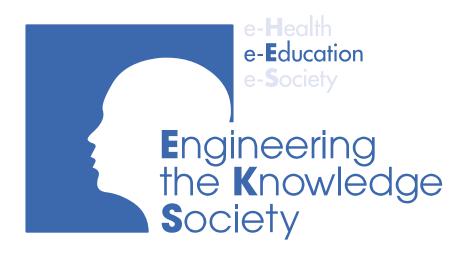
F3-MITIC

Münchenwiler – mai 2003



http://ict.satw.ch

Table des matières

Vers la certification F3-MITIC	
F3-MITIC: auf dem Weg zur gesamtschweizerischen Anerkennung	
Towards the F3-MITIC Certification in Switzerland	8
Partie A – Le workshop des 4 et 5 mai 2003 à Münchenwiler	
Workshop	
ECTS et formation de formateurs	
Certification permanente et formation continue des pilotes	
Zukunftsgerechte Anforderungen an die ärztliche Fortbildung in der Schweiz	
Zusatzqualifikationen im Lehrberuf anerkennen: Eröffnung Vernehmlassung	. 26
Reconnaissance des qualifications complémentaires	
dans la profession enseignante: mise en consultation	. 28
Liste des participants	. 30
Partie B – Textes de base et références	. 31
Les grands axes de la formation	. 32
F3-MITIC Berne Jura Neuchâtel	
Pour passer d'une société de l'information à une société apprenante	. 41
Quelques références	. 45
Partie C – Les démarches officielles	. 47
Empfehlungen für die Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen an der Volksschule	
und der Sekundarstufe II im Bereich der Informations- une Kommunikationstechnologien ICT	. 48
Recommandations relatives à la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants	
de la scolarité obligatoire et du degré secondaire II dans le domaine des technologies de l'information	
et de la communication (ICT)	. 53
Recommandations relatives à la formation continue des enseignantes et enseignants	
Commentaires explicatifs au sujet des Recommandations relatives à la formation continue	
des enseignantes et enseignants	. 61
Empsehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen	. 66
Erläuterungen zu den Empsehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen	
Profil des formations complémentaires destinées aux formateurs et formatrices	
dans le domaine de l'intégration des médias, images et technologies de l'information	
et de la communication (MITIC) dans l'enseignement	. 74
Profil für die Zusatzausbildungen für Ausbildende im Bereich Medienpädagogik / ICT	. 76
Partie D – A propos de la SATW et de sa Commission ICT	. 79
L'Académie suisse des sciences techniques (SATW) – un portrait	
Rapport annuel 2004 de la Commission ICT et de ses groupes de travail	



Commission ICT¹ de la SATW http://ict.satw.ch/ Workshop des 4 et 5 mai 2003 à Münchenwiler

Vers la certification F3-MITIC

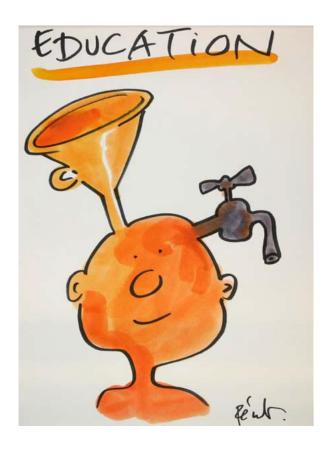
Les idées nouvelles, généreuses voire téméraires (s'occuper de la formation des enseignants et de leurs formateurs) qui se traduisent en quatre ans (l'équivalent d'une législature) par un règlement national de reconnaissance des compétences avec une norme européenne (ECTS), tout en ayant fait l'objet d'un prototypage, d'une expérimentation, puis d'un plan d'action unanime de la CDIP-CH avant d'être au cœur d'une loi fédérale, ne sont pas légions.

Ce projet F3-MITIC² vise à mettre en œuvre un dispositif de formation des formateurs de formateurs dans le domaine de l'intégration des Médias, des Images et des TIC (MITIC) pour tous les ordres d'enseignement (de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire supérieur y compris l'enseignement professionnel) aussi bien pour la formation initiale que continue de tous les enseignants. La cible prioritaire de l'usage des MITIC dans les processus d'enseignement et d'apprentissage est à mettre en relation avec les plans d'études, les modernisations en cours des systèmes éducatifs et avec les priorités institutionnelles.

Les germes de cette démarche se trouvent déjà dans un certain nombre de projets européens avec participation suisse (TREND³, FETICHE⁴, etc.) en fin de siècle passé. Le déclic s'est produit lors de deux séminaires nationaux à l'aube de ce millénaire dans le cadre du projet EKC (European Knowledge Centre) - KCTR⁵ (Knowledge Centre for Teachers and Researchers). F3-MITIC était déjà, en effet, dans le portefeuille des actions à entreprendre lors de la deuxième réunion de décembre 2000 de la Task Force naissante «ICT et formation». Bien des responsables suisses de la formation connaissent le plan d'action6 de mai 2001 de la CDIP-CH et la «Loi fédérale sur l'encouragement de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les écoles» 7 votée en décembre 2001 ainsi que de nos jours les trois premières volées F3-MITIC (02-03, 03-04 et 04-05).

Dès 2001-2002, lors du prototypage, est apparue la question-clé de la certification et des crédits ECTS⁸ (la Suisse a ratifié la déclaration de Bologne le 4 décembre 2003).

Le Workshop de Münchenwiler de mai 2003 a donc été un tournant pour réactiver la recherche de solutions pour cette problématique. Le programme de cette manifestation témoigne d'ailleurs de la vision anticipative du processus.



Dans ce registre, **la SATW**⁹, au travers de sa Commission ICT, a pu jouer pleinement **le rôle qui lui convient**: **celui de catalyseur** en permettant à divers acteurs potentiels de partager et de se concerter pour proposer des **recommandations** réalistes qui seront reprises ensuite par les autorités compétentes. Grâce à cette synergie, en juin puis en **décembre 2004**, après une étude minutieuse et une construction méthodique, **la CDIP-CH finalisait les règlements dont celui du profile F3-MITIC**¹⁰.

Que voilà une bonne nouvelle dans le contexte mitigé actuel, et surtout **un exemple à suivre** pour tout ce qui concerne le **développement professionnel dans la société de l'information!**

Raymond Morel Président de la Commission ICT de la SATW René Dändliker Président de la SATW

Avril 2005

- 4 FETICHE http://wwwedu.ge.ch/cptic/prospective/projets/fetiche/welcome.html
- 5 KCTR http://wwwedu.ge.ch/cptic/prospective/projets/kctr/welcome.html
- 6 Plan d'action CDIP-CH http://www.ppp-esn.ch/dyn/9.asp?lang =fr&rurl=32757%2Easp
- 7 Loi fédérale sur l'encouragement de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les écoles http://www.admin.ch/ch/d/as/2002/1898.pdf
- 8 ECTS: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html
- 9 SATW: Académie suisse des sciences techniques http://www.satw.ch
- 10 Règlements CDIP-CH http://www.educa.ch/dyn/9.asp?url=121740%2Ehtm

¹ ICT: Information and Communication Technologies

² F3-MITIC http://wwwedu.ge.ch/cptic/f3mitic/ et http://www.ppp-esn.ch/dyn/9.asp?lang=fr&rurl=32757%2Easp

³ TREND http://www.lrf.gr/english/trends/trendshome.html



SATW ICT Commission http://ict.satw.ch/ Workshop Münchenwiler – 4./5. Mai 2003

F3-MITIC: auf dem Weg zur gesamtschweizerischen Anerkennung

Das Projekt F3-MITIC¹ bezweckt die Aus- und Weiterbildung jener Personen, welche ihrerseits Lehrkräfte ausbilden. Gegenstand dieser Initiative² bilden einerseits die neuen (digitalen) Medien sowie allgemein die Informations- und Kommunikationstechnologien³, und andererseits die pädagogischen und didaktischen Aspekte ihres Einsatzes im Bildungswesen.

Das Ziel besteht darin, die Lehrkräfte der Primarund Sekundarstufen sowie der Berufsbildung zu informieren, sie entsprechend zu befähigen und sie insbesondere zu motivieren, ihre neu erworbene Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien und ICT rasch, erfolgreich und nachhaltig in den Schulbetrieb überzuführen.

Der Erwerb von Medien- und Technologiekompetenz bildet jedoch nicht Selbstzweck, sondern stellt lediglich ein wichtiges Mittel zu deren sinnvoller Nutzung dar. Vielmehr geht es darum, mit Hilfe neuer Medien und Technologien die Bildung zu erneuern sowie die pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten und Methoden zu erweitern.

Mit anderen Worten: nicht die Technologie ist das Ziel, sondern die bestmögliche Ausrichtung der Bildungsinhalte und -methoden auf die spezifischen, das heisst zielgruppen- und stufengerechten Bildungsziele einer modernen Informationsgesellschaft (e-Society). Dabei sollen nach Möglichkeit gleichzeitig die Potenziale punkto Kreativität und Innovation ausgeschöpft sowie die Prozesse und der Ressourceneinsatz optimiert werden.

Eine mutige Zielsetzung und eine echte Herausforderung an alle Beteiligten dieses Programms, von welchem in einem Zeitraum von lediglich vier Jahren (entsprechend einer Legislaturperiode) substanzielle Fortschritte erwartet werden! Dabei waren sämtliche Phasen zu durchlaufen, welche ein solches Projekt charakterisieren – Prototyping, Experimente, Konzeption, Aktionsplan, Umsetzung, Erfolgskontrolle, laufende Verbesserung – bevor sich die Bannerträger des Bildungssystems den Ergebnissen annehmen und den regulatorischen Rahmen entsprechend anpassen.

Im europäischen Kontext finden sich Ansätze von F3-MITIC gegen Ende des letzten Jahrhunderts in Projekten wie TREND⁴ und FETICHE⁵, an denen die Schweiz massgeblich beteiligt war. Den effektiven Auslöser bildeten zwei nationale Seminare zu Beginn des neuen Jahrtausends im Rahmen des Projekts EKC-KCTR⁶. Die aus dem zweiten Meeting der Task Force "ICT und Bildung" im Dezember 2000 resultierende Aktivitätenliste hat den Kern von F3-MITIC im Wesentlichen bereits enthalten. Der Aktionsplan der EDK vom Mai 2001 sowie das Bundesgesetz über die Förderung der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Schulen⁷ vom 14.12.2001 ist den Bildungsverantwortlichen ebenso bekannt wie die etappierten F3-Ausbildungsgruppen.

Schon während dem Prototyping von F3-MITIC (2001-2002) hat sich die Schlüsselfrage nach der Anerkennung und der Anrechnung in Form von ECTS 8 Credits gestellt (die Schweiz hat die Erklärung von Bologna bekanntlich am 4.12.2003 ratifiziert). Auf dem Weg zur Lösungsfindung in dieser Frage hat der Workshop Münchenwiler vom 4. und 5. Mai 2003 die Wende gebracht und damit den antizipativen Charakter dieser Veranstaltung unterstrichen.

Die Schweizerische Akademie der Technischen Wissenschaften (SATW) und ihre ICT Commission haben ihre Rolle als Katalysator in diesem Prozess erfolgreich wahrgenommen und mit dieser Veranstaltung einer Vielzahl von Akteuren die Gelegenheit geboten, sich aktiv einzubringen, das Ergebnis mitzugestalten und konkrete Empfehlungen zuhanden der verantwortlichen Behörden zu formulieren.

Dank den erzielten Synergien und basierend auf detaillierten Untersuchungen hat die EDK⁹ im Juni und **Dezember 2004 die entsprechenden Reglemente**, darunter jenes für die Zusatzausbildung für Ausbildende im Bereich Medienpädagogik und ICT¹⁰, publiziert.

Im zurzeit eher gedämpften Umfeld für sogenannte "e-Projekte"¹¹ eine erfreulich positive Botschaft und hoffentlich ein stimulierendes Signal für weitere professionelle Anstengungen zugunsten einer wirksamen und dauerhaften Informationsgesellschaft in der Schweiz!

Raymond Morel Präsident der SATW ICT Commission René Dändliker Präsident der SATW

April 2005

- 1 Formation de Formateurs de Formateurs (F3) dans le domaine des Médias, de l'Image (MI) et des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)
- 2 Bestandteil der "Public Private Partnership Schule im Netz" (abgekürzt PPP-SiN)
- 3 Information and Communication Technologies (abgekürzt ICT)
- 4 TREND http://www.lrf.gr/english/trends/trendshome.html
- 5 Formation des Enseignants aux Technologies de l'Information et de la Communication: CHangements et Evolution http://www.edu.ge.ch/cptic/prospective/projets/fetiche/welcome.html
- 6 European Knowledge Centre Knowledge Centre for Teachers and Researchers http://www.edu.ge.ch/cptic/prospective/projets/kctr/welcome.html
- 7 siehe http://www.admin.ch/ch/d/as/2002/1898.pdf
- 8 European Credit Transfer System, vgl. http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html
- 9 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren http://www.ppp-esn.ch/dyn/9.asp?lang=de&url=32757%2Easp

11 vgl. beispielsweise die Entwicklung im Bereich e-Government

10 vgl. http://www.educa.ch/dyn/9.asp?url=121740%2Ehtm

OTHAMISATION DES

CONTEUR, L'ELEVE OU

LE PROFESSEUR?

OTHAMISATION DES

MOTEUR, L'ELEVE OU

OTHAMISATION DES

OTHAMISATION DES

MOTEUR, L'ELEVE OU

OTHAMISATION DES

OTHAMISATION



Commission ICT¹ de la SATW http://ict.satw.ch/

Workshop Münchenwiler - 4th and 5th of May 2003

Towards the F3-MITIC Certification in Switzerland

The even rash **new**, **generous ideas** (taking charge of the training of teachers and of their teachers) which are **translated in four years** (the equivalent of a legislature) **by a national regulation of competence recognition with an European standard (ECTS)**, while having been the object of a prototyping, an experiment, then an unanimous action plan of the CDIP-CH before being in the heart of a federal law, are not legions.

This F3-MITIC project² aims at implementing a learning process for teachers of teachers (F3) in media, image and ICT (MITIC) for all levels of education (from the primary to the secondary education including the

professional training) for the initial training as well as the continued education of all teachers. The priority target of using MITIC in the processes of education and learning is in référence to the plans of studies, the current modernization efforts in the educational systems and the institutional priorities.

The roots of this process can already be found in a certain number of European projects with Swiss participation (TREND³, FETICHE⁴, etc.) at the end of last century. The click occurred during two national seminars at the end of this millennium within the framework of the project **EKC** (European Knowledge



Centre) – **KCTR**⁵ (Knowledge Centre for Teachers and Researchers). F3-MITIC was already, indeed, in the plan of actions during the second meeting of December, 2000 of the Task Force in creation «ICT and training».

Many Swiss responsibles for education know the action plan of May, 2001 of the CDIP-CH⁶ and the «Loi fédérale sur l'encouragement de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les écoles» ⁷ voted in December, 2001 as well as the so far first three series F3-MITIC (02-03, 03-04 and 04-05).

During the prototyping, from 2001-2002 on, the key question was raised of the certification and of the ECTS8 credits (Switzerland ratified the Bologna declaration on December 4th, 2003).

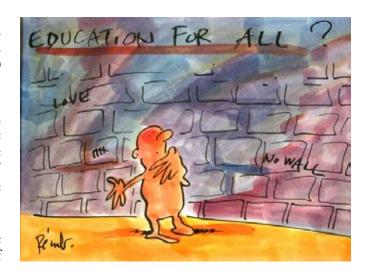
The May, 2003 Münchenwiler Workshop was thus the opportunity for reactivating the search for solutions to this problem. The program of this workshop evidences the anticipative vision of the process.

In this register, the SATW⁹, through its ICT Committee, was able to entirely play its specific role: to be a catalyst by allowing different potential actors to share and to consult to propose realistic recommendations which will be then pursued by proper authorities. Thanks to this synergy, in June then in December, 2004, after a meticulous study and a methodical construction, the CDIP-CH finalized the regulations ¹⁰ among which the F3-MITIC profile.

This is indeed a very good news especially in the current tepid context: an example to be followed by all concerned by the professional development in the Information Society!

Raymond Morel Chairman of the SATW ICT Commission René Dändliker SATW Chairman

April 2005



- 1 ICT: Information and Communication Technologies
- 2 F3-MITIC http://wwwedu.ge.ch/cptic/f3mitic/ et http://www.ppp-esn.ch/dyn/9.asp?lang=fr&rurl=32757%2Easp
- 3 TREND http://www.lrf.gr/english/trends/trendshome.html
- 4 FETICHE http://wwwedu.ge.ch/cptic/prospective/projets/fetiche/welcome.html
- 5 KCTR http://wwwedu.ge.ch/cptic/prospective/projets/kctr/welcome.html
- 6 Plan d'action CDIP-CH http://www.ppp-esn.ch/dyn/9.asp?lang =fr&url=32757%2Easp

Partie A
Le workshop des 4 et 5 mai 2003
à Münchenwiler

Workshop des 4 et 5 mai 2003 à Münchenwiler

Profil commun et certification des cours F3-MITIC

Le groupe ad hoc qui a étudié, sur demande du Comité de la CDIP-CH, les questions liées à la certification des cours F3-MITIC a organisé, en collaboration avec le groupe de travail e-education de la Commission ICT de la SATW (Académie suisse des sciences techniques) un workshop afin d'élaborer et de finaliser des propositions qui s'inscrivent dans un cadre plus général. Cela a été également l'occasion de promouvoir de manière intercantonale les échanges autour de la professionnalisation des formateurs et de discuter avec d'autres experts de ces métiers dont la formation continue (lifelong learning) se développe petit à petit tout en étant difficile à mettre en œuvre. Une attention particulière a également été portée sur les aspects en relation avec les efforts hors de Suisse (p. ex. crédits ECTS). Les participants à cette manifestation étaient invités par la Commission ICT.

Destinataires: les responsables des formations F3-MITIC en Suisse

les décideurs dans le domaine éducatif

les directions d'établissements de formation d'enseignants les membres du groupe de travail e-education de la SATW

Dates: du dimanche soir 4 mai dès 18h00 au lundi 5 mai 2003 à 16h30

Lieu: Château de Münchenwiler (Villars les Moines)

Programme

Dimanche 4 mai 2003

18h00 – 19h00 Accueil et apéro

19h00 – 20h30 Repas en commun

20h30 – 21h30 Exposé de Monsieur Denis Poizat de l'Université-Lyon 2 sur le thème

Formateur de formateur – professionnalisation – ECTS

LA FORMATION DE FORMATEUR PEUT-ELLE ÊTRE ACADÉMIQUE?

A-t-elle quelque chose à voir avec les ECTS?

21h30 – 22h00 Discussions informelles

Lundi 5 mai 2003

8h30 – 9h00	Exposé de Monsieur Benoît Gogniat de l'HEP BEJUNE sur la problématique de la formation des pilotes d'avion et de la nécessité de leur formation continue. Comment s'y prend-t-on? Y a-t-il des enseignements à retirer pour la formation des formateurs d'enseignants?
9h00 – 9h15	Discussion
9h15 – 9h45	Exposé de Monsieur le docteur Martin Denz de la FMH sur la problématique de la formation des médecins et de la nécessité de leur formation continue. Comment s'y prend-t-on? Y a-t-il des enseignements à retirer pour la formation des formateurs d'enseignants?
9h45 – 10h00	Discussion
10h00 – 10h30	Pause
10h30 – 11h15	Présentation de Monsieur Fritz Wuethrich du secrétariat de la CDIP-CH du point de situation des réflexions concernant un projet de règlement et de profils pour la certification de compléments de formation sur le plan national . Une première ébauche existe pour le profil F3-MITIC.
11h15 – 12h00	Discussion et premiers échanges sur l'adéquation avec la réalité sur le terrain.
12h00 – 13h30	Repas de midi
13h30 – 15h00	Groupes de travail pour amender les projets existants (travail collaboratif avec portable et projecteur)
15h00 – 15h30	Pause
15h30 – 16h00	Mise en commun des réflexions et des amendements proposés
16h00 – 16h15	Propositions pour la CDIP-CH
16h15 – 16h30	Perspectives et suivi – conclusions
16h30	Fin du workshop

ECTS et formation de formateurs

Denis Poizat, Maître de conférences à l'Université Lumière Lyon 2 mailto : Denis.Poizat@univ-lyon2.fr

La formation de formateurs a-t-elle à voir avec les European Credit Transfer System? Cette formation peut-elle être académique? S'agissant de la formation de formateurs d'enseignants, cela peut apparaître comme une évidence, tant le parcours enseignant, depuis la tâche du praticien jusqu'à celle du cadre formateur est balisée par le parcours universitaire, requis tout au moins dans le cadre français. Mais dès lors qu'on situe la formation de formateur dans un contexte excédant la formation spécifique des enseignants du secteur public français, les évidences tombent. Cette intervention consiste alors en un éclairage nourri par le monde du travail hors du champ de l'enseignement, sans l'exclure totalement.

Si, en France, on considère 1 qu'environ 100'000 personnes travaillent dans le domaine de la formation, une partie seulement est concernée par les ECTS. Le monde économique, régulé « par la concurrence pure et parfaite», serait en mesure de générer ses propres standards y compris dans le domaine de la formation et l'on aurait, dans cette optique, affaire à une multitude de parcours de formateur de formateur. Le profil des formateurs de formateurs est en constante évolution. Celui-ci, après avoir été longtemps le domaine quasi réservé de la pédagogie et de la didactique, s'est élargi à d'autres pôles: gestion et planification de la formation, ingéniérie, attention portée aux publics spécifiques ou encore à la diversification des supports et des technologies de l'information et de la communication... Enfin, on peut raisonnablement affirmer que l'offre et la demande de formation de formateurs s'est diversifiée dans les dernières décennies. La certification de la formation de formateur peut être à plus ou moins grande distance du processus de comparabilité et d'harmonisation proposé par le système ECTS.

Aux origines des ECTS

Il faut attendre 1993, à l'occasion du traité de Maastricht, pour voir l'éducation apparaître de manière explicite dans les objectifs communautaires. Avant cela, le traité de Rome qui trace en 1957 pour l'espace européen les vastes perspectives tant politiques qu'économiques ignore l'éducation. Son article 128 vise la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle, avec une distinction importante entre

- la reconnaissance des diplômes à des fins professionnelles (articles 52 et 57 du Traité) dans le cadre de la liberté d'établissement au sein de ce qui s'appelait alors la C.E.E., dans le cadre également du développement d'un vaste marché compétitif de l'emploi.
- la reconnaissance des diplômes à des fins académiques (article 126 du Traité), visant une meilleure mobilité étudiante et enseignante.

Cette double visée initiale échappe aujourd'hui souvent aux analyses qui ne retiennent généralement que la reconnaissance académique des diplômes.

Dans le cadre de la reconnaissance des diplômes à des fins professionnelles, il a fallu très tôt, pour garantir le libre établissement des personnes exerçant une profession au sein des différents pays de la communauté, assurer la convergence avec différents diplômes professionnels. Les médecins, en 1975, les infirmiers en 1977, les chirurgiens dentistes en 1978, les sage-femmes en 1980...les processus de reconnaissance, basés sur une analyse critériée approfondie sont apparus trop longs: 16 ans pour les architectes et 18 ans pour les pharmaciens.

Le Conseil européen de Fontainebleau supprima donc en 1984 ce système ingérable au profit d'un autre dispositif basé sur la **confiance mutuelle** (directives 89/48/CEE du 21.12.1988 et 92/51/CEE du 18 juin 1992), pour les formations inférieures à trois ans. Cette reconnaissance n'intervient que pour les professions dites « réglementées ». Il s'agit ici d'une **présomption de capacité professionnelle** qui suppose d'une part que la profession en question existe d'ores et déjà dans le cadre national et d'autre part qu'existe un cadre législatif le concernant. La profession de formateur de formateur entre rarement dans ce cadre au sein des pays de l'OCDE ou de l'espace politique européen.

S'agissant ensuite de la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'étude, Dès 1984, sont mis en place les réseaux NARIC (National Academic Recognition Centers) l'origine des ECTS est à trouver au sein d'un modèle américain, baptisé European Community Course Credit Transfer System.

La rigidité reconnue du système de reconnaissance académique des diplômes, après une période d'observation, a été assouplie en 1997. Le système a été élargi à ce qui peut être qualifié de code de bonnes pratiques visant la facilitation du processus qu'il est convenu d'appeler processus de Bologne. En effet, la Déclaration de la Sorbonne en 1998, de Bologne en 1999, la rencontre de Salamanca en 2001 et la Conférence de Prague en 2001 ont conduit les pays européens à un engagement consistant à mettre en place une architecture commune de formation au sein de l'enseignement supérieur. L'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables (avec l'annexe dite «supplément au diplôme»), le choix d'un système fondé essentiellement sur deux cursus s'articulant au niveau de la licence et la mise en place d'un système de crédit visent certes une meilleure mobilité enseignante et étudiante, mais également une meilleure coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité. Les crédits, exprimés sous forme de valeur numérique, sont affectés à une unité d'enseignement ou à une unité constitutive d'une unité d'enseignement, en fonction du volume d'activités requis pour l'étudiant, et pas seulement, par rapport à un volume d'heures d'enseignement, capitalisables et transférables, octroyés à l'étudiant qui a satisfait aux conditions de validation, applicables à toutes les activités d'enseignement, y compris stages, mémoires, projets et travail personnel..., à toutes les formes d'enseignement (présentiel, ouvert, à distance, en ligne...), proposé à tous les publics: formation initiale et continue, adapté à tous les rythmes d'apprentissage.

A priori, rien, ou pas grand chose des ECTS, n'impacte la formation de formateurs. On observe cependant que si la formation de formateurs est assurée par les universités dans les pays de l'Union, elle est alors, comme les autres formations professionnelles, affectée par le système ECTS.

Quelques questions simples se posent alors, parmi celles-ci, à quelle hauteur d'équivalence universitaire peut-on, doit-on, situer la formation de formateur? Si la formation de formateur n'est pas dispensée, comme cela arrive souvent, au sein de l'université, qu'en est-il, alors, de la formation continue dont on voit qu'elle est, elle aussi, concernée par les ECTS...

A travers la validation des acquis professionnels, ce sont aussi les compétences déployées par des individus chargés pour un temps plus ou moins long d'assurer la formation de formateurs qui posent question. Ces compétences, acquises parfois en dehors de tout cheminement universitaire ou académique, peuvent-elles se faire reconnaître?

Voilà au moins quelques questions qui, si elles ne sont pas centrales, réclament réponse.

ECTS et Formation de formateurs: un miroir tendu à des mondes cachés.

Pour ne prendre que l'exemple français, le monde de la formation a sa filiation dans le domaine industriel, celui de la fabrication, de la production de biens, davantage que dans l'institution éducative. L'école éduque, l'usine forme. Tel pourrait être le raccourci.

Le terme de formation n'apparaît d'ailleurs que de manière tardive dans le vocabulaire francophone. En France, c'est vers 1908, dans le registre militaire qu'il livre son sens commun, son acception pédagogique ne se révélant que dans les années 1960. Il reste que dans son origine industrielle, deux sous-mouvements peuvent assez aisément être discernés: des objectifs syndicaux et associatifs qui gravitent autour du monde du travail, ou de l'absence de travail, et des objectifs intimement liés aux impératifs d'amélioration de la production industrielle. Cette double perspective transparaît encore aujourd'hui dans les systèmes de formation français.

Dans ces deux perspectives, la formation de formateur répond à des exigences de certification. Il apparaît que si l'université joue un rôle considérable en France dans la pensée sur la formation, elle n'en possède pas pour autant l'unique expertise, loin de là. La césure entre monde universitaire et monde de l'entreprise n'est plus aussi nette, plus aussi tranchée qu'avant, pas plus du reste que ne l'est celle qui voudrait séparer formation initiale et formation continue. On constate d'ailleurs, tant dans l'univers de la formation professionnelle que dans celui de l'université une difficulté à vivre cette forme d'écartèlement entre orthodoxie formative et hétérodoxie formative. On aimerait que les domaines soient clôturés, que se dessinent des insularités, il n'en est rien. Nous sommes bien au royaume de l'anomie. La formation de formateur se trouve nageant dans cet apparent désordre, ni totalement du côté universitaire, ni radicalement rangée du côté de l'entreprise. La création des universités d'entreprise irrite les universitaires tandis que le monde de l'entreprise disqualifie volontiers le discours universitaire...

Envisager le rôle des ECTS dans le processus de certification des formateurs de formateurs a au moins le mérite de mettre à découvert certains points restés implicites. L'identité professionnelle des formateurs de formateurs, la question de leur métier, celle enfin de l'institutionnalisation de ce que l'on peut, peut-être, appeler la profession de formateur de formateur me semblent être ces points nodaux auxquels les ECTS tendent un miroir.

L'identité professionnelle du formateur de formateur peut être prédicative, revendiquée et n'avoir rien à voir avec l'identité réelle. Les travaux consacrés à la question (ceux de Marguerite Altet notamment, de Claude Dubar également) montrent à quel point cette identité est appelée mais avec quelle difficulté elle est décrite. C'est que pèse l'héritage: celui du formateur pédagogue, accroché à la doctrine formative, comme l'instituteur à son credo pédagogique. Le formateur de formateur opère nécessairement cette forme de transaction entre l'identité héritée et celle qu'il vise, et qu'il façonne à grands renforts d'étayages certificatifs...qui dépassent d'ailleurs de très loin les visées pédagogiques. L'identité professionnelle des formateurs de formateurs semble en même temps s'attacher à une double identification. La première est tournée vers des catégories professionnelles d'appartenance qui lui paraissent légitimes, sécurisantes ou attractives (monde enseignant, universités...) ou encore à des institutions qui peuvent légitimer et structurer la profession. Or, on peut observer clairement que ni l'une ni l'autre des formes identitaires trouvent leur épanouissement. Y a-t-il alors un tel obstacle à fédérer une identité professionnelle collective au formateur de formateur?

Le formateur de formateur semble pourtant remplir les conditions d'une identité professionnelle claire. Bernard Charlot relève que les conditions de l'avènement d'une identité professionnelle claire tiennent à la présence des éléments suivants: une base de connaissance (elle existe), une pratique en situation (elle existe aussi), une autonomie (il n'est pas sûr que ce point se passe de discussion, la création de ses propres règles et de ses propres codes semble bien être une difficulté de toute profession émergente), une responsabilité personnelle et l'adhésion à des normes collectives. On peut supposer que la difficulté à cerner clairement l'identité professionnelle du formateur de formateur tient, comme l'observe Lise Demailly à propos des enseignants, que les formateurs de formateurs sont face à un changement de rationalité de leur propre profession.

En analysant le métier de formateur de formateur, j'emprunte trois questions simples à Descolonges, simples, mais fondamentales.

La première: quelle est l'œuvre? Qu'est-ce que je construis, quel est «l'output » de mon travail?

La seconde : Quelle est l'action ? Quels sont les dispositifs que je mets en place, comment j'agis pour cela, quelles sont les procédures ?

La troisième: Quel est le travail? Le travail, au sens matérialiste du contrat, d'échange de la force laborale contre une rétribution. Comment me reconnaît-on, que vaut mon travail, au sens le plus trivial du terme.

Le formateur de formateur produit l'appropriation de compétences décrites (pédagogiques, didactiques, de gestion...), il agit pour cela en organisant des dispositifs et il est généralement payé pour cela par un tiers. Pas trop de difficulté donc à répondre à ces questions.

Il reste que la question du métier peut être recentrée autour d'une tradition plus ancienne. Dans l' Europe du moyen âge, la création des corporations signifia aussi la discipline d'un corps « pour garantir la compétence juridique, la permission d'exercer, de défendre son monopole et ses privilèges dans l'intérêt du bien commun ». On associait à cela les métiers jurés. Pour détenir le métier, il fallait prêter serment et respecter au moins trois règles: garder les secrets, porter honneur à la profession et respecter les jurés. On le voit, le métier est aussi basé sur une culture, une histoire et des récits. Ouels sont les récits des formateurs de formateurs? A Lire la littérature qui les concerne, on découvre que leurs récits sont trop souvent ceux du doute, voire du soupçon vis à vis de soi. En quittant la légende pédagogique pour rejoindre les illusions de l'igéniérie pédagogique, les formateurs ont peut-être, c'est une hypothèse, rejoint le marasme identitaire.

Alors, constatant la fragilité de la profession, on s'intéresse à sa possible installation dans un statut, à son institutionnalisation. Cette dernière est fragile. Des raisons internes aux institutions peuvent être évoquées. Pour qu'il y ait institutionnalisation, il faut qu'il y ait sanction et exclusion possible. Or, qui peut dire aujourd'hui en France, et ailleurs, qu'existe un numérus clausus de formateur de formateur?... On s'autoproclame plus facilement formateur de formateur que bijoutier, charcutier ou paysan. Mais pour qu'il y ait institutionnalisation, il faut aussi qu'existe un corps de savoirs livresques: la littérature est abondante dans le domaine. Un corps de savoirs livresques désigne aussi chartes, codes de bonnes pratiques, référentiels de compétences jusques et y compris code de déontologie. Lorsque les chirurgiens se sont séparés des barbiers, c'est à la fois le résultat et le processus de la mise en œuvre d'un code de déontologie écrit. L'ordre des médecins, celui des enseignants ou infirmiers au Québec procèdent de cette capacité de la profession à construire ses propres matrices professionnelles.

Ensuite, ce sont des raisons externes qui doivent être énoncées: pour qu'il y ait institutionnalisation, il faut que l'institution d'accueil soit souple, plastique. Les institutions évoluent et lorsqu'elles le font, c'est souvent grâce à la marge. La miscibilité entre norme et marge témoigne du caractère instituant des systèmes nomades. La profession de formateur de formateur se trouve encore dans cette situation paradoxale, se réclamant de plusieurs dispositifs de reconnaissance et de certification, elle vagabonde entre entreprise et secteur

public, entre secteur universitaire (dont les ECTS ne sont que le pâle reflet) et le secteur plus ou moins formalisé d'une forme d'auto-certification industrielle. Une autre raison externe tient à la reconnaissance sociale plus ou moins élevée de la profession, notamment en terme de responsabilité professionnelle: qu'en pense-t-on communément? Lorsque une profession ne suscite aucune fantasmagorie ou ne renvoie qu'à une image faible de la responsabilité (le chirurgien, l'ingénieur ne manquent pas de le faire), son caractère de rareté ne suffit pas à le rendre « réglementable ».

Ces trois points, identité professionnelle, métier et institutionnalisation sont révélés par les problèmes posés dans cette réflexion sur la certification. Au niveau national, en France, on a dénombré une multitude d'acteurs de la formation qui se partagent en ordre d'importance, notamment de chiffre d'affaire annuel, entre le secteur privé lucratif, le secteur privé non lucratif, le secteur public et para-public. Le marché de la formation est largement occupé par le secteur privé qui produit ses propres standards de qualité et parfois de certification. Ces officines privées constituent un premier pôle référentiel, le secteur public produisant les siennes, au sein des différentes administrations. Ces deux pôles se nourrissent eux-mêmes, parfois, des normes tirées de l'organisation internationale de normalisation ISO. Mais surtout, au delà de la problématique des ECTS dans la certification, on doit s'interroger avec vigueur sur ce qui constitue aujourd'hui un pôle d'expertise international dans le domaine de l'éducation et de la formation. La Banque Mondiale, l'OCDE, l'Union Européenne et déjà l'OMC ont dans le domaine de la formation des visées extrêmement précises même si ces dernières ne sont nécessairement pas convergentes. La perspective internationale, et nous sommes bien là au cœur des ECTS, requiert un décentrement qui n'est pas de l'ordre de la comparaison avec d'autres cadres nationaux mais la mise en résonance de normes et de standards décrits par les organisations internationales. Aussi, penser la certification de formateur de formateur au niveau international exige-t-il de sortir des diplômes nationaux.

En conclusion

Si la certification à la française montre ceci: le Ministère de l'éducation nationale délivre 70% des certifications reconnues sur le territoire, le reste des certifications, notamment dans le domaine de la formation du secteur privé, révèle une véritable course à l'habilitation par les autorités académiques françaises. Il n'est pas sûr que la

formation de formateur n'ait rien à voir avec les ECTS, elle a, cependant, à se tenir à proximité des multiples pôles de référence qui l'entourent et la tiraillent. L'offre universitaire ne peut totalement contrebalancer l'offre privée, celle du Conservatoire National des Arts et Métiers, celle de l'AFPA, seuls organismes à avoir su développer dans leurs propres réseaux les certifications internes de formateur de formateur.

Bibliographie indicative

Altet M., Paquay L., Perrenoud P. Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation, Bruxelles, De Boeck, 2002

Allouche-Benayoun J., La fonction formateur, Paris, Dunod, 1993

Descolonges M., Qu'est-ce qu'un métier?, Paris, PUF, 1996

Santelman P., «La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme?», Paris, Gallimard, 2001

 $1 \; Centre \; Inffo, \; http://www.centre-inffo.fr/ \; , \; ler \; mai \; 2003$

Certification permanente et formation continue des pilotes

Exposé de Benoît Gogniat dans le cadre du workshop « profil commun et certification des cours F3-MITIC » des 4 et 5 mai 2003 à Villars-les-Moines (FR)

Problématique de la formation des pilotes d'avions et de la nécessité de leur formation continue. Comment s'y prend-t-on? Y a-t-il des enseignements à retirer pour la formation des formateurs d'enseignants?

Préalable: situation début des années 1990, chez Swissair.

«Le passager qui monte dans l'avion ne voit que rarement l'équipage qui va le conduire à bon port. Mais il sait que celui-ci a acquis et entretient des compétences de haut niveau qui sont régulièrement contrôlées »

Tiré du site internet de la DGAC française (Direction générale de l'aviation civile)



On sait que 90% des passagers, à des degrés divers, ont peur de prendre l'avion. Et pourtant, ils font preuve d'une belle confiance à l'équipage. On peut s'interroger sur les facteurs prédominants qui en quelque sorte rassurent les passagers. Effectivement, on peut penser que le niveau de compétence des pilotes et surtout son maintien est communément considéré comme une chose acquise. Reste à savoir si c'est bien une réalité.

En tous les cas, il est vrai que la formation initiale et continue a cette caractéristique d'être exigeante. La sécurité n'a pas de prix, même si les facteurs économiques actuels soulèvent quelques craintes de voir la qualité de cette fonction diminuer.



1 Une formation continue permanente

La formation continue fait partie intégrante quotidienne d'un pilote et ceci, dès le début de sa formation initiale. On peut dire que la formation continue est en fait intégrée dans la formation initiale, car dès le début de la formation le concept de certification permanente implique une remise à jour continue des acquis de formation.

On peut dire que la formation continue d'un pilote est un fil rouge présent dès le début de la formation initiale et à travers les diverses formations complémentaires qui jalonnent la carrière d'un pilote, comme les temps de qualification, de requalification et de certification.

1.1 Certification / qualification

Ainsi, il devra obtenir ses premières licences de base puis les transitions sur d'autres types d'avions, ensuite plus tard sa qualification de commandant de bord.

Tous ces titres doivent être renouvelés à des intervalles précis et fréquents: pour la licence de pilote, il faut donc chaque année passer un contrôle médical (tous les 6 mois, dès 40 ans), des contrôles (checks) en simulateur, et, 3 fois par an, un contrôle sur la ligne.

Autant de rendez-vous qui garantissent une certification permanente évidente, mais aussi une formation continue soutenue.

1^{re} licence

Obtenue après une formation initiale.

Nouvel avion

Formation complémentaire de 3 mois environ : théorie, pratique, vol sur la ligne

Commandant

Formation particulière de 6 mois : théorie, pratique, sur la ligne

Nouvelles procédures

Renouvellement permanent

Contrôle médical

1 fois par an, 1 fois tous les 6 mois dès 40 ans

Contrôle professionnel

Par année:

- 1 «check» en simulateur
- 1 « check » sur la ligne
- 2 « refresher »

1.2 Dès 1999, nouvelle réglementation

« La nouvelle réglementation européenne va modifier de façon notable, le système d'acquisition des compétences et le contrôle des aptitudes des personnels navigants techniques. Jusqu'à présent, le pilote débutait dans son métier muni de l'ensemble des connaissances et des aptitudes nécessaires à sa carrière. A ce système du « tout acquis », au sortir de la formation, se substituera un système d'acquisition des connaissances par capitalisation, au fur et à mesure du déroulement de sa carrière. »

Mr André Auer, directeur de l'Office fédéral de l'aviation civile.

Dès 1999, sont entrées en vigueur de nouvelles réglementations européennes. Les propos de M. Auer, cités ci-dessus, montrent bien la tendance de cette nouvelle réglementation.

Chez Swissair, dans les années 1980, ce principe d'une formation continue imbriquée dans la formation initiale était déjà acquise. Il tend donc à se généraliser.

2 Particularité de la qualification permanente des pilotes

2.1 Travail d'équipe

75% des accidents ont des causes humaines!

L'importance d'une harmonie du duo pilote/copilote est primordiale, même si les partenaires ne se connaissent pas ou peu.

Les formateurs eux-mêmes continuent de voler. Cette disposition rend la contrainte de formation continue plus supportable, elle entraîne une culture commune et un respect des compétences.

2.2 Qualification

Elle porte sur quatre niveaux: High standard / Standard / Marginal standard / Not qualified Elle concerne tout l'équipage.



2.3 Culture du «Debriefing»

Le debriefing est systématiquement pratiqué après chaque vol. Il se fait toujours en duo, puis seul.

Cette pratique met en évidence le déroulement du vol. Les incidents sont analysés non pour réprimander ou rechercher une responsabilité, mais surtout pour corriger une procédure qui s'est avérée dangereuse.

Le debriefing cherche à éliminer les défauts, c'est une formation évolutive qui vise la qualité et la sécurité.

- pratique réflexive
- supervision
- après chaque séquence de vol, drill de réévocation de ce qui s'est passé, remise en question personnelle avec le collègue

2.4 Remédiation

Différentes stratégies visant la formation continue. Elle est ancrée dans la pratique des pilotes, continuellement réactualisée.

3 Alimentation de la formation continue

3.1 Matière

Elle est constituée par les rapports des pilotes euxmêmes: utilisation des rapports d'accidents, des rapports de vols.

 les rapports reviennent aux formateurs et deviennent matière à formation

En histoire de l'éducation, cette pratique était appliquée dans la pédagogie des jésuites

3.2 Debriefing

C'est un outil simple et transposable partout. Il demande une attitude ouverte vers l'évolution et non vers la répression, une confiance réciproque.

3.3 Sources extérieures

Les associations de pilotes d'autres compagnies fournissent leurs rapports sur les incidents survenus et les remédiations appliquées.

3.4 Formateurs

Les formateurs continuent de voler. Selon les missions, les évolutions vers de nouvelles machines, ils peuvent se trouver dans la situation d'une personne à former, d'un formateur, ou d'un formateur de formateur.

4 Qui sont les formateurs?

4.1 Des paires

Ce sont toujours des collègues qu'on retrouve sur la ligne, avec lesquels on partage une mission.

4.2 Des actifs

Des personnes expérimentées, reconnues, qu'on voit en train de mettre en œuvre des compétences.

4.3 Qualités humaines

Les heures partagées impliquent des échanges de personne à personne. Les décisions prises engagent de grandes responsabilités: les vies des passagers et de l'équipage dépendent des décisions et des mesures à prendre.

4.4 Des «hypairesactifs»

Entre pilote et copilote, entre formateur et pilote en formation, existe une relation de pair à pair. Ce duo forme une paire, ce sont des «hypairesactifs»!

Cette pratique entraîne professionnalisation, crédibilité, amélioration, efficacité, confiance, image positive, reconnaissance de ses compétences par soi-même et par autrui.

5 Pistes pour la formation des formateurs d'enseignants

5.1 Nécessité d'être toujours en formation continue

5.2 être «hypaireactif»

5.3 Debriefing systématique

relever d'abord **trois points positifs**, puis s'interroger: quels transferts de la politique « pilote » à l'école? quels vécus à l'école?

La pratique du debriefing est un fort moyen de libérer de l'angoisse.

5.4 Duo / équipe

condition nécessaire pour développer la qualité du travail

5.5 Qualités humaines

Leur porter un accent nécessaire, en tirer une condition première de promotion.

5.6 Retour d'information et échanges

Lutter contre l'individualisation, la rétention d'information pour des raisons de compétition ou de jalousie.

6 Professionnalisation

3 choses qui définissent un métier selon M. Denis Poizat : œuvre / action / travail

6.1 Amélioration

Introduire les pratiques de formation continue incluant le debriefing et les «hypairesactifs» dans un chapitre ciblé des formations complémentaires. Ces techniques demandent une expérimentation directe dans un projet, suivie d'une réflexion.

6.2 Efficacité

similitudes à relever et à promouvoir entre les dispositifs « aériens » et « scolaires » :

- prise en charge des débutants
- premières classes « faciles » et non la classe dont personne ne veut
- échanges des procédés utiles
- travail en équipe
- culture d'entreprise à développer (motivation idéologique)

6.3 Crédibilité

- liens et similitudes entre pilotes et enseignants
- professions et estime sociale, la perte se généralise?

6.4 Confiance

La responsabilité individuelle entraîne la satisfaction de maîtriser une situation difficile, complexe. Elle doit être étayée par un soutien mutuel, des échanges de procédés, de moyens construits

L'appartenance à un groupe «particulier» renforce, permet de prendre de nouvelles options: groupes autonomes d'enseignants, groupes d'enseignants en classes à degrés multiples, équipes de disciplines, équipes d'établissement,...

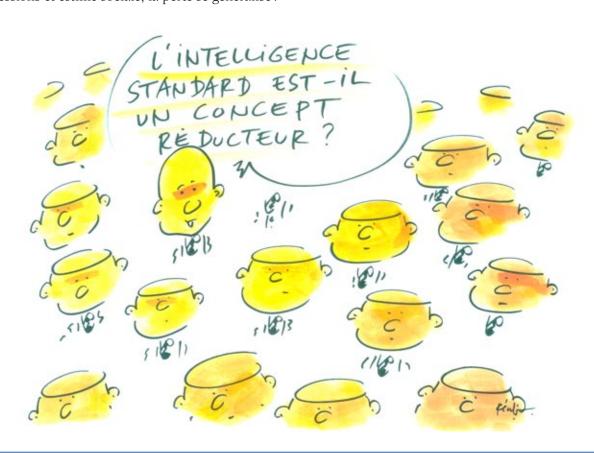
6.5 Image

L'estime dépend de la qualité du professionnel, pas de la profession. Remarque entendue qui illustre l'échelle des professions : il faut être fou de quitter le métier de pilote pour devenir enseignant!

6.6 Reconnaissance

Elle est liée aux résultats d'une pratique, donc dépendante de l'évolution personnelle des élèves, ce qui prend beaucoup de temps. Les attitudes consuméristes, revendiquant des avantages immédiats sont peu favorables.

Il faut réfléchir à la manière de retrouver un statut : voir les recherches de reschooling de l'OCDE.



Zukunftsgerechte Anforderungen an die ärztliche Fortbildung in der Schweiz Formation continue des médecins en Suisse: pour quel futur?

Basisinformationen z.H. der SATW am Workshop F3-MITIC

Dr.med. Martin D. Denz, Head eHealthcareFMH Verbindung der Schweizer Ärztinnen und Ärzte FMH

1. Die FMH und die Organisation der Aus-, Weiter und Fortbildung

Wer ist die FMH?

Über 90% der berufstätigen Ärztinnen und Ärzte in der Schweiz – etwa 95% der freipraktizierenden – sind Mitglieder der Verbindung der Schweizer Ärztinnen und Ärzte, besser bekannt unter dem Kürzel "FMH" (Foederatio Medicorum Helveticorum). Rund 14'500 der etwa 26'000 FMH-Mitglieder arbeiten in der freien Praxis, rund 11'500 sind Ärzte ohne Praxistätigkeit, v.a. Spitalärzte. Die FMH ist ein privatrechtlicher Verein und vertritt die Ärzteschaft als Dach- und Standesorganisation in gesamtschweizerischen Angelegenheiten, bei Bevölkerung, Behörden und Institutionen.

(http://www.fmh.ch)

Die FMH wird vom Präsidenten mit einem elfköpfigen Zentralvorstand geführt. Die administrativen und organisatorischen Verbandsaktivitäten werden durch das Generalsekretariat in Bern wahrgenommen. Die FMH ist stark von den föderalistischen Strukturen der Schweiz geprägt. Ähnlich unserem Parlament gibt es eine Ärztekammer ("Nationalrat") in der alle wichtigen Ärzteorganisationen in der Schweiz vereinigt sind. Dazu gehören der Verband Schweizerischer Assistenz- und Oberärztinnen und -ärzte VSAO, die 24 kantonalen Ärztegesellschaften sowie die 43 Fachgesellschaften, welche für die Definition von 43 eidgenössischen Facharzttiteln und die Pflege der entsprechenden Fortbildungsprogramme zuständig sind.

(http://www.fmh.ch/ww/de/pub/organisationen.htm)

Die ärztliche Bildungsstruktur in der Schweiz

Die ärztlichen Bildungsaktivitäten sind in drei Phasen der Aus-, Weiter- und Fortbildung gegliedert (http://www.fmh.ch/awf.htm):

Die Ausbildung umfasst das Medizinstudium, das mit dem eidgenössischen Arztdiplom abgeschlossen wird. Nach Erwerb des Arztdiploms beginnt die Weiterbildungsphase, welche mit einem eidgenössischen Weiterbildungstitel abgeschlossen wird. Die lebenslange Fortbildung beginnt nach Erwerb eines Weiterbildungstitels und dauert bis zur Erwerbsaufgabe.

Das Bundesgesetz über die Freizügigkeit der Medizinalpersonen (FMPG) und die Fortbildungsordnung (FBO) der FMH

Seit dem 1. Juni 2002 statuiert das FMPG die Fortbildungspflicht für alle Inhaber eines der 44 eidgenössischen Weiterbildungstitel. Das Bundesgesetz äussert sich nicht über den Umfang und die Art und Weise der Fortbildung - Regelungsbereiche, die klarerweise in die Zuständigkeit und Kompetenz der Ärzteschaft bzw. deren Fachorganisationen fallen. Mit der FBO hat die FMH bereits 1998 eine Grundordnung geschaffen, welche für alle Ärztinnen und Ärzte ungeachtet ihres Beschäftigungsgrades gilt, solange sie in der Schweiz eine ärztliche Tätigkeit ausüben. Die FBO selbst reguliert nur die wichtigsten Grundsätze und Rahmenbedingungen der ärztlichen Fortbildung, wie beispielsweise den Umfang der Fortbildungspflicht: Jährlich sind 50 Stunden nachweisbare und strukturierte Fortbildung sowie 30 Stunden Selbststudium festgelegt.

Die Fortbildungs- und Kontrollmodalitäten

Die konkreten Vorschriften über die Struktur und Anerkennung der 50 Stunden Fortbildung sind im jeweiligen Fortbildungsprogramm jeder einzelnen Fachgesellschaft festgelegt. Unterbrüche in der Erwerbstätigkeit, Krankheiten, Auslandsaufenthalte und Mutterschaft verursachen bei jährlichen Fortbildungskontrollen grosse Probleme. Deshalb wurde eine einheitliche Kontrollperiode von drei Jahren eingeführt, in denen strukturierte Fortbildung im Umfang von 150 Credits

(= 150 Stunden) gemäss den Vorgaben des jeweiligen Fortbildungsprogramms nachgewiesen werden müssen. Die Mittel und der Umfang der (nachzuweisenden, strukturierten) Fortbildung beinhalten Fortbildungsveranstaltungen, Klinische Fortbildung, Neue Medien (interaktive, elektronische bzw. audiovisuelle Lehr- und Lernmittel), Qualitätsmanagementprojekte, Self-assessment-Projekte, Lehrtätigkeit sowie Selbststudium der Fachliteratur.

2. Entwicklungstrends im Gesundheitswesen

Koordinationsbedarf

Weltweit, auch in der Schweiz, bilden diskontinuierliche Prozesse, Redundanzen und fehlende Koordination der Versorgungsprozesse einen massgeblichen Kostenfaktor. Die notwendige Prozessoptimierung ist nur mit Hilfe von ICT-Mitteln zu bewerkstelligen. Ob dadurch die erhofften Einsparungen zu erzielen sein werden, ist noch offen. Zumindest dürfte der sinnvoll konzipierte Einsatz von ICT entscheidend zur Qualitätsverbesserung im Gesundheitswesen beitragen.

Datenmanagement

Das Gesundheitswesen zeichnet sich durch eine hohe Datendichte und -Komplexität aus. Die Informationsund Kommunikationstechnologien (ICT) sind das Mittel der Wahl für Branchen mit hoher Informationsintensität und mit Bedarf nach Prozessoptimierung – auch aus dieser Sicht eine Notwendigkeit für das Gesundheitswesen.

Prozesssteuerung

Die Wirksamkeit neuer Steuerungselemente und Modelle der Gesundheitsversorgung (z.B. Fall- und Disease-Management) beruht massgeblich auf dem integrierten Einsatz von ICT. Zur Prozessunterstützung müssen auch die Informationssysteme innerhalb des Gesundheitswesens und seiner Organisationseinheiten sowie zwischen Individuen und Organisationen verknüpft werden.

Vernetzung

In Zukunft findet eine zunehmende Vernetzung im Gesundheitssystem statt, der gesamte Patientenprozess wird integriert, und es werden finanzielle Anreizmechanismen geschaffen, welche auf die Gesunderhaltung von Bürgerinnen und Bürgern ausgerichtet sind. Bereits jetzt ist eine zunehmende Bildung integrierter Ärztenetzwerke zu beobachten, bei denen die Organisation (betriebswirtschaftliche Prozessabläufe, Koordination von medizinischem Datenfluss und Aktivitäten) und die

interne Kommunikation zwischen ihren Mitgliedern auf dem Einsatz von ICT beruhen.

Demographische Entwicklung

Angesichts der zunehmenden Alterung der Bevölkerung und der damit verbundenen Zunahme chronischer Erkrankungen wird die Gesundheitsversorgung sicher zu einem logistischen Problem, das ohne den Einsatz von ICT nicht zu bewältigen sein wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Health Professionals selbst Teil der alternden Bevölkerung sind und dass deshalb auch ein progredienter Mangel an qualifizierten Leistungserbringern auf uns zukommt, der wiederum durch ICT-Lösungen weitestgehend kompensiert werden muss.

Innovative Dienstleistungen

Für Patienten und interessierte Bürger sind in der Schweiz bereits heute innovative Dienstleistungsangebote verfügbar, welche rege genutzt werden: Es entstehen Gesundheitsportale, Call- und Contact-Centers; aber auch Anbieter klassischer telemedizinischer Lösungen sind auf dem Gesundheitsmarkt anzutreffen. Patientenund Selbsthilfe-Organisationen bauen eigene Homepages und Internet-Plattformen auf. Auch Versicherer erweitern ihre bisherigen Tätigkeitsprofile und treten als Content-Manager, oder als integrative Service-Provider auf.

Mobilität

Die grenzüberschreitenden Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten werden in Verbindung mit einer grösseren Mobilität (Freizügigkeitsregelung CH-EU) zu vermehrten Patientenströmen und Wanderungsbewegungen von Health Professionals über die Landesgrenzen hinaus führen. Die Inanspruchnahme grenzüberschreitender medizinischer Dienstleistungen (Onlineberatung) und Bezugsmöglichkeiten (Onlinekauf von Medikamenten) hat in der EU bereits zu Veränderungen der Rechtsprechung geführt.

Rollenveränderung

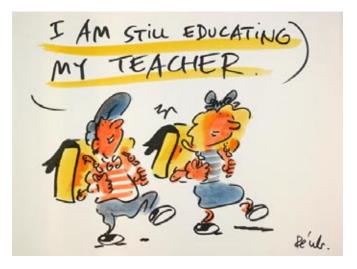
Es ist zu erwarten, dass eine noch weiter fortschreitende Veränderung des Rollenselbstverständnisses unter den Angehörigen der Medizinalberufe und der Patienten stattfinden wird, weil künftig ein vermehrter Trend zur Mitverantwortung und Mitentscheidung von Patienten zu erwarten sein wird, gefördert durch die Verwendung von ICT («knowledge sharing», «comprehensible knowledge», «shared decision making»). Der Arzt wird seine berufliche Kompetenz und Erfahrung vermehrt in die Selektion, Aufarbeitung, Übersetzung und qualitative Bewertung medizinischer Informationen für sich und seine Patienten einbringen müssen (Wissensmanagement).

Kommunikation

Der Einsatz von ICT-Mitteln wird nicht zum Abbau zwischenmenschlicher Kommunikation führen, sondern im Gegenteil zu deren Erweiterung. Der Einsatz von ICT wird komplementär zur traditionellen Patient-Arzt-Beziehung erfolgen, zur Verbesserung des Beziehungsmanagements (« customer relationship-management ») und zur Optimierung der therapeutisch intendierten Verhaltensänderung (Therapiemotivation) beitragen, sowie zur Compliance-Unterstützung («continuous support », «web-based behavioural support »). Dies gilt erst recht für die Verbesserung der Kommunikation und Information mit und für die Patienten im Intervall zwischen den Konsultationen, wie beispielsweise durchgehende Verhaltensunterstützung («continuous support », Compliance-Förderung), ergänzt durch ein präventivmedizinisches Monitoring über das Internet oder mobile Geräte.

Datenherrschaft

Die Ärzteschaft wird die Datenherrschaft an ihre Patienten übergeben müssen. Durch neue Sicherheitstechnologien wird es den Patienten möglich sein, ihre Daten selbst zu verwalten, d.h. auch selektive Zugriffsrechte zu ermöglichen oder zu verweigern. Dadurch werden sich neue rechtliche und ethische Fragen ergeben, beispielsweise über den Umgang mit durch Datenaggregation gewonnenen Zusatzinformationen, oder ob Dateneigentümer das Recht haben, ihre Daten zu vernichten.



3. Veränderung der Arbeitsorganisation

Wissensbasierter klinischer Arbeitsplatz

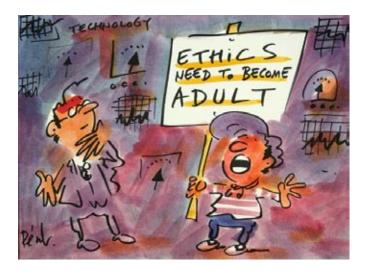
Der Fokus auf medizinische Prozesse resp. die Verknüpfung von medizinischen Daten im Gesamtpatientenprozess ergibt sich durch den Einsatz von Praxisinformationssystemen, welche im Austausch mit anderen Informationssystemen stehen (individuelle elektronische Patientendossiers und Klinik-IS der Spitäler). Der dadurch verbesserte Datenzugriff eröffnet neue Möglichkeiten der Abklärungs- und Behandlungskoordination unter Leistungserbringern sowie deren innerund zwischenbetriebliche Optimierung (Netzwerke). Auf diesem Hintergrund macht die Unterstützung medizinischer Aktivitäten mit kontextsensitiven « decision support »-Systemen besonders Sinn (z.B. ePrescribing mit patientenspezifischer Prüfung von Dosierung, Nebenwirkungen und Interaktion, sogar Vorschläge für Generika).

Qualitäts- und Selbstmanagement

Durch Informationssysteme, welche auf die Tätigkeit von Leistungserbringern im ambulanten und stationären Bereich ausgerichtet sind, eröffnet sich nicht nur eine Verbesserung der klinischen Aktivitäten, sondern auch ein optimiertes Selbstmanagement. Dabei ist die Unterstützung administrativer Tätigkeiten durchaus willkommen (z.B. Kodierung, Leistungserfassung, Buchhaltung, Abrechnung), wozu auch die Option des ökonomischen self-controllings gehören sollte. Aus einem dem Leistungserbringer zur Verfügung stehenden «integrierten Datencockpit» ergeben sich völlig neue Möglichkeiten für die Forschung («eClinical Trials»), Fortbildung (« Practice- and reality-based medicine », « real » EBM, « instant » CME) und Gesundheitsplanung. Zusätzlich zeichnen sich auch neue Möglichkeiten zu Gunsten eines zeitgemässen und effizienten Risk-Managements ab (Critical Incident Reporting Systems).

Prozesskoordination

Während sich die heutige allgemeinärztliche Tätigkeit primär an kurativ-diagnostischen Einzelereignissen ausrichtet, ergibt sich eine Schwerpunktsverschiebung hin zu Langzeitbegleitung und Prozesskoordination, der Hausarzt wird zum «knowledge navigator» oder «lifetime health coach». Hinter diesen «neudeutschen» Ausdrücken steht letztendlich nichts anderes als das Wiederaufleben und und die zeitgemässe Förderung traditioneller hausärztlicher Qualitäten und Kompetenzen.



4. Integration der ICT in die ärztliche Fortbildung

Im Rahmen der Aus-, Weiter- und Fortbildung finden die vielfältigen Möglichkeiten der neuen Medien wachsendes Interesse und Berücksichtigung. Diese Entwicklung wird weiter durch den zunehmenden Kosten- und Zeitdruck in der berufsbegleitenden Weiter- und Fortbildung (CME) begünstigt, eröffnet aber auch völlig neue Möglichkeiten. Die FMH ist mit einer raschen Zunahme von E-Learning-Angeboten konfrontiert, für welche Qualitäts- und Zertifizierungskriterien fehlen. Es droht ein qualitativ fragwürdiger Wildwuchs in einem für die Ärzteschaft äusserst sensiblen Bereiche.

Die FMH muss somit die Verantwortung ergreifen, eine oder mehrere (Teil-)Rollen im Bereiche E-Learning wahrzunehmen, ebenso hat sie zu klären, welche Rollen den weiteren ärztlichen Gremien und Organisationen zukommen. Derzeit stehen folgende Rollen zur Diskussion:

- Die FMH als Standardisierer und Zertifizierer von E-Learning-Angeboten
- Auftritt der FMH als Integrator über eine Web-basierte Plattform
- Vermittler von E-Learning-Angeboten oder gar als E-Learning-Inhaltsanbieter

Nicht alle Rollen sind von der FMH zu ergreifen, weil gewisse Rollen oder Rollenanteile von den Fachgesellschaften und Fakultäten abgedeckt werden können und sollen. Ein interner Diskussions- und Klärungsprozess ist dafür in Gang gesetzt worden.

5. Schlussfolgerungen

ICT als Mittel zum Zwecke des "change managements"

Das Gesundheitswesen befindet sich in einer Veränderungsphase. Veränderungen werden durch die Integration der Informations- und Kommunikationstechnologien gefördert, aber auch induziert. Bisherige Prozesse werden optimiert oder beschleunigt, völlig neue Prozesse sind am entstehen. Auch im Gesundheitswesen ist es wichtig, die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien nicht zu überschätzen oder gar als Lösung per se zu missverstehen. Die ICT sind zugleich Organisations- und Kommunikationsmittel, stehen somit als Instrumentarium zum Zwecke der Verbesserung des Gesundheitswesens zur Verfügung.

Voraussetzungen für ärztliche Bildungsaktivitäten

Für die Integration der Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) in unsere Gesellschaft – so auch in die Medizin – sind wir auf die Entwicklung und den Erwerb angemessener Kulturtechniken angewiesen. Die bisherigen elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens müssen auf ähnlich breiter Basis durch den Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationsmedien erweitert werden. Dazu gehört nicht nur nur die Vermittlung von Wissen, sondern auch die Kompetenzen dieses Wissen einzusetzen sowie die Entwicklung der dafür notwendigen Haltungen. Dieser Prozess muss bereits in der Schule einsetzen, während des Medizinstudiums wieder aufgenommen, um dann in der ärztlichen Weiterbildung vertieft und in der Fortbildungsphase konsolidiert zu werden.

Das Gesundheitswesen und die Medizin in ihr befinden sich in einem Kulturwandel. Die Voraussetzung, um diesen Wandel erfolgreich zu bewältigen, ist das Vorhandensein zeitgemässer Kulturtechniken. Damit die Ärzteschaft auch kommende Anforderungen bewältigen kann, müssen wir heutige Bildungsangebote auf die Zukunft ausrichten.

EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren	
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique	
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione	
CDEP	Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica	

Pressemitteilung 9.12.2003 Pressedienst des Generalsekretariats Service de presse du Secrétariat général

Zusatzqualifikationen im Lehrberuf anerkennen: Eröffnung Vernehmlassung

Weiterbildung von Lehrpersonen, gesamtschweizerische Anerkennung von Zusatzqualifikationen im Lehrberuf, Lehrpersonen und ihre Berufs- und Laufbahngestaltung: Die EDK startet eine Doppelvernehmlassung zu diesen Fragen.

Der Vorstand der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat zwei Vorlagen zur Vernehmlassung freigegeben: Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen und ein Reglement für die gesamtschweizerische Anerkennung von Zusatzqualifikationen im Lehrberuf. Die Vernehmlassung dauert bis am 15. März 2004.

Zwei Instrumente für die gesamtschweizerische Koordination

Dem Lehrberuf haftet das Image des Sackgassen-Berufs mit wenig beruflichen Entwicklungsperspektiven an. In den vergangenen Jahren sind aber zusammen mit schulischen Neuerungen auch neue Funktionen im Schulbereich entstanden (Beispiel: Schulleitungen in teilautonomen Schulen). Mit der Verlagerung der Ausbildung auf Tertiärstufe findet die Ausbildung für Lehrdiplome aller Stufen zudem neu auf Tertiärstufe statt, mehrheitlich an Pädagogischen Hochschulen.

Der Entwurf für Empfehlungen zur Weiterbildung und der Entwurf für ein neues Anerkennungsreglement tragen diesen Entwicklungen Rechnung. Beide Instrumente befassen sich mit Fragen der Berufs- und Laufbahngestaltung von Lehrpersonen und haben damit einen hohen Bezug zu den Arbeiten der EDK zur Stärkung und Attraktivierung des Lehrberufs, insbesondere zur momentan in allen Kantonen laufenden Diskussion zu einem neuen "Leitbild Lehrberuf" (vgl. Zusatzinformationen).

- Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehr personen: In den Empfehlungen ist die Weiterbildung angelegt als kontinuierliches Zusammenwirken von Grundausbildung, Weiterbildung und Weiterqualifikation. Weiterbildung wird als Recht und als Pflicht aller Unterrichtenden verstanden: sie ist einerseits Teil ihres Pflichtenhefts und soll gleichzeitig der Lehrperson die bewusste Planung ihrer persönlichen Berufslaufbahn ermöglichen. Weiterbildung umfasst nach dieser Konzeption verschiedene Formen (verschiedene Anbieter, Kurse, Module, ...), unabhängig von der Form müssen alle Angebote bestimmten Qualitätsansprüchen genügen.
- Reglement für die Anerkennung von Zusatzqualifikationen: Ergänzend zu den Empfehlungen werden im Anerkennungsreglement die Voraussetzungen vorgegeben für die gesamtschweizerische Anerkennung von Zusatzqualifikationen im Lehrberuf: Ausbildungsziele, Ausbildungsmodalitäten, Zulassungsbedingungen, Prüfungsverfahren und Abschluss. Um welche Ausbildungen es sich dabei handeln kann, wird im Reglement selber nicht aufgelistet. Mögliche Beispiele sind Schulleitung, Beratung im Bildungsbereich, Verantwortliche für die interne Weiterbildung, Verantwortliche Informatik. Diese Zusatzqualifikationen können in noch zu entwickelnden Profilen detaillierter geregelt werden. Zwei Kriterien werden für die Auswahl der Ausbildungen zentral sein: die Zusatzausbildung befähigt dazu, eine neue Funktion zu übernehmen und diese Funktion wird in der Mehrheit der Kantone als wichtig für das Schulsystem eingestuft.

Link: Laufende Vernehmlassungen

Kontaktperson Gabriela Fuchs, Kommunikationsbeauftragte, 031 309 51 11

Zusatzinformationen

Gesamtschweizerische Anerkennung von Diplomen durch die EDK

1993 hat die EDK eine **Diplomanerkennungsvereinbarung** abgeschlossen. Damit kann sie kantonale Bildungs- und Berufsabschlüsse gesamtschweizerisch anerkennen und für das in Vernehmlassung gegebene Reglement für die Anerkennung von Zusatzausbildungen.

Leitbild Lehrberuf: Diskussion in den Kantonen

Die Task Force Lehrberufsstand der EDK hat im Mai 2003 eine breite Diskussion über den Lehrberuf lanciert. Auf der Basis von "Thesen zum Leitbild Lehrberuf" findet während eines Jahres in allen Kantonen eine Diskussion statt: über das künftige Profil des Lehrberufs und über neue Perspektiven im Beruf, über die veränderten Ansprüche an Schule und Lehrperson. Geplantes Endprodukt ist ein Leitbild Lehrberuf, das auf einer möglichst breiten Akzeptanz beruht.

Generalsekretariat Zähringerstr. 25 Postfach 5975 CH-3001 Bern Tel. 031 309 51 11 Fax 031 309 51 50 edk@edk.unibe.ch www.edk.ch

Informationszentrum: IDES
Tel. 031 309 51 00
Fax 031 309 51 10
ides@edk.unibe.ch
www.ides.ch

EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren	
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique	_CU
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione	
CDEP	Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica	

Communiqué de presse 9.12.2003 Service de presse du Secrétariat général Pressedienst des Generalsekretariats

Reconnaissance des qualifications complémentaires dans la profession enseignante: mise en consultation

Formation continue des enseignantes et enseignants, reconnaissance nationale des qualifications complémentaires, organisation de la carrière professionnelle: la CDIP lance une double consultation sur toutes ces questions.

Le Comité de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a mis en consultation deux projets: les Recommandations relatives à la formation continue des enseignantes et des enseignants et le Règlement concernant la reconnaissance des qualifications complémentaires dans la profession enseignante. La procédure de consultation se terminera le 15 mars 2004.

Deux instruments au service de la coordination à l'échelon national

La profession enseignante peine à se libérer de son image d'impasse professionnelle sans grandes perspectives d'évolution de carrière. Or, au cours des années écoulées, parallèlement aux innovations intervenues dans le domaine scolaire, de nouvelles fonctions ont vu le jour, par exemple, tâche de direction dans des écoles partiellement autonomes. Avec le passage de la formation d'enseignant au degré tertiaire, la formation initiale des enseignants de tous les degrés se situe désormais au niveau tertiaire et, dans la majorité des cas, s'effectue dans une haute école pédagogique.

Le projet de recommandations relatives à la formation continue et le projet d'un nouveau règlement de reconnaissance reflètent ces récents développements. L'un et l'autre traitent des questions touchant à l'organisation de la profession et de la carrière professionnelle. Ils sont de ce fait étroitement liés aux travaux de la CDIP consacrés au renforcement et à

l'amélioration de l'image de la profession enseignante et, notamment, au débat actuellement en cours dans tous les cantons sur cette nouvelle image (voir informations complémentaires).

- Recommandations concernant la formation continue: Les recommandations concoivent la formation continue comme un processus continu, combinant la formation initiale, la formation continue et la qualification complémentaire. La formation continue est considérée comme faisant partie des droits et obligations de tout enseignant: d'une part, elle figure dans son cahier des charges et, de l'autre, elle doit lui permettre de planifier sa carrière professionnelle en connaissance de cause. Selon cette conception, la formation continue englobe différentes formes (cours, modules, différents prestataires) qui, indépendamment de celles-ci, doivent satisfaire à des exigences de qualité.
- Règlement concernant la reconnaissance des formations complémentaires: En complément aux recommandations, le règlement de reconnaissance énonce les conditions indispensables à la reconnaissance nationale des qualifications complémentaires dans le domaine de l'enseignement: objectifs et modalités de la formation, conditions d'admission, procédure d'examen et attestation de fin de formation. En l'occurrence, le règlement ne dresse pas la liste des formations concernées, mais on peut considérer à titre d'exemples les fonctions suivantes: la direction d'établissement, l'orientation dans le domaine de la formation, la responsabilité de la formation continue interne, la responsabilité de l'informatique. Les formations complémentaires pourront être réglementées plus en détail dans des profils spécifiques. Deux critères seront décisifs pour la sélection des formations: la formation complémentaire

doit donner les compétences nécessaires à l'exercice d'une nouvelle fonction et celle-ci doit être considérée dans la majorité des cantons comme une fonction importante pour le système scolaire. Lien: consultations en cours

Personne de contact: Gabriela Fuchs,

responsable de la communication, 031 309 51 11

Informations complémentaires

Reconnaissance des diplômes à l'échelon national par la CDIP

En 1993, la CDIP a conclu un **accord sur la reconnaissance des diplômes**, lui permettant de reconnaître à l'échelon national les diplômes ou certificats cantonaux de fin d'études et de formation professionnelle et de fixer des normes minimales en matière de reconnaissance. C'est sur cette base que repose également le règlement concernant la reconnaissance des formations complémentaires mis en consultation.

Profession enseignante: discussion dans les cantons

En mai 2003, la Task force « Perspectives professionnelles dans l'enseignement » de la CDIP a lancé un vaste débat sur le futur profil de la profession enseignante, sur ses nouvelles perspectives ainsi que sur le changement intervenu dans les exigences vis-à-vis de l'école et des enseignants. Huit thèses sur la profession enseignante forment la base de cette discussion menée dans tous les cantons. Le but de cette démarche est d'aboutir à des lignes directrices concernant la profession enseignante qui fassent l'objet d'un vaste consensus.

Secrétariat général Zähringerstr. 25 Case postale 5975 CH-3001 Berne Tel. 031 309 51 11 Fax 031 309 51 50 edk@edk.unibe.ch www.cdip.ch

Centre d'information: IDES Tel. 031 309 51 00 Fax 031 309 51 10 ides@edk.unibe.ch www.ides.ch

Liste des participants

Schaer Andy asc@eduxis.ch HP Aarau Schlienger Armin armin.schlienger@ag.ch FHA Aarau Gogniat Benoît benoit.gogniat@hep-bejune.ch HEP BEJUNE Jousson bernard.jousson@etat.ge.ch Bernard IFMES (GE) Straub beatrice.straub@ed-avs.sg.ch Béatrice ED-AVS-SG Delacretaz Caroline c.delacretaz@sfib-ctie.ch CTIE / SFIB Poizat Denis denis.poizat@univ-lyon2.fr UNIV. LYON 2 Wüthrich fwuethrich@edk.unibe.ch Fritz CDIP-CH / EDK hanspeter.meier@edubs.ch Meier Hanspeter **EDUBS** Küng Heinz heinz.kueng@phz.ch PHZ hknoll@mus.ch Knoll Herrmann **SVIA** Domenjoz Jean-Claude jean-claude.domenjoz@edu.ge.ch CPTIC (GE) fleurylj@bluewin.ch Fleury Louis-Joseph HEP BEJUNE Rey Marie-Thérèse mtherese.rey@mycable.ch ESC-Martigny Denz Martin martin.denz@hin.ch **FMH** Anderes Michael anderesm@edufr.ch FRI-TIC pfjeannerat@swissonline.ch **Ieannerat** Pierre-François HEP BEJUNE Morel Raymond Raymond.Morel@tecfa.unige.ch CPTIC (GE) Roberto Segalla roberto.segalla@jura.ch HEP BEJUNE ronnie.fink@phzh.ch Fink Ronnie PHZH sburton@freesurf.ch Burton Stéphanie FRI-TIC Chauvin Thierry thierry.chauvin@unifr.ch Uni Fribourg Yvette yvette.bays@educa.ch CTIE / SFIB Bays



Partie B Textes de base et références

F3-MITIC BEJUNE présente : un itinéraire de formation Louis-Joseph Fleury

Les grands axes de la formation

Quels sont les domaines touchés? Que vise la formation? Comment se situe-t-elle dans une évolution de parcours professionnel? Quel est le cadre du projet?

Se former, c'est parcourir un itinéraire, réunir et trier des informations, les transformer pour construire ensemble des connaissances informer, motiver, activer, interagir, produire.

Il s'agit d'apprendre, de construire des connaissances, de développer sa personne.

Cet itinéraire se prolonge tout au long de la vie, il est ponctué par des étapes et s'inscrit dans un projet articulé en quatre domaines.

La métaphore du tabouret à trois pieds résume bien le cadre général:

trois pieds qui s'équilibrent:

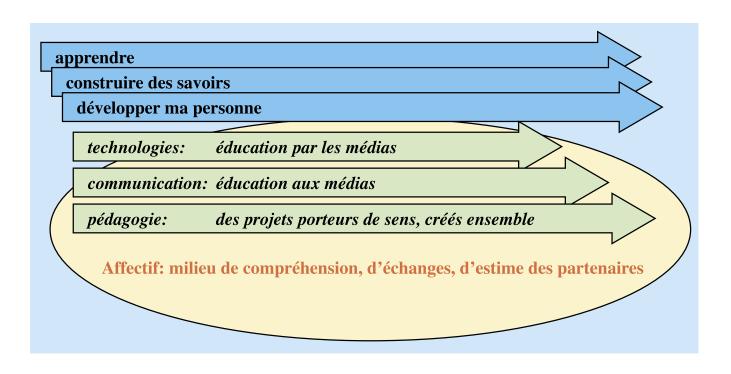
- communication
- technologie
- pédagogie

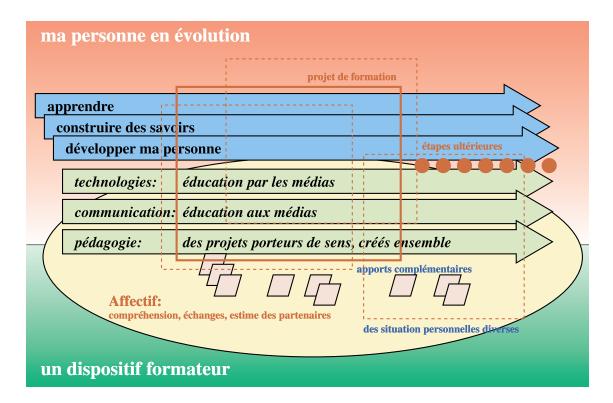
Ces trois pieds sont reliés par le siège du tabouret et le soutiennent, c'est le domaine de l'affectif, un milieu de compréhension, d'échanges, d'estime des partenaires.

La personne en évolution est mise en résonance avec un dispositif formateur.

Le projet F3MITIC cadre une partie de l'itinéraire. Il accueille des formateurs en formation qui possèdent déjà de nombreuses compétences. Cette diversité permet un échange entre pairs et une réflexion à multiples points de vue sur les pratiques.

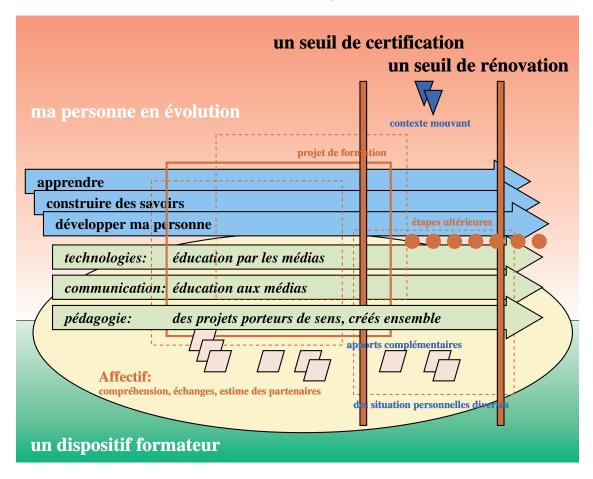
Les écarts de formation de base sont amenuisés par les apports complémentaires produits dans les ateliers à option, parallèles à la formation de base.





Ces ateliers donnent l'occasion d'expérimenter des projets de scénarios pédagogiques construits dans la formation en cours ou dans les formations antérieures. Une culture commune se construit, des compétences sont reconnues, un réseau de formateurs se crée.

La certification marque un seuil de progression, mais elle ne saurait être définitive. Comme pour les pilotes et les médecins, les formateurs ont besoin de réactiver et de prolonger leurs connaissances et compétences par des postformations.



La postformation prend des visages divers: cours, participation à des travaux communs, mise en place et conduite de projets, conférences et articles publiés, contributions, séminaires ...

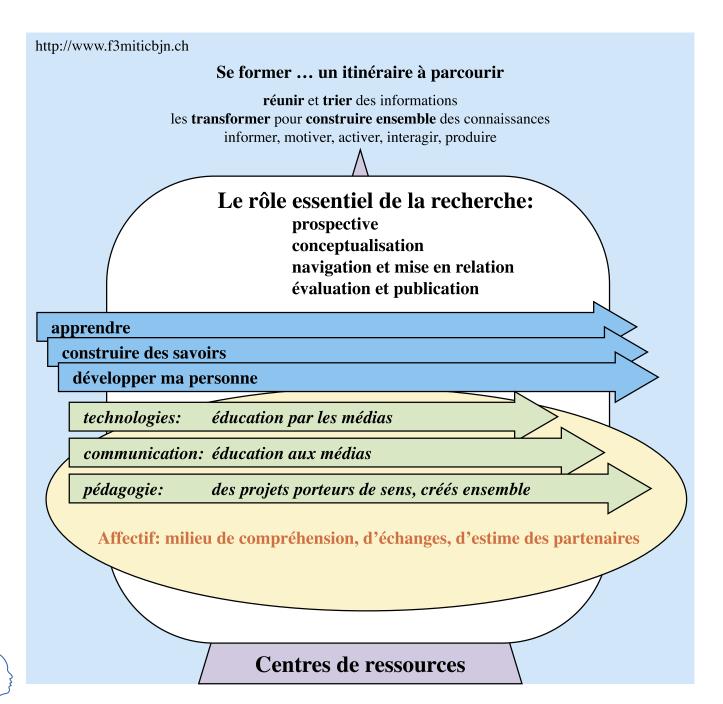
Un dispositif de cet ordre doit s'articuler avec d'autres projets du même type. Il doit aussi se confronter avec les démarches en cours sur un plan international.

Dans cette optique, le rôle de la recherche est primordial. La mise en relation avec d'autres courants pédagogiques, la diffusion des recherches en cours, la prospective, la conceptualisation, le soutien à la réalisation, l'évaluation et les publications des résultats appartiennent au domaine de la recherche liée à la pratique, dans les institutions de formation des enseignants.

La mise en action d'un tel dispositif entraîne un soutien continu, une interaction forte avec les centres de ressources.

Une présentation est disponible en téléchargement sous

http://www.f3miticbjn.ch/spip/article.php3?id_article=322



Forum Helveticum, cahier n°14:

F3-MITIC Berne Jura Neuchâtel

1 introduction

Le canton du Jura, à travers le CEIJ ¹, mène une politique très active d'insertion des technologies nouvelles dans l'enseignement. Les responsables de l'application de cette politique ont participé à la préparation de l'application pédagogique de la loi PPP. Le canton du Jura, associé aux cantons de Berne et de Neuchâtel, a déposé une demande de subvention fédérale pour un projet de formation de formateurs dans les domaines de l'éducation aux et par les médias, F3-MITIC ². Sa mise en place a été favorisée par une collaboration étroite avec un projet similaire mené par le canton de Genève ³, associé au Valais.

2 description générale

Les experts, délégués par la TASK FORCE du projet PPP, ont recensé les démarches cantonales et réuni des travaux théoriques et pratiques récents. A partir de ces éléments, en s'inspirant des travaux de Bent Andresen⁴, ils ont rédigé un plan cadre de formation.

Le thème est l'intégration des MITIC dans l'éducation et l'apprentissage, reposant sur trois éléments:

- technologie, éducation par les médias
- communication, éducation aux médias
- pédagogie

L'accent porte sur la pédagogie. Les formateurs en stage approfondissent une pratique réflexive, explicitent leurs démarches habituelles, les perfectionnent et les rendent accessibles à des enseignants et enseignantes en formation. Ils remettent en jeu les approches de gestion de classe, des techniques de projets, d'un apprentissage différencié dans la perspective de la construction des savoirs.

En technologie, aspect TIC: éducation par les médias, et en communication, aspect MI: éducation aux médias, il s'agit de consolider une base déjà acquise et de proposer des explorations de développements et de voies nouvelles

3 projet: dispositif fédéral version Berne, Jura, Neuchâtel, BEJUNE

La formation BEJUNE applique à la lettre le programme du plan cadre ⁵. La mise en place du projet a été confiée à la HEP BEJUNE, particulièrement à ses secteurs **Formation continue** et **Centre de ressources** à l'Institut pédagogique jurassien de Porrentruy.

Le JURA, canton siège, assume les contacts administratifs et financiers avec la Confédération.

La HEP BEJUNE relève d'un concordat entre les trois cantons. Elle réunit les institutions de formation, initiale et continue, des enseignants de tous les niveaux. Elle soutient les formations et les travaux des écoles à travers un centre de ressources. Une unité de recherche garantit un lien avec le développement des théories pédagogiques.

3.1 objectifs

Le projet prévoit de former cinq volées de vingt-cinq formateurs de formateurs sur cinq ans. Chaque volée est constituée de trois types de formateurs : chargés de cours HEP en formation initiale et/ou continue, formateurs cantonaux responsables de projets spécifiques à chaque canton et formateurs intervenant dans le domaine de la formation professionnelle. Ces personnes couvrent ainsi l'ensemble des niveaux scolaires, de l'école enfantine au secondaire supérieur, en incluant la formation professionnelle. Cette répartition induit la création d'un réseau solide de partenaires, possédant une culture commune et l'habitude de travailler en équipe.

La formation est articulée par modules. Elle se concrétise dans l'élaboration de scénarios pédagogiques qui seront mis à disposition de l'ensemble des enseignants et enseignantes ⁷.

Ces scénarios développent des thèmes induisant la réalisation de projets innovants.

Les participants fonctionneront comme personnes ressources pour ces projets innovants et assureront la formation et l'animation de leurs collègues ou futurs collègues.

Le centre de ressources constitué par la mise en réseau des institutions cantonales actuelles assure le soutien et la logistique des activités développées.

3.2 encadrement

L'encadrement du cours comporte deux niveaux: le groupe de référence et le groupe de pilotage.

Le premier réunit les responsables des institutions qui ont la responsabilité politique et financière du projet, ainsi que les représentants des organismes qui emploieront les stagiaires formés. Il comprend une quinzaine de membres, de manière à respecter une répartition tricantonale. Le groupe de référence fonctionne comme interface entre la formation et l'engagement ultérieur des personnes ressources. Il assure une boucle de communication qui permet de réguler l'application et l'évolution du projet de formation.

Le groupe de pilotage comprend le coordinateur du projet, engagé à 20% et deux chefs de projets à 25%. Le directeur administratif du projet, ainsi que le président du groupe de référence, sont invités à participer aux séances. Le groupe de pilotage assure le fonctionnement pratique du cours: déroulement, calendrier, application du plan cadre, engagement des intervenants, gestion du groupe des stagiaires, suivi des bilans, organisation des évaluations internes et externes ainsi que de la certification. Ce groupe entretient des relations suivies avec d'autres projets cantonaux, à l'extérieur de l'arc jurassien.

3.3 conditions de travail: les lundis à disposition

Durant l'année scolaire, les stagiaires ont été libérés de leurs tâches habituelles chaque lundi. Ces journées ont accueilli les séances de groupe et les ateliers coopératifs en permettant une appropriation des connaissances étalée dans le temps et confrontée à la pratique de la classe.

4 le dispositif de formation

Le projet met en tension une personne en évolution et un dispositif formateur. Il se base sur les trois domaines technologie, communication et pédagogie pour provoquer une évolution dans le mode d'apprentissage et le développement de la personne.

Ce processus présente un plan cadre précis, accueille des participants aux compétences diverses et conduit à un seuil de certification. La certification s'applique à un champ de connaissances en perpétuel bouleversement. Elle doit donc être réajustée, réactualisée. La mise à jour s'acquiert par des activités conduites, des cours et ateliers suivis, des articles publiés, la participation à un réseau, des contributions diverses.

5 contenu du processus, modules

5.1 un programme réparti en dix modules

Encadrés par un temps d'introduction et des moments d'évaluation, ces modules ⁸ abordent des thèmes liés à la pédagogie, à la perception des images et des sons, à l'expression liée au graphisme, aux différents moyens de recherche d'informations, de tri et d'analyse, de modélisation, aux possibilités de structurer des connaissances et de les exprimer par le texte, l'hypertexte, les images fixes et animées, le son, les éditions virtuelles.

Les logiciels sont mis en œuvre dans les différents systèmes, Windows, Mac, Linux. Les solutions **Open source** sont privilégiées.

Les questions éthiques ouvertes par l'irruption de l'Internet sur les écrans, par la marchandisation des savoirs, par la soumission des écoles aux acquisitions d'équipements coûteux, à haut taux d'obsolescence appartiennent aussi au parcours.

5.2 équilibrer les domaines

En entrant en formation, les stagiaires disposent d'un solide bagage de spécialistes en TIC ou en MI. Peu sont à l'aise dans les deux domaines. Chacun garde et approfondit son champ de compétences, mais devient aussi capable de comprendre l'autre et de prendre en compte des aspects plus ou moins négligés: un langage et une culture commune se créent par troc et équilibrage de savoirs, en plaçant au premier plan les questions pédagogiques liées à l'intégration des MITIC dans la construction des connaissances. Cette démarche s'effectue dans la perspective de former des collègues formateurs d'autres disciplines, peu ou pas familiers avec les domaines de l'éducation aux et par les médias.

5.3 pédagogie et formation d'adultes

En formation d'adultes, la reconnaissance de la personne de l'apprenant, sa prise de responsabilité sur son itinéraire de formation, l'accent porté sur le sens de l'apprentissage sont fondamentaux. Parextension, ces attitudes s'appliquent également à la formation des écoliers, des élèves et des étudiants. L'enseignant quitte son rôle de dispensateur de savoirs pour devenir un facilitateur d'apprentissage qui gère un environnement éducatif propre à stimuler les progrès des apprenants. Il s'agit d'appliquer une stratégie d'étayage et de désétayage 9 progressif de l'apprenant, dans sa démarche vers l'autonomie.

5.4 les ateliers à option : découverte et approfondissement

La formation F3-MITIC n'est pas orientée vers un apprentissage technique. Les participants entrent en formation avec des compétences avérées. Il est toutesois nécessaire de compléter, d'approfondir, de découvrir de nouveaux domaines. Les ateliers **découverte et approfondissement** répondent à ce besoin. Ils mettent à profit les trocs de compétences, recourent aux offres de la formation continue ou sont organisés particulièrement selon les demandes. La volée 2003-4 bénéficiera d'une offre plus étoffée qu'en 2002-3, animée en grande partie par des stagiaires 2002.

6 intégration: le défi pédagogique

Utiliser les technologies pour apprendre, et non pas apprendre à utiliser les technologies: un leitmotiv qui ne dispense pas de posséder le maniement des outils de base et la capacité d'acquérir rapidement une compétence plus fine dans un domaine spécifique. La priorité vise la construction des connaissances à laquelle les MITIC contribuent. On quitte ainsi une logique de laboratoires informatiques au profit d'outils disponibles partout, on met au second plan des leçons d'informatique au profit de l'utilisation de moyens MITIC dans l'ensemble des disciplines.

Le nouveau paradigme de l'apprentissage, défini par Jacques Tardif¹⁰, et les travaux de Pierre-François Coen 11 montrent bien que l'irruption des MITIC dans l'enseignement provoque beaucoup plus une remise en cause pédagogique qu'une appropriation technique. L'enseignant, devenu facilitateur d'apprentissage, doit être capable de gérer des travaux individualisés très différenciés, d'en organiser la diffusion, de gérer un processus de construction de connaissances en reconnaissant des compétences acquises souvent à l'extérieur du monde scolaire. L'apprenant recherche des informations, en vérifie la qualité, trie, analyse, appréhende et développe un savoir, exprime et publie son point de vue vers des lecteurs réels, autres que l'enseignant seulement. Ce type de démarche, très simple à conduire avec les outils disponibles aujourd'hui, n'engage pas de frais démesurés.

L'alignement d'étudiants derrière des écrans diffusant des programmes répétitifs d'apprentissage ne correspond plus à cette démarche.

6.1 le défi citoyen

Rechercher, analyser, réexprimer des informations, sont le fondement et la compétence première du citoyen; la démocratie ne peut vivre en se laissant dériver au gré des émotions provoquées par des sirènes marchandes ou sectaires. Une exigeante construction de la pensée peut être favorisée et valorisée par les MITIC, éducation aux et par les médias.

6.2 sortir d'une technologie spécialisée

Cet accès à une citoyenneté responsable dépasse l'acquisition de savoirs techniques. Le contenant de l'information et son fonctionnement deviennent très secondaires par rapport au contenu et au processus de communication, d'échanges entre partenaires. Pour les enseignants, cette exigence met en valeur des savoirs professionnels qu'ils possèdent traditionnellement. Ils sont cependant placés dans un contexte nouveau, parfois ressenti comme menaçant. Il n'est pas rare de voir, dans les premières classes de l'école primaire déjà, un enfant montrer à l'adulte comment sortir d'une difficulté technique. Solution parfaite quand l'adulte considère ceci comme un enrichissement des compétences du groupe.

7 certification, évaluation

7.1 certification, reconnaissance fédérale

La formation F3-MITIC aboutit à une certification équivalente à 12 crédits ECTS. Un règlement fédéral est actuellement en consultation. Pour l'instant, la formation est reconnue par une attestation, délivrée par la HEP BEJUNE.

7.2 processus d'évaluation

Les **critères formels** liés à une présence active et à la livraison des sept scénarios, dont cinq publiables, sont simples à constater.

Les **savoirs opérationnels** sont reconnus tout au long de la formation, tant sur le plan des techniques que des capacités pédagogiques d'application des projets construits. Cette approche permet d'adapter l'évaluation des savoirs opérationnels à l'évolution continuelle du contexte: les outils employés, les modes d'utilisation changent très vite. Les compétences se vérifient dans leur application et dans la construction, l'expérimentation et

la publication des scénarios pédagogiques. Les projets sont construits en équipes de stagiaires, de deux à quatre par scénario. Les échanges portent donc sur une démarche de groupe de travail.

La formation doit se clore par un moment particulier, individualisé, qui marque le franchissement d'une étape à travers une **réflexion personnelle**.

Pour la formation F3-MITIC BEJUNE, nous avons repris le dispositif expérimenté à Genève en 2001, à la suite des échanges avec Jacques Tardif.

Chaque participant a été invité à repérer deux moments précis, dans l'itinéraire de sa formation. Il a ensuite rédigé un texte expliquant l'écart entre ces deux moments. Il s'agit d'une réflexion sur sa propre démarche de formation, dans le sens d'un travail de métacognition. Cette recherche doit permettre au stagiaire d'accompagner d'autres adultes en formation. Le document est envoyé à trois experts, au groupe de pilotage de la formation et aux pairs, les autres stagiaires. Une journée réunit toutes ces personnes, après lecture des travaux. Chaque stagiaire explicite brièvement les points forts de sa réflexion; les pairs, puis les experts réagissent.

La journée de certification a pris l'allure d'un marathon, mais a été très appréciée par les participants. Experts et nouveaux formateurs de formateurs ont reconnu une approche riche d'enseignements sur la formation en général, plus féconde qu'une simple évaluation.

Les trois experts, MM. Fulvio Caccia, Pierre-François Coen, Raymond Morel, apportaient chacun un regard particulier: le monde de la cité et de la citoyenneté, les évolutions pédagogiques, le rapport avec le dispositif fédéral induit par la loi PPP. Les champs de l'éducation aux médias et de l'éducation par les médias étaient parfaitement mis en évidence.

8 premières évaluations

8.1 le regard extérieur

Jean-Yves Guinard a établi une évaluation externe ¹² approfondie de la première année F3-MITIC BEJUNE. Il vérifie la pertinence du dispositif et conduit à séparer clairement la réflexion sur un cheminement personnel, des questions liées au bilan sur le dispositif de formation, aux améliorations à apporter. Ses conclusions sont très positives et encourageantes. Il montre également que l'expérimentation des scénarios pédagogiques constitue le point faible. Il sera nécessaire de porter une attention toute particulière au suivi du réseau de formateurs créé.

8.2 concours scénarios pédagogiques, prix de la Société suisse des Informaticiens

Le premier prix 2003 a été remporté par deux maîtresses enfantines jurassiennes, Véronique Crelier et Corinne Bourgnon. Les caractéristiques pédagogiques de l'école enfantine enrichissent la réflexion. Les résultats pratiques atteints par les petits de quatre à huit ans interrogent sur ce que pourront accomplir des adolescents.

9 en guise de conclusion : changer de point de vue

Le projet PPP accélère l'intégration des MITIC dans les écoles. Il met donc la pression sur un changement de point de vue à propos des stratégies d'apprentissage. L'enseignant quitte son habit de dispensateur des savoirs, devient un facilitateur, un accompagnateur d'apprentissage. Ceci a des incidences sur la répartition des connaissances en disciplines fortement délimitées, au profit d'approches transdisciplinaires. La répartition du temps scolaire en périodes de quarante-cinq minutes est également remise en cause au bénéfice de stratégies de projets.

Les enseignants sont placés devant un nouveau métier. Les formateurs de formateurs, souvent choisis en fonction de leurs compétences dans l'ancien paradigme, sont interpellés fortement dans leurs pratiques. Il ne s'agit pas d'uniformiser les démarches pédagogiques ou de standardiser les équipements, mais bien d'élaborer une conception pédagogique commune qui doit permettre une éducation et une instruction adaptées aux conditions actuelles.

Ce concept d'intégration vise toutes les disciplines et tous les niveaux d'enseignement, en prenant en compte les spécificités de chaque public: sexe, langue, état physique, culture. Les politiques scolaires de chaque canton sont respectées.

Le défi de la formation F3-MITIC consiste à mettre en place un lieu de réflexion et d'invention de solutions permettant de faire face à ces nouvelles réalités. La permanence du concept d'école publique est en jeu. Si les formateurs et les enseignants ne parviennent pas à prendre ce virage, les institutions marchandes (il ne s'agit pas des écoles privées au sens traditionnel), prendront le pas sur l'école publique.

Le coordinateur de la formation F3-MITIC Berne Jura Neuchâtel Louis-Joseph Fleury 16 octobre 2003

Document de référence:

Marcel Lebrun, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre – Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* De Boeck Université, Bruxelles 2002

Annexes:

Le dispositif de formation L'organigramme de la formation

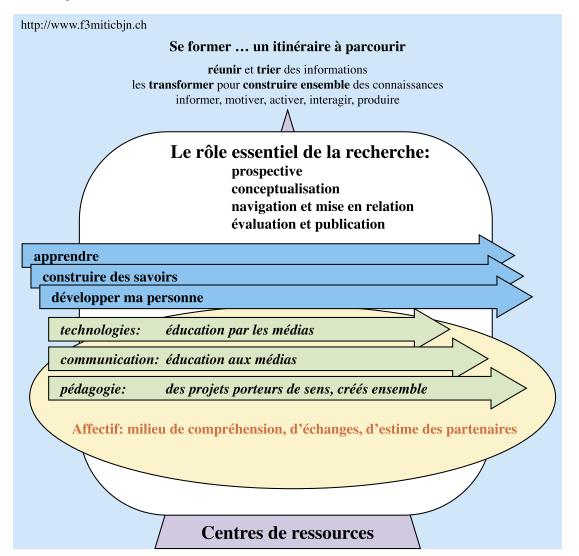
Versions numériques du texte:

Texte complet à télécharger en PDF et texte interactif, possibilité de communiquer vos questions et commentaires: http://www.f3miticbjn.ch/

1 CEIJ, Centre d'émulation informatique jurassien. Directeur: Daniel Brosy, Service de l'enseignement, Delémont, http://www.educ2006.ch/

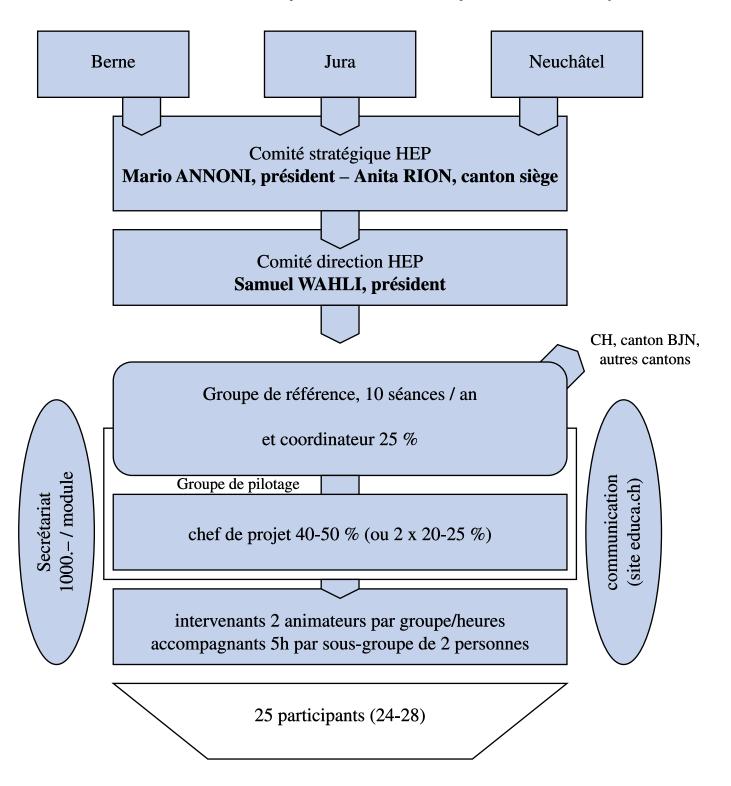
- 2 F3-MITIC: formation de formateurs de formateurs dans les domaines de l'éducation aux médias (MI, médias, images et sons) et de l'éducation par les médias (TIC, technologies de l'information et de la communication), http://www.F3MITICbjn.ch/
- 3 http://wwwedu.ge.ch/cptic/f3mitic/
- 4 présentés lors du séminaire KCTR, Berne, 9/2000
- 5 voir http://www.sfib-ctie.ch/documentation/index.html
- 6 entendre chaque fois formateurs et formatrices
- 7 consulter http://scenarios.educa.ch
- 8 voir http://www.f3miticbjn.ch/modules/m_all.html
- 9 au sens de Meirieu, Meirieu Philippe, Michel Develey, *Le transfert de compétences en formation initiale et en formation continue*. Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, 29 septembre 2 octobre 1994. Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- 10 Jacques Tardif, İntégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique? ESF, Paris, 1998
- 11 Pierre-François Coen, http://www.unifr.ch/ipg/data/introduction/structure_introduction.htm
- 12 voir http://www.f3miticbjn.ch

Dispositif de formation F3-MITIC Berne, Jura, Neuchâtel



Organigramme de F3-MITIC Berne, Jura, Neuchâtel

La ministre Elisabeth Baume-Schneider a remplacé Mme Anita Rion au Département de l'éducation jurassien.



Forum Helveticum, cahier n°14:

Pour passer d'une société de l'information à une société apprenante

Raymond Morel, Président de la Commission ICT de la SATW 1

Mis à part les contributions virtuelles du secteur privé de l'ordre de 100 millions sur 5 ans (essentiellement des rabais de type marketing) et celles des cantons de l'ordre de 800 à 900 millions sur la même période, l'initiative PPP-ésn avait pour créneau la formation des enseignants pour un montant de 100 millions qui est en train de se faire réduire présentement de l'ordre des deux tiers par un Parlement à la recherche d'économies et qui, après avoir donné un kick-off par la loi votée en décembre 2001, laisse la Confédération ne pas tenir ses engagements alors que les deux autres partenaires continuent à respecter leurs promesses. Ce projet est largement décrit dans d'autres chapitres de cette ouvrage et je crois qu'il est temps de regarder devant pour mettre en évidence un certain nombres de problématiques qui englobent et préfigurent les réflexions que nos décideurs devraient avoir pour anticiper quelque peu et donner à la prospective éducative la place qui lui revient pour aider à prendre des choix inévitables pour le future, en se plaçant avant tout sur le terrain de la pédagogie et de l'approche systémique plutôt que celui de l'évolution technologique.

1. D'abord un choix politique?

Les nouvelles technologies (ICT=TIC² ou MITIC) sont au centre de toutes les préoccupations concernant l'avenir de l'école. Les scénarios de l'OCDE³ mettent en évidence le choix politique qui doit précéder tout développement et usage de la technologie à l'école: il ne s'agit ni plus ni moins que de la place de l'école publique dans une démocratie. Dans un monde où la cohabitation d'activités humaines basées sur des informations statiques est toujours plus difficile avec celles issues d'un monde

fort dynamique, le rôle de l'école et de tous ses acteurs est déterminant. Il n'est d'ailleurs pas étonnant que se tienne à Genève en décembre prochain le Sommet mondial de la société de l'information 4.

2. La formation un facteur-clé?	des	enseignants,

La formation du corps enseignant et des collaborateurs de l'enseignement fait l'objet depuis de longues années d'une préoccupation constante même si les ressources mises à disposition ne sont pas encore suffisantes. La formation initiale est primordiale quand on est conscient des mutations en cours (matière à enseigner, manière d'enseigner, effectifs à former dans le moyen terme, etc.). La formation continue, elle aussi, est au centre de la réflexion car de nouvelles modalités doivent être trouvées et surtout appliquées pour tenir compte des besoins énormes du corps enseignant qui est très réceptif et conscient des efforts à accomplir régulièrement dans ce domaine. L'offre de cours est en pleine mutation pour tenir compte des priorités institutionnelles, des réformes en cours, des demandes de proximité, du rapprochement avec les didactiques des disciplines, etc. Après les premières expérimentations, il conviendra de fournir les moyens pour une application systématique des recommandations qui ne manqueront pas d'être établies sur une base de collaboration et de coordination entre les ordres d'enseignement et avec tous les acteurs concernés.

Il est urgent de favoriser une convergence et de pratiquer une meilleur cohérence dans tous les efforts de formation (niveaux élèves, nouveaux enseignants en formation initiale, formation continue du corps enseignant, formation des formateurs d'enseignants dans toutes les disciplines et pas seulement F3-MITIC. Le tableau ci-dessous (issu d'une présentation au colloque annuel du CTIE) donne l'esprit dans lequel il conviendrait de poursuivre les efforts

	F1	F2	F2	F3	F3-MITIC
Transversal	Students	Pre-service	In-service	Teachers	Teachers of Teachers for
Competencies		Teacher	Teacher	of Teachers	integration of MITIC
		Education	Education	in any subjects	in Education
C1					
C2					
С9					

Grid of transversal copmpetencies for the different actors of an educational system

A cet égard les travaux en cours à plusieurs endroits sur un « Référentiel des compétences attendues à l'issue de la formation initiale, dans l'usage des médias, images et technologies de l'information et de la communication » sont d'excellents préparatifs. A ne pas oublier le lien sur les objectifs « élèves » par rapport à ceux de la formation du corps enseignant.

3. e-learning, m-learning, n-learning... e-llusion ou e-novation?

Sans aucun doute, les nouvelles technologies sont un des ferments/germes pour intégrer une évolution harmonieuse de l'école à l'aube de ce nouveau siècle. Si on retient pour e-learning une large définition comme celle de « toute forme d'usages de ces nouveaux moyens », la valeur ajoutée n'est pas seulement pour l'enseignement, mais également pour l'apprentissage, et ce, pas qu'à l'école, mais tout au long de la vie (lifelong learning). Il est d'ailleurs intéressant de relever que dans l'initiative PPP l'école sur le Net, l'esprit retenu est caractérisé par le slogan « not only learn to use ICT 6, mais use ICT to learn ».

De plus l'initiative e-Europe de la Communauté européenne dès 1999 est, elle aussi, centrée sur les MITIC comme moteur du développement tant économique, social, culturel pour les pays et individuel pour les citoyens. L'éducation y est la priorité n°1.

4. Quelle vocation pour l'école? former les élèves sur Internet ou se contenter de les assister?

En échos au texte de référence de certains cantons (par exemple à Genève « les TIC au DIP » ⁷), la problématique de l'usage des MITIC et donc implicitement d'Internet s'est donc imprégnée des caractéristiques et spécificités de chaque ordre d'enseignement pour « assaisonner » en fonction de leurs objectifs et des priorités institutionnelles les démarches. Elles impliquent de profonds changements autant au niveau de la formation du corps enseignant et des projets de recherches-actions (ces axes devraient d'ailleurs être renforcés en termes de ressources mises à disposition) que d'une pédagogie qui est davantage centrée sur l'apprenant et vise une autonomie plus importante.

Les **principales approches** sont :

A. Compétences et savoirs liés aux MITIC en particulier

Les MITIC sont considérées comme un objet de connaissance (rapport sujet-objet).

B. Compétences et savoirs liés aux MITIC en tant que média

Les MITIC sont considérées comme un vecteur de connaissance (rapport sujet-sujet).

C. Compétences et savoirs liés aux MITIC dans les disciplines scolaires

Les MITIC sont considérées en tant qu'apport dans les domaines constitués du savoir.

D. Compétences et savoirs liés aux MITIC et au statut du savoir

Les MITIC sont considérées comme facteur de changement des savoirs et des rapports aux savoirs (approches « méta- » (y compris didactiques), philosophiques, éthiques).

Le slogan peut se résumer comme «être davantage producteur que consommateur» tant pour les élèves que pour les enseignants. Un bon échantillonnage de ce fourmillement est donné par les sites d'écoles, de disciplines, de travaux d'élèves, etc.

L'effort doit se porter sur la cohérence et la lisibilité de l'intégration des MITIC avec les réformes en cours. De bonnes illustrations existent de plus en plus de démarches récentes où tout naturellement Internet comme d'autres thématiques toutes aussi importantes ont été prises en compte (la problématique des accès Internet ⁸, de l'éthique ⁹, de l'accès avec des équipements mobiles pour les enseignants à l'école ¹⁰, l'usage des MITIC et leur partage pour les travaux de diplôme et de maturité ¹¹, l'intégration des centres de documentation ¹², etc.).

On peut discuter sur les résultats de PISA. Force est de constater que les premiers (les Finlandais) sur les compétences de base à l'école sont comme par hasard ceux qui ont, depuis plus de 20 ans (document des pays nordiques), une réelle stratégie e-société avec de réelles décisions politiques concernant la défense de leurs cultures et de leurs langues, l'éthique et l'e-inclusion, la sphère privée et développement de l'individu sans oublier les aspects économiques et sociaux. L'ensemble étant conduit par l'éducation comme partenaire principal au même titre que les industriels ou les décideurs.

Comme clin d'œil extérieur l'article ¹³ « A white paper from the Economist Intelligence Unit: The 2002 ereadiness rankings » déborde un peu notre sujet, mais s'inscrit dans un cadre plus concret et anticipatif.

5. Et le pilotage?

Parmi les recherches pour un réel pilotage (certains diraient e-pilotage) la prospective éducative a conduit vers de belles métaphores comme celle ci-dessous où à partir de niveaux de confiance (emerging, applying, integrating, transforming) 14, une clé 15 qui illustre la prise en compte de la complexité multidimensionnelle 16 des expérimentations et du déploiement de stratégies pour réellement intégrer les MITIC dans le système éducatif. Il faut aussi des collègues enthousiastes et encouragés régulièrement, pour qui la partie nécessaire de gestion prend du sens, qui soient reconnus et soutenus par leurs directions.

Emergence Application Intégration Niveaux / Phases Processus parallèles

6. Devons-nous imaginer un jour une e-école, une e-université où les élèves suivraient leurs cours sur Internet?

Si e-université signifie plus d'interface homme: Non, jamais! car les relations humaines et sociales sont toujours plus fondamentales dans l'évolution de la vie de tous les jours. La technologie évolue et devient toujours plus disponible dans un monde social de plus en plus complexe. Le gros risque est la dépendance technologique. N'oublions pas les mesures urgentes à prendre pour combler le déficit d'éthique et éviter les exclusions (dans le cadre du Sommet mondial de la société de l'information et de l'application du concept de e-société, des projets concrets de e-inclusion commencent

à voir le jour). Les aspects humains et sociaux sont capitaux dans une société où le e-Learning devient omni-présent. Cependant il faut absolument distinguer «information» et «connaissances/compétences » qui ne sont pas comme nous laissent croire les gens du business des synonymes et de plus celles-ci requièrent toujours du temps pour être opérationnelles. Une récente présentation sur la thématique «Social learning within electronicenvironments: current perspectives and future directions» de Carolyn Dowling est riche en propositions à cet égard.

Pour concrétiser l'ensemble

des problématiques soulevées par cette question, on peut se reporter au schéma ci-dessous qui essaie de donner la métaphore de la roue du bateau comme illustration du pilotage nécessaire lorsqu'il est souhaitable de maîtriser simultanément plusieurs composantes fondamentales comme :

- vision et stratégie,
- formation continue pendant toute la vie,
- contexte institutionnel et culturel,
- changement de management et aspects économiques,
- compétences « métier »,
- évolution technologique,
- aspects sociaux,
- nécessité de travaux collaboratifs et coopératifs.

La roue du bateau (http://ict.satw.ch/SPIP/ article.php3?id_article=107) donne une excellente métaphore pour aborder les thématiques du Sommet mondial (WSIS). On peut l'illustrer de la manière suivante quand X = la formation des enseignants par rapport à ICT. Il est évident que le libellé du centre du schéma ci-dessus peut abriter d'autres formulations comme: e-health. digital divide, liberty of speech, copyrights, security, etc. et donner lieu ainsi à d'utiles exercices de prospective.

Quelques références UNESCO – IFIP – IITE des plus utiles

Developing and Using Indicators of ICT Use in Education (2003)

http://www.unescobkk.org/index.php?id=865

Information and communication technologies in teacher education (A Planning Guide) (2002)

http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf

Information and communication technologies in education (A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development) (2002)

http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf

Recommendations « Informatics for Primary Education » (2000)

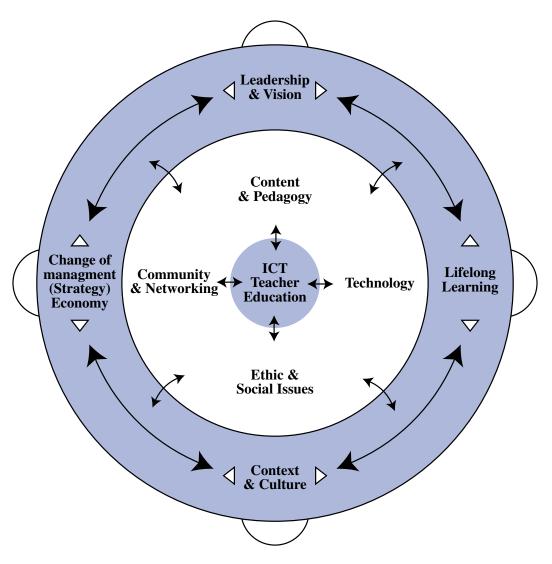
http://www.iite.ru/iite/publications/publications?id=19

High Level Seminar and Workshop for Decision-Makers and Policy-Makers from Asia and the Pacific «Towards Policies for Integrating Information and Communication Technologies into Education» (2003)

http://www.policy-seminar-bkk.iite.ru/

Informatics Curriculum Framework 2000 for higher education (2000)

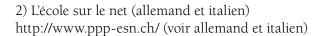
http://poe.netlab.csc.villanova.edu/ifip32/icf2000.htm



- 1 SATW (Académie Suisse des Sciences Techniques)
- 2 ICT = TIC = Technologies de l'Information et de la Communication
 - MITIC = Medias, Image et Technologies de l'Information et de la Communication
- 3 OCDE. L'Ecole de demain : tendance et scénarios. Paris : CERI/OCDE, 2001
- 4 http://www.itu.int/wsis/
- 5 Exposé sur « From Teacher Education to Professional Development for e-Learning in an e-Society » lors du 5° colloque du CTIE à Berne en mars 2003
- 6 ICT = TIC = Technologies de l'Information et de la Communication
- 7 http://wwwedu.ge.ch/cptic/integration/tic-dip.html
- 8 http://wwwedu.ge.ch/cptic/amp/services-internet.html
- 9 http://www.webpalette.ch/dyn/22545.htm
- 10 http://www.geneve.ch/grandconseil/data/texte/PL08961A.pdf
- 11 http://hypatie.ge.ch/
- 12 http://wwwedu.ge.ch/dip/biblioweb/
- 13 Annexe 4 A white paper from the Economist Intelligence Unit: The 2002 e-readiness rankings
- 14 http://wwwedu.ge.ch/cptic/prospective/projets/unesco/en/table1.html
- 15 http://wwwedu.ge.ch/cptic/prospective/projets/unesco/en/welcome.html
- 16 http://wwwedu.ge.ch/cptic/prospective/projets/unesco/en/approaches1.html

Quelques références

1) L'école sur le net http://www.ppp-esn.ch/



- 3) Plan d'action de la formation de base et formation continue http://www.ppp-esn.ch/dyn/32757.asp?lang=fr
- 4) Aktionsplan aus- und weiterbildung http://www.ppp-esn.ch/dyn/32757.asp?lang=de
- 5.1) From Teacher Education to Professional Development for E-learning in an E-society
- 5.2) The Steering of Professional Development Systems for Teaching as a Learning Organisation

http://wwwedu.ge.ch/cptic/f3mitic/0304/presentation/ifip.html



Une initiative de la Confédération, des cantons et de l'économie privée





Partenariato pubblico – privato (PPP – sir) Un'iniziativa della Confederazione, dei cantoni e dell'economia

Partie C Les démarches officielles

EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren	~~
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique	<u> </u>
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione	(い)
CDEP	Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica	

ENTWURF DEZEMBER 2003

Empfehlungen für die Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen an der Volksschule und der Sekundarstufe II im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien ICT

Die EDK hat an ihrer Sitzung vom 7. Juni 2001 den Aktionsplan Aus- und Weiterbildung (http://www.ppp-esn.ch/dyn/32757.asp?lang=de) der Lehrpersonen in ICT gutgeheissen und eine Expertengruppe unter Federführung des SFIB beauftragt, Empfehlungen für die Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer in ICT mit folgenden Vorgaben zu erarbeiten:

- «Die Empfehlungen umfassen die Ausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II.
- Es kann auf spezifische Bedürfnisse der einzelnen Schulstufen eingegangen werden ».

Die vorliegenden Empfehlungen stützen sich auf den Entwurf der Expertengruppe und die Ergebnisse der Vernehmlassung dazu. Sie gelten grundsätzlich für die Ausund Weiterbildung der Lehrpersonen aller Schulstufen. Bei der Berufsbildung betreffen sie die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen für allgemeinbildende Fächer, nicht jedoch derjenigen für die fachbezogene ICT-Ausbildung für einzelne Berufsfelder.

1. Grundsätze

- Die Ausbildung der Lehrpersonen in ICT stellt nicht eine eigenständige Fachausbildung dar. Sie muss im übergeordneten Kontext des Bildungsauftrags der Schule und der Lehrpläne der einzelnen Fächer erfolgen, mit dem Ziel einer Integration der ICT in die verschiedenen Fächer.
- Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen in ICT erfolgt im Rahmen einer umfassenden Medienpädagogik. Diese umfasst:
 - Die Reflexion der Aufgabe der Schule in einer Mediengesellschaft,

- die notwendigen Konsequenzen für alle Unterrichtsfächer (Ziele, Inhalte, Unterrichtsformen usw.),
- die didaktische Ausbildung, um Medien im Unterricht p\u00e4dagogisch reflektiert und zielorientiert einsetzen zu k\u00f6nnen,
- die Ausbildung zur spezifischen Förderung von Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler im engeren Sinn unter Berücksichtigung gesellschaftlicher, ethischer und rechtlicher Aspekte.
- Die integrierte Nutzung der ICT in den einzelnen Fächern im Rahmen der Ausund Weiterbildung der Lehrpersonen ist Voraussetzung für eine Integration der ICT in der Schule. Die ICT unterstützen individualisierende und erweiterte Lernformen wie z.B. Projektunterricht. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss solche Lernformen mit dem didaktischen Mehrwert, den ICT hier bieten können, nutzen und mit fachdidaktischen Angeboten die pädagogische Reflexion zur Umsetzung im Unterricht fördern.
- Die Grundausbildung und die Weiterbildung sind als kommunizierende Gefässe zu gestalten. Vorerst muss die Weiterbildung insbesondere dem mittelfristigen Ziel dienen, dass alle Lehrpersonen die Kompetenz zur Integration der ICT in ihren Unterricht erwerben (Nachholbedarf). Sie hat daher eine hohe Priorität. Später kann sie vermehrt ihrem eigentlichen Ziel dienen: der Vertiefung und Erweiterung der in der Grundausbildung erworbenen Kompetenzen.
- Anwenderkompetenz ist die Basis für den Einsatz von ICT in der Schule. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss Angebote schaffen, um die Lehrpersonen diesbezüglich auf den erforderlichen Stand zu bringen und die unterschiedlichen Voraussetzungen, die sie in diesem Bereich mitbringen, auszugleichen.
- Die Integration der ICT im Bildungswesen erfordert Massnahmen auf mehreren Ebenen. Die Kantone

Empfehlungen für die Grundhausbildung und Weiterbildung

- entwickeln Konzepte zur Realisierung (zeitliche Umsetzung mit Prioritäten, Infrastruktur, Weiterbildung usw.)
- qualifizieren Ausbildende, um Lehrpersonen über die Grund- und Weiterbildung erfolgreich auszubilden,
- schaffen die notwendigen Rahmenbedingungen (Ausrüstung, Reduktion der Unterrichtsverpflichtung von Lehrpersonen, vgl. Kapitel 3, 5 und 6).

2. Ziele und Inhalte für die Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen

Die Zielsetzungen für die Ausbildung der Lehrpersonen im Umgang mit ICT sind grundsätzlich für alle Lehrpersonen gleich, sie können jedoch je nach Zielschulstufe unterschiedlich gewichtet werden. Die Lehrpersonen müssen im Rahmen ihrer Ausbildung befähigt werden, das erworbene Fachwissen zu ICT und Medienpädagogik und die gemachten Erfahrungen mit ICT stufengerecht in der Praxis umzusetzen.

Grobziele:

Didaktische und pädagogische Kompetenz

Lehrpersonen müssen die vielfältigen Möglichkeiten des Lehrens und Lernens mit den ICT kennen und fähig sein, ICT im Unterricht gezielt einzusetzen.

Nutzung von Standardsoftware und Technologien

Einzelne Abläufe technisch zu beherrschen genügt nicht. Lehrpersonen müssen befähigt werden, neue Entwicklungen in ihren Kompetenzen zu integrieren und ihren Weiterbildungsbedarf zu erkennen.

Nutzung der aktuellen Kommunikations- und Informationswerkzeuge

Lehrpersonen sind fähig, die neuen Möglichkeiten zur Zusammenarbeit, zur Informationsbeschaffung und zum Informationsaustausch mit Kommunikations und Informationswerkzeugen gezielt zu nutzen.

Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit digitalen Lehr- und Lerninhalten

Lehrpersonen müssen mit den erforderlichen Kenntnissen und Erfahrungen befähigt werden, digitale

Lehr- und Lernangebote (Lernsoftware) im Unterricht einzusetzen.

Umgang mit gesellschaftlichen, ethischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Aspekten beim Einsatz von ICT im Unterricht

Die Nutzung von ICT im Unterricht muss von den Lehrpersonen unter Beachtung der Entwicklungen im gesellschaftlichen, ethischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Bereich erfolgen.

Die detaillierten Ziele und Inhalte für die Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen sind im Anhang zusammengestellt.

3. Organisatorische Massnahmen

3.1 Kooperation mit Partnern

Eine breite Zusammenarbeit ist unumgänglich, um Synergien zu nutzen und mit der Entwicklung Schritt zu halten. Alle Partner (Universitäten, Fachhochschulen und andere Ausbildungs- und Forschungseinrichtungen wie Pädagogische Hochschulen, Höhere Lehrämter, Weiterbildungsinstitutionen, usw.) müssen dabei eng zusammenarbeiten.

3.2 Unterstützung der Lehrpersonen an den Bildungsinstitutionen

Die Lehrpersonen benötigen auch nach Ablauf der entsprechenden Kurse fachbezogene Unterstützung in technischer und didaktischer Hinsicht. Dazu braucht es Ansprechpersonen, die ihrerseits wiederum unterstützende Strukturen sowie Aus- und Weiterbildung benötigen. Solche Strukturen und Angebote müssen geschaffen werden, mit entsprechender Entlastung bzw. Entschädigung der dafür zuständigen Personen.

3.3 Weiterbildung soll gleichzeitig «top down» und «bottom up» gestaltet werden

Die Weiterbildung soll einerseits bottom-up, das heisst von den Bedürfnissen der Lehrpersonen ausgehend, andererseits top-down gestaltet werden, wenn es darum geht, gezielt Informationen zu vermitteln.

3.4 Portfolio

Die Lehrpersonen sollen ermutigt werden, ihre Kompetenzen laufend zu erweitern, diese in einem Portfolio anschaulich zu dokumentieren (wie z.B. dem Sprachenportfolio). Ein solches Portfolio kann für die Lehrpersonen über die Kantonsgrenzen hinaus zu einem wertvollen Ausweis werden.

3.5 Zertifizierung

Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen soll zertifiziert werden. Die Abschlüsse sollen auf der Grundlage des «Reglements über die Anerkennung von Abschlüssen von Weiterbildungen und Zusatzausbildungen für den Lehrberuf» gesamtschweizerisch anerkannt werden und auch internationale Normen mit einbeziehen.

4. Methodische Gestaltung

4.1 ICT-Aus- und Weiterbildung soll individualisierend und projektorientiert gestaltet werden

Weiterbildung soll von der Ausrichtung des Lehrplans und den Bedürfnissen der Lehrpersonen ausgehen und auf ihre Unterrichtspraxis aufbauen. Durch eine individualisierende und projektorientierte Gestaltung von Weiterbildung werden die Teilnehmenden angeregt, die neuen Inhalte in die eigenen Lehrkonzepte zu integrieren. Dadurch wird ein hoher Praxisbezug geschaffen.

4.2 Die Verwendung von ICT im Unterricht führt zu einer Akzentverschiebung von der Wissensvermittlung hin zum Wissens- und Kompetenzerwerb. Diese Entwicklung soll in der Aus- und Weiterbildung angemessen berücksichtigt werden

In der Aus- und Weiterbildung soll nicht die Wissensvermittlung im Zentrum stehen. Es sollen Lernsituationen geschaffen werden, die den Teilnehmenden ermöglichen, ihre Kompetenzen entsprechend ihren Bedürfnissen zu erweitern.

4.3 «Use ICT to learn» und nicht nur «learn to use ICT»

Diese Entwicklung soll sich auch in der Aus- und Weiterbildung spiegeln: Nicht nur « Teach how to use ICT » ist das Ziel, sondern auch « Use ICT to teach ».

4.4 Die Möglichkeiten netzgestützten Lehrens und Lernens sollen in der Ausund Weiterbildung genutzt werden

Es sollen moderierte Informationsaustausch- und Kooperationsmöglichkeiten für Lehrpersonen im Bereich der ICT geschaffen werden. Ebenso soll netzgestützte Aus- und Weiterbildung gezielt dort gefördert werden, wo sie angesichts der angestrebten Ziele sinnvoll ist.

4.5 ICT – Weiterbildung soll möglichst schulintern durchgeführt werden

Lehrpersonen sind in ihrem Unterrichtsalltag eingebettet in bestimmte Umgebungen: konkrete technische Infrastruktur, Klassen, Kollegium, Schulkultur usw. Indem Weiterbildung dort wo dies möglich ist schulintern durchgeführt wird, kann darauf besser Rücksicht genommen werden.

4.6 Schulübergreifende Projekte – für einzelne Fächer sowie interdisziplinär – sollen angeregt, kompetent begleitet, evaluiert und dokumentiert werden

Dies fördert die Zusammenarbeit der Lehrpersonen über die einzelnen Schulen hinaus und soll sinnvolle ICT-Integrationsstrategien verbreiten. Gemeinsam erarbeitete Unterrichtsbeispiele sollen in geeigneter Form publiziert und in der Weiterbildung genutzt werden.

5. Regionale ICT-Kompetenznetze

Für die Realisierung dieser Empfehlungen sind regionale ICT-Kompetenznetze aufzubauen, an denen sich möglichst viele Partner, insbesondere Vertreter der Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken, beteiligen sollen. Dabei geht es nicht darum, neue Strukturen zu schaffen, sondern bestehende Institutionen und Fachleute durch eine geeignete Organisationsstruktur zu vernetzen.

Ein solches Netz hat die Aufgabe

- Ansprechpersonen in den Schulen zu unterstützen und zu vernetzen,
- vorhandene Kompetenzen in verschiedenen Fächern und Anwendungen zu bündeln,
- regionale bzw. schulinterne Lehrerbildungsprojekte oder -Veranstaltungen zu initiieren,
- Ausbildende für schulinterne Weiterbildungskurse

(Schulinterne Weiterbildung) sowie Beraterinnen und Berater zu vermitteln,

- Entwicklungen bezüglich die ICT und deren Integration im Unterricht zu verfolgen, entsprechende Informationen zu verbreiten und Empfehlungen zu formulieren,
- Projekte an den einzelnen Schulen oder an Lehrerbildungsinstitutionen zu begleiten und zu unterstützen,
- Projekte über verschiedene Schulen, Regionen und Schultypen hinweg zu koordinieren, auszutauschen und zu veröffentlichen.
- Projekte zu initiieren, welche auf Zusammenarbeit und Kommunikation unter den Lehrpersonen hinzielen.

6. Umsetzung

6.1 Pädagogischer Bereich

Alle zukünftigen Lehrpersonen sollen im Bereich ICT soweit ausgebildet werden, dass sie in der Lage sind, die ICT sachgerecht und sinnvoll in ihrem Unterricht zu verwenden.

Die Lehrerausbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen sollen deshalb verpflichtet werden, ICT-Grundausbildung und Weiterbildung in ihre Curricula aufzunehmen

6.2 Technischer Support

Die Lehrpersonen sollen sich auf den Unterricht konzentrieren können und sollen möglichst von technischen Problemen entlastet werden. Dazu ist ein separates technisches Unterstützungskonzept notwendig.



Anhang zum Kapitel 3: Ziele für die Ausbildung der Lehrpersonen

Die folgende Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und abschliessende Systematik.

Didaktische und pädagogische Kompetenz

Lehrpersonen kennen im Kontext der Medienpädagogik die vielfältigen Möglichkeiten des Lehrens und Lernens mit den ICT und sind fähig, ICT im Unterricht gezielt einzusetzen.

Schwerpunkt Medienpädagogik:

- Lehrpersonen verfügen über Grundkenntnisse auf dem Gebiet der Medienpädagogik.
- Lehrpersonen können kritisch die Wirkung der verschiedenen Medien auf Kinder und Erwachsene reflektieren, sie können audiovisuelle Botschaften und multimediale Angebote analysieren und auf ihre Stufentauglichkeit hin prüfen.
- Lehrpersonen sind in der Lage, den Schülerinnen und Schülern stufen- und altersgerecht den Gebrauch und die Wirkung von Ton, Bild und Text sowie die möglichen Verzerrungen zwischen der Wirklichkeit und dem Bild, das von dieser Wirklichkeit dargestellt wird, durchschaubar zu machen.
- Lehrpersonen sind fähig, audiovisuelle Medien (darunter auch ICT) anzuwenden, um ihren Unterricht zu gestalten und Projekte von Schülerinnen und Schülern zu leiten.
- ..

Schwerpunkt ICT:

- Lehrpersonen setzen sich mit der Wirkung der ICT auf den Lernprozess auseinander.
- Lehrpersonen entwickeln, erproben, untersuchen und reflektieren praxisbezogene Unterrichtsmodelle.
- Lehrpersonen sind fähig, Informations- und Kommunikationstechnologien im Hinblick auf den Einsatz im Unterricht zu beurteilen, sinnvoll auszuwählen und in den Lernprozess zu integrieren.
- Lehrpersonen setzen ICT und Lernsoftware im Unterricht methodisch-didaktisch stufengerecht ein.
- Lehrpersonen können mit ICT Lernumgebungen für ihre Klassen organisieren.
- Lehrpersonen können die ICT für die Individualisierung nutzen.
- Lehrpersonen können die Lernenden bei der Informationsbeschaffung und -verarbeitung mit ICT unterstützen.
- •

Nutzung von Standardsoftware und Technologien

Einzelne Abläufe technisch zu beherrschen genügt nicht. Lehrpersonen müssen befähigt werden, neue Entwicklungen in ihre Kompetenzen zu integrieren und ihren Weiterbildungsbedarf zu erkennen.

- Lehrpersonen können Standardsoftware für ihren persönlichen Gebrauch, ihre Unterrichtsvorbereitung und Klassenverwaltung kompetent nutzen.
- Lehrpersonen beherrschen die Handhabung der wichtigsten Unterrichtstechnologien (Overheadprojektor, Videogerät, CD-Player, LCDProjektor,...).
- Lehrpersonen können die Grundsätze der Ergonomie im Umgang mit ICT umsetzen.
- Lehrpersonen können ihren Schülerinnen und Schülern altersgemässes Arbeiten mit Standardsoftware vermitteln.
- Lehrpersonen können die Standardsoftware stufengerecht im Unterricht einsetzen.
- Lehrpersonen kennen die technischen Möglichkeiten, um Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen im Unterricht zu integrieren (z.B. Computereinstellungen, technische Hilfsmittel, Richtlinien www.w3.org, ...).

• ...

Nutzung der aktuellen Kommunikationsund Informationswerkzeuge

Lehrpersonen sind fähig, die neuen Möglichkeiten zur Zusammenarbeit, zur Informationsbeschaffung und zum Informationsaustausch mit Kommunikations- und Informationswerkzeugen gezielt zu nutzen.

- Lehrpersonen können die aktuellen Kommunikationstechnologien (Internet, EMail, Forum, Chat, ...) für ihren persönlichen Gebrauch und ihre Unterrichtsvorbereitung kompetent nutzen.
- Lehrpersonen können Online-Informationen beurteilen und Quellen nach deren Authentizität, Integrität und Aktualität prüfen.
- Lehrpersonen können für den Unterricht Dokumente suchen, beurteilen und aufbereiten.
- Lehrpersonen können die Lernenden bei der Informationsbeschaffung und -verarbeitung unterstützen.
- Lehrpersonen können ihren Schülerinnen und Schülern altersgemässes Arbeiten mit aktuellen Kommunikationstechnologien vermitteln.
- Lehrpersonen können die aktuellen Kommunikationswerkzeuge stufengerecht im Unterricht einsetzen.

•

Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit digitalen Lehr- und Lerninhalten

Lehrpersonen besitzen die erforderlichen Kenntnisse und Erfahrungen, um digitale Lehr- und Lernangebote (Lernsoftware) im Unterricht einzusetzen.

- Lehrpersonen verfügen über Eigenerfahrungen im Umgang mit digitalen Lehrund Lernangeboten.
- Lehrpersonen kennen Struktur und die Möglichkeiten von Lernangeboten.
- Lehrpersonen können Lernprogramme (offline/ online) auf ihre Nutzbarkeit im Unterricht hin untersuchen, für ihren Fachbereich die Qualität der Angebote kompetent beurteilen und sie in ihre Unterrichtstätigkeit einbinden.
- Lehrpersonen kennen die Möglichkeiten von Autorensoftware für die Unterrichtsgestaltung.

• ..

Umgang mit gesellschaftlichen, ethischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Aspekten beim Einsatz von ICT

Die Nutzung von ICT muss von den Lehrpersonen unter Beachtung der Entwicklungen im gesellschaftlichen, ethischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Bereich erfolgen.

- Lehrpersonen setzen sich mit der Wechselwirkung zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und der Entwicklung der ICT auseinander.
- Lehrpersonen reflektieren gesellschaftliche, ethische, wirtschaftliche und rechtliche Problemstellungen und Lösungsansätze im Zusammenhang mit der Nutzung von ICT.
- Lehrpersonen setzen sich mit der Genderthematik in Zusammenhang mit der Nutzung von ICT auseinander.
- Lehrpersonen kennen die für ihre Arbeit relevanten gesetzlichen Grundlagen im Zusammenhang mit der Nutzung von ICT, sind über das Datenschutzgesetz und Urheberrechtsgesetz informiert und wissen, wo sie sich die aktuellen Informationen bei Bedarf holen können.
- Lehrpersonen sind sich über rechtliche Konsequenzen ihrer Verwendung von ICT für Eigen-Produktionen und Reproduktionen im Unterricht bewusst.
- Lehrpersonen können mit ihren Schülerinnen und Schülern altersgemäss gesellschaftliche, ethische, wirtschaftliche und rechtliche Aspekte im Umgang mit ICT thematisieren und entsprechende Verhaltensregeln einführen.

• ..

EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren	^
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique	
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione	
CDEP	Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica	

Recommandations

relatives à la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants de la scolarité obligatoire et du degré secondaire II dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (ICT)

du 25 mars 2004

Le 7 juin 2001, l'Assemblée plénière de la CDIP a approuvé le plan d'action « Formation initiale et continue des enseignantes et enseignants dans le domaine des ICT » (http://www.ppp-esn.ch/dyn/32757.asp?lang=fr) et a chargé un groupe d'experts, placé sous la responsabilité du CTIE, d'élaborer des recommandations pour la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants dans le domaine des ICT, en assortissant ce mandat des deux conditions suivantes:

- Les recommandations concerneront la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants des degrés primaire, secondaire I et secondaire II.
- Les besoins spécifiques de chaque degré de la scolarité peuvent être pris en considération.

Les recommandations présentées ici se fondent sur le projet du groupe d'experts et sur les résultats de la consultation. Elles s'appliquent en principe à la formation initiale et continue des personnes enseignant à tous les degrés scolaires. Pour le secteur de la formation professionnelle, les recommandations concernent la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants des disciplines de culture générale, mais pas celle des enseignantes et enseignants qui dispensent une formation spécifique en ICT en vue de certains champs professionnels.

1. Principes

• La formation des enseignantes et enseignants dans le domaine des ICT ne constitue pas une formation spécialisée autonome. Elle doit s'intégrer dans le contexte de la mission de formation de l'école et des plans d'études des différentes disciplines, qui chapeaute tout cet ensemble, avec pour objectif l'intégration des ICT dans les différentes disciplines.

- La formation initiale et continue des enseignantes et enseignants dans le domaine des ICT est enchâssée dans une pédagogie des médias complète, qui englobe les aspects suivants:
 - une réflexion sur la mission de l'école dans une société des médias.
 - les conséquences à tirer pour toutes les disciplines enseignées (objectifs, contenus, formes d'enseignement, etc.),
 - la formation didactique nécessaire à une utilisation pédagogique réfléchie et ciblée des médias dans l'enseignement,
 - la formation permettant de développer spécifiquement la compétence des élèves dans les médias en prenant en considération les aspects sociologiques, éthiques et juridiques.
- L'utilisation intégrée des ICT dans les diverses disciplines au cours de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants est la condition indispensable à l'intégration des ICT dans l'école. En effet, ces dernières peuvent servir de support à des formes d'apprentissage individualisées et élargies, comme par exemple l'enseignement par projet. La formation des enseignantes et enseignants doit mettre à profit la valeur ajoutée didactique des ICT dans ces formes d'apprentissage et, grâce à une offre en didactique des disciplines, promouvoir une réflexion pédagogique sur la mise en œuvre de cellesci dans l'enseignement.
- Il faut concevoir la formation initiale et la formation continue comme deux vases communicants. Dans un premier temps, la formation continue doit remplir l'objectif à moyen terme, qui est l'acquisition par tous les enseignants et enseignantes de la compétence d'intégrer les ICT dans leur enseignement (retard à combler). Elle est donc tout à fait prioritaire. Dans un deuxième temps, elle pourra remplir ses fonctions originales, c'est-à-dire approfondir et compléter

les compétences acquises au cours de la formation initiale.

 L'introduction des ICT à l'école repose sur la capacité à les utiliser. La formation des enseignantes et enseignants doit créer une offre permettant au corps enseignant de se mettre à niveau et d'harmoniser les différentes conditions de départ.

2. Objectifs et contenus de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants

Les objectifs de la formation des enseignantes et enseignants à l'utilisation des ICT sont fondamentalement les mêmes pour tous, mais leur pondération peut varier en fonction du degré scolaire cible. Au cours de leur formation, les enseignantes et enseignants devront apprendre à appliquer d'une manière appropriée à leur degré scolaire les connaissances spécifiques qu'ils ont acquises dans les ICT et la pédagogie des médias ainsi que leur expérience pratique des ICT.

Objectifs de base:

Compétences didactiques et pédagogiques

Les enseignantes et enseignants doivent connaître les multiples possibilités d'enseignement et d'apprentissage offertes par les ICT, mais aussi leurs limites concrètes, et être en mesure de les utiliser de façon ciblée dans leur enseignement.

Utilisation des logiciels et des technologies standard

La maîtrise du déroulement correct de chaque acte technique ne suffit pas. Les enseignantes et enseignants doivent être en mesure d'intégrer les récents développements dans leurs compétences et d'identifier leur propre besoin en formation continue.

Utilisation des moyens actuels de communication et d'information

Les enseignantes et enseignants doivent être capables d'utiliser de façon ciblée les nouvelles possibilités offertes par les instruments de communication et d'information pour collaborer et se procurer ou échanger des informations.

Connaissances et expériences dans la pratique des contenus numériques d'enseignement et d'apprentissage

Les enseignantes et enseignants doivent posséder les connaissances et les expériences leur permettant d'utiliser les offres numériques d'enseignement et d'apprentissage (didacticiels) dans leur enseignement.

Maîtrise des aspects sociologiques, éthiques, économiques et juridiques liés à l'utilisation des ICT dans l'enseignement

Les enseignantes et enseignants doivent, lors de l'utilisation des ICT dans les cours, tenir compte des développements intervenant dans la société, l'éthique, l'économie et le droit.

L'annexe aux recommandations expose les objectifs et contenus détaillés de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants.

3. Mesures organisationnelles

3.1. Coopération en partenariat

Une collaboration à grande échelle est indispensable pour créer des synergies, les utiliser et suivre le rythme de l'évolution. Toutes les institutions partenaires sont appelées à collaborer étroitement entre elles (les universités, les hautes écoles spécialisées et les autres établissements de formation et de recherche comme les hautes écoles pédagogiques, les établissements de formation des maîtres secondaires, les établissements de formation continue).

3.2. Soutien au corps enseignant dans le cadre des institutions

A la fin de leur formation, les enseignantes et enseignants ont encore besoin d'un soutien professionnel en matière technique et didactique, assuré par des personnes-ressources. Ces dernières auront à leur tour besoin de structures d'appui ainsi que de formation initiale et continue. Il convient de créer des structures et des offres dans ce sens, en prévoyant une décharge horaire ou une indemnisation des personnes responsables de ce service.

3.3. La formation continue doit être structurée selon une approche à la fois «top-down» et «bottom-up»

La formation continue doit procéder de deux principes: l'approche bottom-up d'une part en s'inspirant des besoins des enseignantes et enseignants, et l'approche top-down d'autre part lors de la transmission ciblée d'informations.

3.4. Portfolio

Les enseignantes et enseignants doivent être encouragés à étendre constamment leurs compétences et à les attester clairement en utilisant un portfolio (comme c'est le cas par exemple du portfolio des langues). Ce portfolio pourrait se développer en un certificat très recherché et valable au-delà des frontières cantonales.

3.5. Certification

La formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, dans le domaine des ICT, doit être reconnue par les cantons responsables de son organisation et certifiée ¹.

4. Aspects méthodologiques de la formation

4.1. La formation initiale et continue en ICT doit être individualisée et orientée vers des projets

La formation continue doit se laisser guider par l'orientation générale du plan d'études et par les besoins des enseignantes et enseignants. Elle doit partir de leur pratique de l'enseignement. Cette approche de la formation continue, individualisée et orientée vers des projets, encourage les participantes et participants à intégrer les nouveaux contenus dans leur propre programme d'enseignement. Ceci crée un fort ancrage dans la pratique.

4.2. L'utilisation des ICT dans l'enseignement mène à un déplacement d'accent: la transmission d'un savoir cède le pas à l'acquisition de connaissances et de compétences. Cette évolution doit également se refléter dans la formation initiale et continue

La formation initiale et continue ne sera plus centrée sur la transmission d'un savoir. Il faut au contraire permettre aux participants, en créant des situations d'apprentissage, de diversifier leurs compétences en fonction de leurs besoins.

4.3. Use ICT to learn et pas seulement learn to use ICT

Cette manière de voir doit aussi se refléter dans la formation initiale et continue: l'objectif ne doit pas être seulement de teach how to use ICT, mais aussi et surtout de use ICT to teach.

4.4. Il faut utiliser dans la formation initiale et continue les possibilités offertes par l'enseignement et l'apprentissage en ligne

Il faut créer pour les enseignantes et enseignants, dans le domaine des ICT, la possibilité de coopérer et d'échanger des informations avec l'aide d'un modérateur. Il convient également de développer une formation initiale et continue en ligne là où elle correspond aux objectifs visés.

4.5. La formation continue en ICT doit si possible s'effectuer dans l'établissement où l'on enseigne

Dans leur pratique professionnelle quotidienne, les enseignantes et enseignants sont ancrés en un environnement déterminé par les infrastructures techniques, les classes, les collègues, la culture de l'établissement, etc. Si la formation continue se déroule dans ce cadre, elle peut mieux en tenir compte.

4.6. Il faut promouvoir les projets – interdisciplinaires ou élaborés dans le cadre d'une seule discipline – conçus pour plusieurs écoles, les accompagner, les évaluer et rendre leurs données accessibles

Ce type de projets encourage les enseignantes et enseignants à collaborer en dehors du cadre de leur école et favorise la diffusion des bonnes stratégies d'intégration des ICT. Les exemples de cours, élaborés en commun, doivent faire l'objet d'une publication sous une forme appropriée et être utilisés dans les sessions de formation continue.

5. Réseaux régionaux de compétence en ICT

L'application de ces recommandations requiert la mise sur pied de réseaux régionaux de compétence en ICT impliquant la participation du plus grand nombre possible de partenaires, en particulier de spécialistes des disciplines et de didactique des disciplines. Il n'y a pas lieu en l'occurrence de créer de nouvelles structures, mais de mettre en réseau les institutions existantes et les spécialistes à l'aide d'une structure organisationnelle appropriée.

Ce réseau aura pour tâche:

- de soutenir et de mettre en réseau les personnesressources de chaque école,
- de relier entre elles compétences disponibles dans les différentes disciplines et applications,
- de susciter l'émergence, dans le cadre de l'établissement scolaire ou au niveau régional, de projets ou de manifestations s'inscrivant dans la formation des enseignantes et enseignants,
- de mettre à disposition des formateurs pour les cours de formation continue organisés au sein de l'établissement scolaire (formation interne) ainsi que des consultants,
- de suivre les développements concernant les ICT et leur intégration dans l'enseignement, de diffuser les informations pertinentes et de formuler des recommandations,
- d'accompagner et de soutenir les projets en cours de réalisation dans les écoles ou dans les établissements de formation des enseignantes et enseignants,
- de coordonner les projets entre les différentes écoles, les régions et les types d'école, et d'échanger et publier leurs données,
- de lancer des projets visant à mettre en œuvre la collaboration et la communication entre les enseignantes et enseignants.

6. Réalisation

6.1. Domaine pédagogique

Tous les enseignants et enseignantes en formation doivent recevoir une formation en ICT qui les prépare à utiliser efficacement ces technologies dans leur activité future. Les établissements de formation des enseignantes et enseignants doivent par conséquent être tenus d'insérer dans leurs programmes des cours de formation initiale et de formation continue consacrés aux technologies de l'information et de la communication.

6.2. Soutien technique

Les enseignantes et enseignants doivent pouvoir se concentrer sur leur activité d'enseignement et, dans la mesure du possible, être déchargés des problèmes techniques. Pour ce faire, l'élaboration d'un programme séparé de soutien technique s'impose.

A cet effet, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP),

- se basant sur l'art. 3, lettre e et g, du concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970, et
- après avoir pris connaissance des Recommandations du groupe d'experts pour la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants de la scolarité obligatoire et du degré secondaire II dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (ICT), projet de juin 2002, et des résultats de la consultation qui a suivi, émet les recommandations suivantes:
- 1. Les cantons prennent les mesures appropriées afin d'appliquer les indications des chapitres 1 à 6 concernant les principes, objectifs et contenus, mesures organisationnelles, aspects méthodologiques, réseaux régionaux de compétence et la réalisation.
- 2. Ils sont notamment responsables
 - du développement de programmes de réalisation (calendrier de mise en œuvre comprenant des priorités, infrastructure, formation continue, etc.),
 - de la qualification de formateurs et formatrices afin d'assurer aux enseignantes et enseignants une formation initiale et continue pertinente,
 - de la création des conditions cadres nécessaires (équipement, réduction de la charge d'enseignement de certains enseignants ou enseignantes, cf. chapitre 3),
 - de la création des réseaux de compétence et des structures de soutien pédagogique et technique mentionnés aux chapitres 5 et 6, ainsi que des conditions d'attestation et de certification des compétences acquises par les enseignantes et enseignants (cf. paragraphes 3.4 et 3.5).
- 3. Les hautes écoles pédagogiques et les autres établissements de formation initiale et continue des enseignantes et enseignants intègrent dans leurs programmes la formation initiale et la formation continue en ICT conformément aux indications des chapitres 1 à 6 et de l'annexe.

Assemblée plénière de la CDIP du 25 mars 2004

Annexe au chapitre 2

Objectifs de la formation des enseignantes et enseignants

La liste présentée ci-dessous ne prétend pas à l'exhaustivité ni à une systématique définitive.

Compétences didactiques et pédagogiques

En matière d'éducation aux médias et par les médias (pédagogie des médias), les enseignantes et enseignants devront connaître les multiples possibilités d'enseignement et d'apprentissage offertes par les ICT, mais aussi leurs limites, et être en mesure de les utiliser de façon ciblée dans leur enseignement.

Pédagogie des médias:

- Les enseignantes et enseignants disposeront de connaissances de base dans le domaine de la pédagogie des médias.
- Les enseignantes et enseignants pourront se livrer à une réflexion critique sur l'action des différents médias sur les enfants et les adultes; ils seront capables d'analyser des messages audiovisuels et d'évaluer leur adéquation aux divers degrés de la scolarité.
- Les enseignantes et enseignants seront à même de faire comprendre à leurs élèves, d'une manière qui soit adaptée à leur âge, comment on utilise le son, l'image et le texte, et de démontrer leur impact. Ils les rendront également attentifs aux éventuelles différences entre la réalité et l'image qu'on peut en donner.
- Les enseignantes et enseignants seront capables d'utiliser les technologies audiovisuelles dans leur enseignement (y compris les ICT) et pourront diriger les projets d'élèves dans ce domaine.
- ...

ICT:

- Les enseignantes et enseignants devront réfléchir à l'influence des ICT sur les processus d'apprentissage.
- Les enseignantes et enseignants pourront développer, tester, examiner et étudier des modèles d'enseignement étroitement liés à la pratique.
- Les enseignantes et enseignants seront en mesure d'évaluer les technologies de l'information et de la communication sous l'angle de leur utilisation dans l'enseignement, de faire un choix judicieux et de les intégrer dans le processus d'apprentissage.

- Les enseignantes et enseignants utiliseront méthodiquement et didactiquement dans leur activité d'enseignement les ICT et les logiciels d'apprentissage de manière appropriée au degré scolaire dans lequel ils pratiquent.
- Les enseignantes et enseignants sauront organiser pour leurs classes des environnements d'apprentissage impliquant des ICT.
- Les enseignantes et enseignants sauront utiliser les ICT pour individualiser leur enseignement.
- Les enseignantes et enseignants pourront apporter un soutien aux personnes apprenantes dans la collecte et l'élaboration d'informations à l'aide des ICT.
- ...

Utilisation des logiciels et des technologies standard

La maîtrise du déroulement correct de chaque acte technique ne suffit pas. Les enseignantes et enseignants devront être en mesure d'intégrer les récents développements dans leurs compétences et d'identifier leur propre besoin en formation continue.

- Les enseignantes et enseignants sauront utiliser les logiciels standard pour leur usage personnel, la préparation des cours et l'administration des classes.
- Les enseignantes et enseignants maîtriseront l'utilisation des outils technologiques d'enseignement les plus importants (rétroprojecteur, vidéo, lecteur CD, « beamer », ...).
- Les enseignantes et enseignants sauront appliquer les principes de l'ergonomie dans l'utilisation des ICT.
- Les enseignantes et enseignants sauront transmettre à leurs élèves, en fonction de l'âge de ceux-ci, les méthodes de travail liées aux logiciels standard.
- Les enseignantes et enseignants sauront mettre en œuvre dans leur enseignement les logiciels standard d'une manière qui soit adaptée au degré scolaire.
- Les enseignantes et enseignants connaîtront les possibilités techniques permettant d'intégrer les élèves à besoins éducatifs spécifiques dans l'enseignement (p. ex. réglages, assistance technique, directives www.w3.org, ...).
- ...

Utilisation des moyens actuels de communication et d'information

Les enseignantes et enseignants devront être capables d'utiliser de façon ciblée les nouvelles possibilités offertes par les instruments de communication et d'information pour collaborer et se procurer ou échanger des informations.

- Les enseignantes et enseignants sauront utiliser de manière compétente les technologies de communications actuelles (Internet, e-mail, forum, chat, ...) pour leur usage personnel et pour la préparation de leurs cours.
- Les enseignantes et enseignants sauront évaluer les informations en ligne et vérifier l'authenticité, l'intégrité et l'actualité des sources.
- Les enseignantes et enseignants sauront rechercher, évaluer et adapter des documents utiles à leur enseignement.
- Les enseignantes et enseignants pourront apporter un soutien aux personnes apprenantes dans la recherche et l'élaboration d'informations.
- Les enseignantes et enseignants sauront transmettre à leurs élèves des savoir-faire adaptés à leur âge concernant les technologies de communication actuelles.
- Les enseignantes et enseignants sauront mettre en œuvre dans leur enseignement les moyens actuels de communication d'une manière appropriée au degré scolaire.
- ...

Connaissances et expériences dans la pratique des contenus numériques d'enseignement et d'apprentissage

Les enseignantes et enseignants posséderont les connaissances et expériences leur permettant d'utiliser les offres numériques d'enseignement et d'apprentissage (didacticiels) dans leur enseignement.

- Les enseignantes et enseignants disposeront d'expériences personnelles dans la pratique des offres numériques d'enseignement et d'apprentissage.
- Les enseignantes et enseignants connaîtront la structure et les possibilités que présentent les offres d'apprentissage.
- Les enseignantes et enseignants sauront examiner l'utilité de programmes d'apprentissage (en ligne ou non) dans l'enseignement, évaluer avec pertinence la qualité des offres concernant leur branche d'enseignement et les mettre en œuvre dans l'exercice de leur fonction.
- Les enseignantes et enseignants connaîtront les possibilités offertes par les systèmes d'auteur en matière d'enseignement.
- ...

Maîtrise des aspects sociologiques, éthiques, économiques et juridiques liés à l'utilisation des ICT

Les enseignantes et enseignants devront, lors de l'utilisation des ICT dans les cours, tenir compte des développements intervenant dans la société, l'éthique, l'économie et le droit.

- Les enseignantes et enseignants réfléchiront à l'interaction entre développement de la société et développement des ICT.
- Les enseignantes et enseignants s'interrogeront sur les problèmes sociologiques, éthiques, économiques et juridiques posés par l'utilisation des ICT et sur leurs solutions.
- Les enseignantes et enseignants réfléchiront à la problématique des genres dans le contexte de l'utilisation des ICT.
- Les enseignantes et enseignants connaîtront les bases légales régissant l'utilisation des ICT dans le cadre de leur activité, seront informés sur les lois sur la protection des données et sur le droit d'auteur, et sauront où ils peuvent se procurer si nécessaire des informations actuelles.
- Les enseignantes et enseignants seront conscients des conséquences juridiques de leur utilisation des ICT à des fins de production ou de reproduction dans le cadre de leur enseignement.
- Les enseignantes et enseignants seront capables de thématiser avec leurs élèves, en fonction de l'âge de ceux-ci, les aspects sociologies, éthiques, économiques et juridiques liés à la pratique des ICT et d'introduire des règles de comportement à ce sujet.
- ..



¹ Les «Recommandations relatives à la formation continue des enseignantes et enseignants » et le «Règlement concernant la reconnaissance de diplômes ou de certificats de formation continue ou de formation complémentaire dans le domaine de l'enseignement » sont actuellement en consultation.

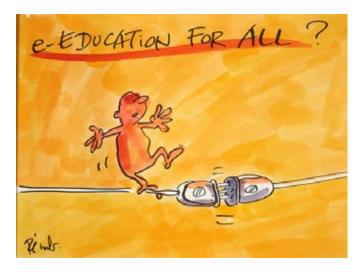
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren	
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique	
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione	
CDEP	Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica	

Recommandations relatives à la formation continue des enseignantes et enseignants

du 17 juin 2004

La Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP),

- se fondant sur les articles 1 et 3 du Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970, ainsi que sur l'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes cantonaux de fin d'études du 18 février 1993,
- en complément aux Recommandations du 26 octobre 1995 relatives à la formation des enseignantes et enseignants et aux hautes écoles pédagogiques,
- en conformité avec les Recommandations du 13 novembre 1998 relatives à la terminologie à utiliser dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants,
- en lien avec les Recommandations du 20 février 2003 relatives à la formation des adultes,
- sur proposition du Groupe de travail Formation des enseignants et tenant compte des thèses émises quant aux perspectives professionnelles dans l'enseignement,



émet les recommandations suivantes:

- 1. Les cantons conçoivent la formation des enseignantes et enseignants comme un processus continu de qualification, associant formation initiale, introduction à la profession, formation complémentaire et formation continue.
- 2. Doivent être acteurs et partenaires de la formation continue des enseignantes et enseignants :
 - les enseignantes et enseignants,
 - les établissements, leur direction et leur corps enseignant,
 - les autorités scolaires,
 - les départements cantonaux de l'instruction publique et leurs services d'enseignement,
 - les organisations pédagogiques et syndicales d'enseignants,
 - les hautes écoles et autres institutions tertiaires chargées de la formation des enseignantes et des enseignants, ainsi que
 - d'autres prestataires de formation qualifiés, du secteur public ou privé, liés ou non au monde de l'enseignement.
- 3. Les cantons reconnaissent que la formation continue constitue un droit et un devoir pour l'enseignante et l'enseignant. Elle doit être proposée sous des formes diversifiées.

Pour permettre aux enseignantes et enseignants de remplir de manière optimale les divers aspects de leur mandat professionnel, les cantons veillent à ce que la formation continue se concentre pour l'essentiel sur les trois faisceaux d'objectifs suivants:

 le développement personnel, disciplinaire et professionnel de l'enseignante et de l'enseignant, face

recommandations: formation continue du corps enseignant

- aux nécessités changeantes des situations de travail et comme élément de construction de sa carrière professionnelle,
- le développement de l'établissement scolaire sur le plan pédagogique comme sur le plan organisationnel,
- le développement de l'organisation, des structures et des instruments du système scolaire, les innovations dans l'enseignement en matière de contenus et sur le plan méthodologique et didactique, ainsi que la préparation aux tâches nouvelles qui sont assignées aux enseignantes et enseignants et aux établissements scolaires.
- 4. Les cantons soutiennent la formation continue et la formation complémentaire suivies par les enseignantes et enseignants au cours de leur carrière. Ces formations doivent renforcer et étendre les compétences professionnelles des enseignantes et enseignants dans le sens d'un développement qualitatif comme d'une spécialisation ou de l'acquisition de compétences supplémentaires en vue de la prise en charge de fonctions particulières.
- 5. La CDIP peut réglementer des formations complémentaires en fonction de profils clairement établis et reconnaître leur certification.
- 6. Les cantons renforcent le développement de la qualité des offres de formation continue et complémentaire en tenant compte:
 - a. des principes didactiques et méthodologiques reconnus pour la formation des adultes,
 - b. de la définition et de l'analyse des intérêts et des besoins de formation,
 - c. du niveau de formation et de qualification requis pour les formatrices et formateurs,
 - d. de l'usage, par les enseignantes et enseignants, d'un portfolio individuel de compétences,
 - e. des évaluations de cours de formation continue.

Les cantons veillent également à ce que les standards de qualité en vigueur soient respectés par les divers organisateurs et prestataires d'offres de formation continue.

- 7. Les cantons favorisent le développement de procédures de validation des acquis et la prise en compte de modules suivis en formation continue comme en formation complémentaire (en particulier dans les cours et études postgrades), en tant que facteur de professionnalisation et de souplesse dans la gestion de la carrière professionnelle des enseignantes et enseignants.
- 8. Les cantons veillent à assurer des conditions cadre appropriées afin d'améliorer l'accès aux offres de formation continue, d'augmenter leur efficacité et de renforcer l'engagement des enseignantes et enseignants dans leur formation continue.
 - a. Une place suffisante est assurée pour la formation continue dans le mandat professionnel des enseignantes et enseignants de tous les degrés scolaires.
 - b. La formation continue est inscrite dans le mandat des établissement scolaires ou de leur direction en tant qu'élément du développement de l'école et de son personnel, ce qui implique notamment la pratique d'entretiens réguliers de planification et d'évaluation des besoins personnels et professionnels et la mise à disposition de moyens pour financer des formations adaptées à ces besoins spécifiques.
- 9. En matière de formation continue, les cantons favorisent la collaboration aux niveaux intra- et intercantonal, ainsi que sur les plans national et transfrontalier. La CDIP coordonne les structures d'importance nationale en collaboration avec la Confédération et les hautes écoles.

EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren	
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique	<u> </u>
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione	(し)
CDEP	Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica	

Commentaires explicatifs au sujet des Recommandations relatives à la formation continue des enseignantes et enseignants

du 17 juin 2004

Généralités

Les éléments retenus se situent dans la ligne des récentes Recommandations sur la formation des adultes et constituent une synthèse de nombreux travaux préparatoires, dont les plus récents et complets ont déjà fait l'objet d'une consultation restreinte en 2002. Contrairement à de précédents essais, ces recommandations ne visent ni à réglementer les responsabilités dans l'organisation de la formation continue, laissant au contraire ce champ très ouvert conformément aux réalités actuelles, ni à fixer une typologie des formes reconnues de la formation continue dans le domaine scolaire, ceci paraissant aussi présomptueux qu'inutile.

Les Recommandations proposées couvrent pour l'essentiel trois priorités :

- articuler formation initiale et formation continue, sous toutes les formes que peut connaître cette dernière, en tant que formation permanente des enseignantes et des enseignants de tous les degrés;
- poser clairement au niveau de la CDIP la distinction entre la formation continue au sens le plus large et le plus ouvert et la formation complémentaire conduisant à un certificat reconnu (cf. le règlement de reconnaissance);
- définir des standards de qualité et d'opérationnalisation auxquels la formation continue devrait correspondre, quels que soient sa localisation, ses formes et ses organisateurs.

Explications pour chaque article des recommandations

La formation continue des enseignantes et enseignants (ci-après FCE) relève d'une longue tradition portée à

son origine, au XIX^e siècle déjà, essentiellement par les associations d'enseignants, par certaines institutions de formation et par divers groupements ou courants d'opinion favorables à une « rénovation » de l'école.

L'émergence d'une politique de FCE, la création d'institutions étatiques et la mise à disposition de fonds publics pour la formation continue des enseignants de l'école publique obligatoire et du secondaire II datent du début des années soixante-dix. Ce développement et cette reconnaissance officiels de la FCE (obligation, droits et devoirs des enseignants) s'inscrivent dans la dynamique « formation permanente, perfectionnement, formation continue, lifelong learning » qui concerne l'ensemble des pays industrialisés et la majeure partie des professions dès les années soixante (en lien avec la diminution de la durée de vie des produits, le rythme accéléré de l'obsolescence des savoirs, l'irruption de nouvelles technologies, etc).

En un demi-siècle, la durée de vie des plans d'étude scolaires a passé de 30-40 ans à 12-15 ans - les moyens d'enseignement voyant ainsi leur durée de vie chuter également - et les réformes des structures de formation (passage primaire/secondaire, filières du secondaire I, organisation du secondaire II, naissance de nouvelles filières, réforme de la formation des enseignants, etc.) devenir un sujet de préoccupation politique et public constant. Les nécessités issues de l'évolution des disciplines ou des ambitions scolaires appellent à un élargissement des compétences des enseignants (pratiques d'évaluation et de gestion de classe, enseignement plus précoce des langues 2 et 3, par exemple). L'irruption des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le monde scolaire constitue également une dynamique d'appel et de besoins pour la FCE. L'émergence d'une FCE organisée et structurée par des institutions étatiques est en outre contemporaine de l'apparition dans la plupart des cantons d'offices de recherche et de développement pédagogique. Les deux dynamiques sont concomitantes.

Aujourd'hui, la formation initiale des diverses catégories d'enseignantes et d'enseignants pour les degrés concernés est totalement réformée et fermement installée dans le secteur tertiaire, Hautes Ecoles pédagogiques et Instituts universitaires ayant repris le flambeau des quelque cent cinquante institutions précédentes. La formation initiale des maîtres de la formation professionnelle sera tout prochainement remaniée par voie d'ordonnance fédérale. Une évolution sensible et la réorganisation du paysage de la FCE sont donc logiquement en cours.

La formation continue s'inscrit de plus en plus, à tous les degrés, comme un élément porteur des projets d'établissement, diminuant d'autant la portée et la fréquentation de cours centralisés. Des collaborations intercantonales institutionnalisées en matière de FCE ont vu le jour; l'approche horizontale de la structure scolaire favorise la discussion et les projets communs entre «cheminées de formation» encore récemment fortement délimitées et entre «catégories» d'enseignants. La participation de maîtres primaires et secondaires à des cours communs - encore difficilement réalisable il y a quelques décennies - est devenue une pratique courante. La nouvelle Loi sur la formation professionnelle étend ses dispositions à des métiers, partant des formations de base et des FCE, qui ne relevaient pas des dispositions antécédentes. La FCE demeure cependant encore très «corporatiste», réservée presque exclusivement à des enseignantes et enseignants. A l'inverse, particulièrement pour les maîtres de la scolarité obligatoire, la participation à des formations continues d'autres horizons professionnels, mais proches par les exigences et les compétences de leur pratique professionnelle, demeure encore exceptionnelle.

Les esprits sont mûrs pour inscrire aujourd'hui la FCE comme une composante essentielle de la formation des enseignants dans une perspective de formation permanente et d'évolution de carrière. Tel est le sens de la recommandation n°1, qui confirme par ailleurs les quatre termes en usage, selon les Recommandations du 13 novembre 1998 relatives à la terminologie à utiliser dans le domaine de la formation des enseignantes et des enseignants.

Plutôt que de répondre à la délicate et récurrente question de savoir «à qui appartient la formation continue», il paraît plus opportun et plus correct de parler d'acteurs et de partenaires, ceux-ci pouvant alors être énumérés sans qu'il y ait «droit de propriété» à aucun d'entre eux. Selon les circonstances et les objectifs de la FCE, la responsabilité des décisions et des obligations peut varier entre l'enseignant/e, l'établissement et l'autorité scolaire. Mais il est indéniable que l'enseignant/e est en priorité responsable de sa formation continue. Si l'on entend faire de la FCE un élément moteur de professionnalisation, celle-ci doit cependant s'inscrire dans une perspective et un projet à moyen et long termes qui tienne également compte des besoins de l'établissement scolaire et de l'institution scolaire en général. Il est par conséquent nécessaire de repenser le mandat global de l'enseignant et d'y situer la formation continue à la fois comme un droit et un devoir

La <u>recommandation n°2</u> reconnaît globalement sous forme de liste les divers acteurs et partenaires concernés par la formation continue, qu'ils soient tantôt demandeurs, tantôt formateurs, tantôt instances de proposition, tantôt d'organisation, au sein d'un «marché ouvert» de la formation continue.

La formation continue s'inscrit clairement dans le mandat professionnel du personnel enseignant, en tant que droit mais également en tant que devoir. Quelle que soit sa forme ou qu'elle soit l'objet d'une démarche individuelle, collective ou institutionnelle, elle se développe et doit répondre aujourd'hui à trois faisceaux d'objectifs qui reflètent son développement et synthétisent les multiples besoins des divers acteurs et partenaires dans l'exercice de leur fonction:

- 1. le développement personnel de l'enseignant, en termes de compétences scientifiques, compétences pédagogiques et éducatives, compétences méthodologiques, compétences sociales, compétences multiculturelles, etc., associé à la gestion et à la maîtrise de sa carrière au sens où la FCE facilite, par l'obtention de compétences reconnues et certifiées, une réorientation ou une reconversion professionnelle; loin d'appauvrir ou de mettre en péril l'attrait pour la profession d'enseignant, cette deuxième visée en augmentera certainement l'attractivité;
- 2. le développement, l'organisation et la réalisation d'un projet d'établissement, au sens où l'enseignant fait partie d'une entité vivante, l'établissement scolaire, avec ses caractéristiques, sa situation, son histoire, ses

normes et ses traditions spécifiques; la participation de l'enseignant au projet d'établissement (pédagogique et/ ou organisationnel) fait partie de son cahier des tâches et de ses obligations professionnelles contractuelles et contribue indéniablement à l'enrichissement de son profil professionnel; cette dimension s'inscrit parallèlement à celle de l'auto-évaluation dans les écoles, elle suppose qu'une sensibilisation à la gestion de projet, à l'analyse institutionnelle, à la gestion de conflits et à diverses techniques de management et d'évaluation fasse également partie de la formation de base des enseignantes et des enseignants sous forme de modules théoriques et pratiques;

3. le développement des structures et de l'organisation de l'école, en lien avec les modifications apportées à son rôle, à la réactualisation des plans d'études et des moyens d'enseignement, des méthodologies, de la régulation des apprentissages au travers de l'évaluation, à l'intégration des technologies de l'information et de la communication et de formation, à l'intégration de nouvelles disciplines et de cursus interdisciplinaires, etc.

La <u>recommandation n°3</u> établit officiellement la formation continue comme un droit et un devoir de toute personne enseignante. Traitant de la formation continue au sens le plus général du terme, elle précise les trois catégories d'objectifs centraux retenus aujourd'hui pour la formation.

L'une des faiblesses régulièrement dénoncée dans la profession d'enseignant est celle d'une impasse de carrière, tout au moins dans les premiers degrés de la scolarité. Hormis les promotions hiérarchiques, il est difficile pour une enseignante ou un enseignant de trouver des possibilités d'évolution reconnues à l'intérieur de sa profession. Au fil des dernières années cependant, de nombreux profils de spécialisation ont fait leur apparition, suite aux innovations et/ou aux nécessités. Pour des fonctions existantes, la complexification des tâches plaide également pour des formations spécifiques.

La <u>recommandation n°4</u> appelle à soutenir les possibilités de formation continue et de formation complémentaire au cours de la carrière professionnelle des enseignantes et des enseignants. La notion de «formation complémentaire» est définie par rapport à un certain nombre d'exigences spécifiques stipulées dans un règlement.

Pour que ces formations aient un sens et une valeur professionnelle, elles nécessitent le plus souvent une forme de standardisation et de reconnaissance. Le 26 septembre 2002, le Comité de la CDIP s'est prononcé, à partir d'un projet pour la formation des cadres dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (ICT) pour le développement d'un règlement de reconnaissance pour de telles formations complémentaires correspondant à un profil déterminé. On ne saurait en effet parler ici d'une formation postgrade, vu que les exigences sont intermédiaires entre une formation continue standard (de l'ordre de quelques heures à quelques dizaines d'heures de formation) et une véritable formation postgrade correspondant en règle générale à 600 périodes de cours au moins et passant par les hautes écoles.

Le «règlement concernant la reconnaissance de certificats de formation complémentaire dans le domaine de l'enseignement » est un complément direct des présentes recommandations. Rédigé en termes généraux, il peut s'appliquer à de nombreux types spécifiques de formation complémentaires, basés sur des profils reconnus en réponse à des besoins de coordination du système scolaire. Se fondant sur l'Accord intercantonal de reconnaissance des diplômes, du 18 février 1993, le règlement permet de donner un poids et un attrait certains à nombre de formations, telles par exemple celles de directeurs d'établissements, de conseillers en éducation, de formateurs spécialistes d'un domaine précis. Comme les règlements semblables pour les diplômes de formation initiale, celui-ci détermine une série d'exigences minimales pour qu'une formation complémentaire puisse prétendre à la reconnaissance par la CDIP.

La <u>recommandation n°5</u> renvoie directement au Règlement concernant la reconnaissance de certificats de formation complémentaire (présenté conjointement) et à la notion de profils reconnus.

(N.B. En ce qui concerne le secteur des hautes écoles spécialisées, les études postgrades sont déjà réglementées et ne relèvent pas de ce règlement, bien qu'elles constituent un type particulier de formation complémentaire. Elles sont dispensées exclusivement par des institutions de formation du niveau Hautes Ecoles et sont accessibles aux diplômées et diplômés de Hautes Ecoles. Le Conseil suisse des HES a édicté des Directives le 28 février 2001, en fixant les critères de reconnaissance pour les formations postgrades dispensées dans les HES. De telles formations s'étendent

sur 600 heures de cours au moins et comprennent un travail personnel représentant au moins 200 heures (art. 3, al. 4). Les diplômes postgrades HES sont reconnus par le Comité de la CDIP sur proposition de la Commission de reconnaissance des diplômes HES cantonaux, pour autant que la preuve soit faite de l'organisation adéquate du domaine des études postgrades et de l'examen final (art. 3, al. 11). La Conférence universitaire de la Suisse occidentale a également réglementé, le 29 novembre 2001, ses propres formations postgrades, lesquelles doivent totaliser au moins 240 crédits ECTS pour des formations approfondies (« Diplômes d'études approfondies» [DEA] ou «Diplômes d'études supérieures spécialisées» [DESS]) ou au minimum 60 crédits ECTS (l'équivalent d'une année universitaire à plein temps) pour un diplôme postgrade.)

Au cours des dernières décennies, les pratiques de la formation des adultes ont fortement marqué la formation continue des enseignantes et des enseignants. On peut constater une professionnalisation de son organisation comme de son animation. Divers éléments qualitatifs pourraient encore être encouragés en ce sens, comme l'ont montré diverses études, dont notamment celles entreprises dans le cadre du Programme national de recherches 33 sur l'efficacité de nos systèmes de formation.

Ainsi, il apparaît que la pratique du portfolio de compétences est l'un des moyens essentiels pour définir et planifier à plus long terme une formation continue répondant aux besoins de la personne. Cet instrument va de pair avec une reconnaissance plus formalisée des acquis et avec des entretiens de développement personnel et d'évaluation des besoins professionnels. D'une manière générale, on peut également améliorer et prendre en compte, dans la planification et l'exécution des sessions de formation, l'analyse des intérêts et des besoins des enseignants et des établissements, en utilisant pour ce faire des groupes de travail et de projet, des enquêtes formelles et informelles, des sondages informatisés ou d'autres instruments permettant de dépasser les effets de mode et l'abondance des offres spontanées.

De nombreuses organisations demandent le respect de certains standards de qualité dans la formation. Un rapport d'experts a déjà été établi par le groupe GFE/ALB, tout particulièrement à l'intention des commissions de reconnaissance des diplômes, en ce qui concerne la qualité dans la formation des enseignantes et des enseignants. Dans ses Recommandations du 20 février 2003 relatives à la formation continue

d'adultes, la CDIP prend clairement position en faveur de l'application des critères *eduQua* (Certificat suisse de qualité pour les institutions de formation continue) pour les organisateurs qui prétendraient à des subventions ou des mandats publics dans ce domaine. Les organisateurs de formation continue pour enseignants vont en général déjà au-delà de telles normes, ce qui n'empêche pas que l'on attende d'eux également des efforts en matière de qualité se rapportant à d'autres standards de qualité non spécifiés dans les recommandations.

Un critère important de qualité repose notamment sur les qualifications des formateurs engagés. Cellesci peuvent aussi être améliorées et étendues, soit par des actions et des offres de formation de formateurs au sein même du système éducatif, soit par l'élévation des critères de sélection au moment de confier à des tiers des prestations de formation.

La recommandation n°6 prône un certain nombre de mesures qualitatives issues des fondements de la didactique propres à la formation des adultes. Elle encourage l'usage d'instruments et d'actions ayant déjà fait leurs preuves dans de nombreux cantons et établissements. Elle renforce également les exigences de qualité dans les prestations de formation continue et pousse les organisateurs à se référer à des standards et à recourir à des formateurs qualifiés.

Pour répondre aux besoins et aux attentes des enseignantes et des enseignants, pour leur permettre de structurer le déroulement de leur carrière professionnelle (nouvelles tâches, élargissement des tâches, abandon provisoire ou définitif du métier d'enseignant), les présentes Recommandations prônent des formes d'organisation et de reconnaissance qui visent à inscrire ces prestations dans un système transparent et cohérent de parcours individuel et professionnel menant à de nouvelles certifications reconnues. Cela suppose qu'une partie non négligeable de la formation continue et plus encore les formations complémentaires et postgrades soient proposées sous forme de modules reconnus et validés. En partie modularisée, la formation continue gagne en cohérence et évite de se présenter comme une simple addition de cours et de séminaires provoquant le butinage et la dispersion. Dans certains cas, cette modularisation partielle de la formation en emploi est un prolongement de la modularisation de la formation initiale des enseignants. Elle doit incarner une construction plus dynamique, impliquant pour cela des procédures de reconnaissance des acquis. Cette visée

doit également avoir quelques incidences sur la durée des formations proposées.

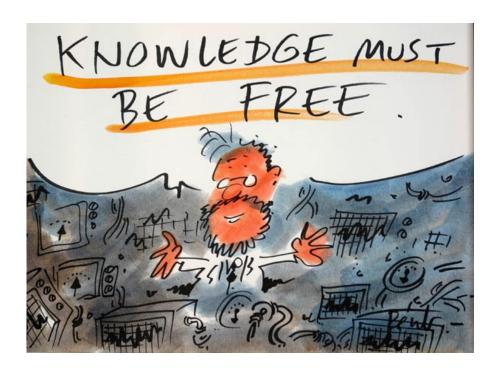
La <u>recommandation n°7</u> défend le principe d'une modularisation partielle de la formation initiale et continue, en tant que facteur d'efficacité et de professionnalisation étroitement lié à la recommandation 6.

Diverses conditions d'organisation portent à conséquence sur la motivation et l'engagement des enseignants face à la formation continue. Tout en laissant aux cantons leurs responsabilités et leur autonomie pour ce qui a trait aux conditions financières et au statut du personnel enseignant, la CDIP soutient l'intégration du principe de la formation continue dans le mandat professionnel des personnes enseignantes comme dans celui des établissements d'enseignement, et ce pour tous les degrés. La planification de la formation continue individuelle doit être traitée dans le cadre des entretiens périodiques avec les collaborateurs, de manière à confronter et compléter entre eux les intérêts personnels de l'enseignant et les besoins institutionnels de l'établissement. Un moyen de stimuler l'intérêt et la responsabilité des enseignants pour leur formation consiste également à ne pas financer que les programmes de formation relevant des divers organisateurs agréés, mais à attribuer une partie des budgets aux intéressés eux-mêmes (établissements, équipes ou personnes enseignantes), leur donnant ainsi la possibilité d'organiser des projets spécifiques de formation répondant à leurs besoins identifiés plutôt que de consommer l'offre existante.

La recommandation n°8 propose aux cantons de veiller au maintien, respectivement au développement de conditions cadre adéquates liées à l'organisation de la formation continue et à la participation à celle-ci. Ces conditions portent sur la place de cette formation dans le mandat professionnel des enseignants comme dans celui des établissements scolaires.

Il n'est pas inutile enfin de rappeler la nécessité d'une collaboration à tous les niveaux institutionnels, y compris sur le plan national et transfrontalier, en matière de formation continue. La dernière recommandation se soucie de préciser qu'il revient à la CDIP, d'entente avec la Confédération et sa propre institution de formation d'enseignants pour la formation professionnelle comme avec les diverses Hautes Ecoles. de coordonner les structures d'envergure nationale. Tel est déjà le cas en particulier avec le Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS). La Conférence suisse des Hautes pédagogiques (CSHEP) serait également concernée par cette coordination.

La <u>recommandation n°9</u> encourage la collaboration à diverses échelles en matière de formation continue et précise la responsabilité de la coordination au niveau national.



EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren	
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique	(U)
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione	(J)
CDFP	Conferenza svizra	

Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen

vom 17. Juni 2004

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erlässt

- gestützt auf Artikel 1 und 3 des Konkordats über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970 sowie auf die Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993,
- in Ergänzung zu den Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995,
- in Übereinstimmung mit den Empfehlungen zur Terminologie in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung vom 13. November 1998,
- in Verbindung mit den Empfehlungen zur Weiterbildung von Erwachsenen vom 20. Februar 2003,
- nach Vorschlag der Arbeitsgruppe "Lehrerbildung" und nach Kenntnisnahme der Thesen zu den beruflichen Perspektiven im Unterrichtsbereich,

die folgenden Empfehlungen:

- 1. Die Kantone gestalten die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als kontinuierliches Zusammenwirken von Grundausbildung, Berufseinführung, Zusatzausbildung und Weiterbildung.
- 2. Die Akteure und Partner der Weiterbildung von Lehrpersonen sollen sein:
 - die Lehrpersonen,
 - die Schulen, deren Schulleitungen und Kollegien,
 - die Schulbehörden,
 - die kantonalen Bildungsdirektionen und deren Amtsstellen,
 - die fachlichen und gewerkschaftlichen Zusammenschlüsse der Lehrpersonen,
 - die Hochschulen und andere tertiäre Bildungseinrichtungen für Lehrpersonen sowie
 - weitere öffentliche oder private und qualifizierte Bildungsanbieter in und ausserhalb des Unterrichtsbereichs.
- 3. Die Kantone anerkennen, dass die Weiterbildung ein Recht und eine Pflicht der Lehrpersonen darstellt. Die Weiterbildung soll in verschiedenen Formen angeboten werden.

Damit die Lehrerinnen und Lehrer die unterschiedlichen Aspekte ihres Berufsauftrages optimal erfüllen können, sorgen die Kantone dafür, dass die Weiterbildung im Wesentlichen drei Gruppen von Ansprüchen gerecht wird:

 der personalen und fachlich-beruflichen Entwicklung der Lehrperson, um auf die wechselnden Ansprüche des Arbeitsplatzes zu antworten, und als Teil einer bewussten Gestaltung der Berufslaufbahn,



- der Entwicklung der Einzel-Schule (p\u00e4dagogisch und organisatorisch),
- der Entwicklung der Organisation, der Strukturen und der Instrumente des Schulsystems sowie den inhaltlichen, methodisch-didaktischen Innovationen des Unterrichts und der Vorbereitung auf neue Aufgaben, die den Lehrpersonen und den Schulen übertragen werden.
- 4. Die Kantone unterstützen die Weiterbildung und die Zusatzausbildung der Lehrpersonen im Laufe ihrer Berufslaufbahn. Diese Ausbildungen müssen die vorhandenen professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen im Sinne der Qualitätssicherung sowie der Spezialisierung oder dem Erwerb von Zusatzqualifikationen im Hinblick auf die Übernahme besonderen Funktionen unterstützen und erweitern.
- 5. Die EDK kann Zusatzausbildungen auf der Grundlage von klar festgelegten Profilen reglementieren und deren Zertifizierung anerkennen.
- 6. Die Kantone unterstützen die Qualitätsentwicklung der Angebote im Bereich der Weiterbildung und Zusatzausbildung unter Berücksichtigung:
 - a. anerkannter Grundsätze der Didaktik und Methodik für das Lehren und Lernen Erwachsener,
 - b. der Bedarfs- und Bedürfnisabklärung und -analyse,
 - c. einer erforderlichen Ausbildung und Qualifikation der Ausbildnerinnen und Ausbildner,
 - d. des Einsatzes eines Kompetenzenportfolios bei den Lehrpersonen,
 - e. Evaluationen von Weiterbildungs-Lehrgängen.

Die Kantone sorgen auch dafür, dass die verschiedenen Organisatoren und Anbieter von Weiterbildungsangeboten die einschlägigen Qualitätsstandards berücksichtigen.

- 7. Im Hinblick auf die Professionalisierung und die flexible Gestaltung der Berufslaufbahn unterstützen die Kantone die Verfahrensentwicklung zur Anrechnung früherer Lernleistungen und die Anrechnung von Modulen in der Weiterbildung sowie in der Zusatzausbildung (insbesondere in den Nachdiplomkursen [NDK] und Nachdiplomstudien [NDS]).
- 8. Um die Zugänglichkeit und Wirksamkeit der Weiterbildung zu fördern und das Engagement der Lehrpersonen für ihre Weiterbildung zu stärken, sorgen die Kantone für geeignete Rahmenbedingungen.
 - a. Der Weiterbildung wird im Berufsauftrag der Lehrpersonen aller Schulstufen genügend Platz eingeräumt.
 - b. Im Auftrag der Schulen bzw. Schulleitungen ist die Weiterbildung als Teil der Schulund Personalentwicklung verankert; das bedeutet vor allem die regelmässige Durchführung von Gesprächen zur Planung und Evaluation der persönlichen und beruflichen Entwicklung und die Zurverfügungstellung von Finanzmitteln für entsprechende Weiterbildungen, die diese spezifischen Bedürfnisse erfüllen.
- 9. Die Kantone fördern die inner- und interkantonale sowie die nationale und grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Weiterbildungsbereich. In Zusammenarbeit mit dem Bund und mit den Hochschulen koordiniert die EDK die Strukturen von nationaler Bedeutung.

EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren	^
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique	
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione	_ (~)
CDFP	Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica	

Erläuterungen zu den Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen

vom 17. Juni 2004

Allgemeines

Die gewählten Elemente liegen auf der Linie der kürzlich erlassenen Empfehlungen zur Weiterbildung von Erwachsenen und stellen eine Zusammenfassung zahlreicher vorbereitender Arbeiten dar. Die neuesten und umfassendsten dieser Arbeiten wurden 2002 bereits im kleineren Kreis einer Vernehmlassung unterzogen. Im Gegensatz zu früheren Versuchen ist der Entwurf nicht darauf ausgerichtet, die Zuständigkeiten für die Organisation der Weiterbildung zu regeln; diese Empfehlungen werden im Gegenteil auf Grund der derzeitigen Gegebenheiten völlig offen gelassen. Es wird auch nicht versucht, eine Typologie der anerkannten Formen der Weiterbildung im Schulbereich festzulegen, da dies ebenso vermessen wie unnötig erscheint.

Die vorgeschlagenen Empfehlungen decken im Wesentlichen drei Schwerpunkte ab:

- Die Grundausbildung und die Weiterbildung in allen ihren Formen sollen zu einer kontinuierlichen Ausbildung für die Lehrpersonen aller Stufen verknüpft werden.
- Auf Ebene der EDK soll klar unterschieden werden zwischen der Weiterbildung im weitesten Sinne und der Zusatzausbildung, die zu einem anerkannten Abschluss führt (vgl. Anerkennungsreglement).
- Es sollen Qualitäts- und Umsetzungsstandards festgelegt werden, denen die Weiterbildung unabhängig von ihrem Standort, von ihren Formen und ihren Organisatoren entsprechen muss.

Erläuterungen zu den einzelnen Artikeln der Empfehlungen

Die Weiterbildung von Lehrpersonen weist eine lange Tradition auf, die ursprünglich (im 19. Jahrhundert) vor allem in den Lehrerverbänden, gewissen Ausbildungseinrichtungen und verschiedenen Gruppierungen ihren Anfang nahm. Diese standen einer "Erneuerung" der Schule positiv gegenüber.

Die Herausbildung einer eigentlichen Politik im Bereich der Weiterbildung von Lehrpersonen, die Entstehung von staatlichen Einrichtungen und die Bereitstellung von öffentlichen Mitteln für die Weiterbildung von Lehrpersonen der obligatorischen öffentlichen Schule und der Sekundarstufe II setzten Anfang der Siebzigerjahre ein. Diese Entwicklung und diese offizielle Anerkennung der Weiterbildung von Lehrpersonen (Pflichten, Rechte und Aufgaben der Lehrkräfte) sind im Zusammenhang mit der Forderung nach "kontinuierlicher Ausbildung, Fortund Weiterbildung und lebenslangem Lernen" zu sehen, die ab den Sechzigerjahren in allen Industriestaaten und in den meisten Berufen laut wurde (kürzere Lebensdauer der Produkte, immer rascheres Veralten des Wissens, Aufkommen von neuen Technologien usw.).



Innerhalb eines halben Jahrhunderts verringerte sich die Lebensdauer der Lehrpläne von 30-40 Jahren auf 12-15 Jahre, womit auch die Nutzungsdauer der Lehrmittel abnahm. Dadurch wurden die Reformen der Bildungsstrukturen (Übergang Primar-/Sekundarstufe, Schultypen auf der Sekundarstufe I, Organisation der Sekundarstufe II, Entstehung neuer Stufen, Reform der Lehrerbildung usw.) zu einem permanenten politischen und öffentlichen Anliegen. Der Bedarf, der sich aus der Entwicklung der Fächer oder den schulischen Entwicklungen ergab, erforderte einen Ausbau der Kompetenzen der Lehrpersonen (z.B. Evaluationsmethoden, Klassenleitung, Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe). Auch der Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien im Schulbereich erhöhte den Bedarf an Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen. In den meisten Kantonen ging der Aufbau einer durch staatliche Einrichtungen organisierten und strukturierten Weiterbildung für Lehrpersonen mit der Schaffung von pädagogischen Forschungsstellen einher. Die beiden Entwicklungen verliefen parallel.

Die Grundausbildung für die verschiedenen Kategorien von Lehrpersonen für die erwähnten Stufen wurde in den letzten Jahren einer tief greifenden Reform unterzogen. Sie ist nun auf der Tertiärstufe verankert, nachdem die Pädagogischen Hochschulen und die Universitätsinstitute an die Stelle der früheren rund 150 Einrichtungen getreten sind. Durch eine Verordnung auf Bundesebene wird nächstens auch die Grundausbildung der Berufsschullehrpersonen angepasst. Somit erfolgt in der Weiterbildung von Lehrpersonen zurzeit eine spürbare Entwicklung und Umstrukturierung.

Die Weiterbildung wird auf allen Stufen zunehmend zu einem tragenden Element der Schulentwicklungsprojekte; damit nehmen die Bedeutung und der Besuch von zentralisierten Kursen ab. Im Bereich der Weiterbildung von Lehrpersonen ist eine institutionalisierte interkantonale Zusammenarbeit entstanden. Der horizontale Ansatz der Schulstruktur fördert nicht nur die Diskussion, sondern auch gemeinsame Projekte zwischen verschiedenen "Ausbildungswegen", die noch vor kurzem klar voneinander getrennt waren, sowie zwischen verschiedenen "Kategorien" von Lehrpersonen. Die Teilnahme von Primar- und Sekundarschullehrpersonen an gemeinsamen Kursen, die vor einigen Jahrzehnten noch kaum denkbar war, ist heute gängige Praxis. Das neue Berufsbildungsgesetz dehnt die Bestimmungen auf weitere Berufe – und damit auf Grundausbildungen und Weiterbildungen für Lehrpersonen – aus, die zuvor nicht in seinen Geltungsbereich fielen. Die Weiterbildung von Lehrpersonen ist jedoch nach wie vor sehr "korporatistisch" und fast ausschliesslich den Unterrichtenden

vorbehalten. Umgekehrt bildet vor allem bei den Lehrpersonen der obligatorischen Schule die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen anderer Berufe, die auf Grund ihrer Anforderungen und Kompetenzen mit dem Lehrberuf verwandt sind, weiterhin die Ausnahme.

Die Zeit ist nun reif, um die Weiterbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf eine kontinuierliche Ausbildung und Laufbahnentwicklung als wesentlichen Teil der Lehrerinnenund Lehrerbildung zu gestalten. Dies wird mit Empfehlung 1 angestrebt, die zudem die vier Begriffe bestätigt, die gemäss den Empfehlungen zur Terminologie in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung vom 13. November 1998 in Gebrauch sind.

Statt auf die heikle, immer wieder auftretende Frage einzugehen, wer für die Weiterbildung zuständig ist, erscheint es angemessener und richtiger, von Akteuren und Partnern zu sprechen, die aufgezählt werden können, ohne dass auf einen von ihnen ein "Eigentumsanspruch" besteht. Je nach den Umständen und Zielen der Weiterbildung von Lehrpersonen können die Verantwortung für die Entscheidungen und die Pflichten der Lehrperson, der Schule oder der Schulbehörde zukommen. Allerdings ist unbestreitbar die Lehrperson in erster Linie für ihre Weiterbildung verantwortlich. Wenn die Weiterbildung von Lehrpersonen ein treibendes Element für die Professionalisierung werden soll, muss sie jedoch auf eine mittel- und langfristige Sicht sowie auf Projekte ausgerichtet sein, wobei auch den Bedürfnissen der jeweiligen Schule und des Schulsystems Rechnung zu tragen ist. Daher muss der gesamte Lehrauftrag überdacht werden, und die Weiterbildung muss darin als Recht und als Pflicht enthalten sein.

In Empfehlung 2 werden die verschiedenen Akteure und Partner der Weiterbildung im Rahmen einer Liste pauschal anerkannt; sie können innerhalb eines "offenen Weiterbildungsmarktes" sowohl Nachfrager, Ausbildner, Anbieter als auch Organisatoren sein.

Die Weiterbildung bildet klar Teil des allgemeinen Berufsauftrages aller Unterrichtenden; sie stellt ein Recht, aber auch eine Pflicht dar. Sie entwickelt sich unabhängig von ihrer Form und unabhängig davon, ob sie sich aus einem individuellen, kollektiven oder institutionellen Vorgehen ergibt. Sie muss heute drei Gruppen von Zielen entsprechen, die ihre Entwicklung

widerspiegeln und die vielfältigen Bedürfnisse der verschiedenen Akteure und Partner bei der Erfüllung ihres Berufsauftrages zusammenfassen:

- 1. die persönliche Entwicklung der Lehrperson in Bezug auf wissenschaftliche, pädagogische, erzieherische, methodische, soziale, multikulturelle Kompetenzen usw. sowie die aktive und bewusste Gestaltung der Berufslaufbahn, indem die Weiterbildung von Lehrpersonen durch den Erwerb von anerkannten und bescheinigten Kompetenzen eine Neuorientierung oder eine berufliche Umschulung erleichtert. Diese Massnahme wird die Attraktivität des Lehrberufs weder schmälern noch gefährden, sondern im Gegenteil sogar steigern;
- 2. die Entwicklung, Organisation und Umsetzung eines Schulentwicklungsprojekts in dem Sinne, dass die Lehrperson Teil einer lebendigen Einrichtung - der jeweiligen Schule - bildet, die ihre besonderen Eigenschaften, ihren Status, ihre Geschichte, ihre spezifischen Regeln und Traditionen aufweist. Die Mitarbeit der Lehrpersonen an einem Schulentwicklungsprojekt (pädagogisch und/oder organisatorisch) gehört zum Pflichtenheft und zu den vertraglich festgelegten Berufspflichten und trägt unbestreitbar zur Bereicherung des beruflichen Profils bei. Diese Dimension, die parallel zu jener der Selbstevaluation in den Schulen besteht, setzt voraus, dass den Lehrpersonen in der Grundausbildung theoretische und praktische Module zu den folgenden Themen angeboten werden: Projektmanagement, institutionelle Analyse, Konfliktbearbeitung, verschiedene Führungs- und Evaluationstechniken;
- 3. die Entwicklung der Strukturen und der Organisation der Schule im Zusammenhang mit ihrer veränderten Rolle, der ständigen Aktualisierung der Lehrpläne, Lehrmittel und Methoden, der Steuerung der Lernprozesse durch die Evaluation, dem Einbezug der Informations-, Kommunikations- und Lerntechnologien, dem Aufkommen neuer Fächer und interdisziplinärer Kurse usw.

Mit Empfehlung 3 wird offiziell festgelegt, dass die Weiterbildung ein Recht und eine Pflicht jeder Lehrperson darstellt. Sie bezieht sich auf die Weiterbildung im weitesten Sinne und legt die drei zentralen Zielkategorien der Weiterbildung fest.

Einer der regelmässig angeprangerten Nachteile des Lehrberufs besteht darin, dass er, zumindest auf den unteren Stufen des Schulsystems, in Bezug auf die Karriere in eine Sackgasse führt. Abgesehen vom Aufstieg innerhalb der Hierarchie ist es für eine Lehrperson schwierig, innerhalb ihres Berufs anerkannte Entwicklungsmöglichkeiten zu finden. Allerdings sind im Verlauf der letzten Jahre im Zusammenhang mit Neuerungen und/oder einem entsprechenden Bedarf zahlreiche Spezialisierungsprofile entstanden. Die zunehmende Komplexität der Aufgaben erfordert auch für die bestehenden Funktionen spezifische Ausbildungen.

Empfehlung 4 bedeutet eine Unterstützung von Weiterbildungs- und Zusatzausbildungs möglichkeiten im Laufe der Berufslaufbahn. Der Begriff "Zusatzausbildung" wird in Bezug auf spezifische reglementierte Anforderungen definiert, die in einem Anerkennungsreglement festgelegt sind.

Damit diese Ausbildungen einen Sinn und professionellen Wert erhalten, bedürfen sie in den meisten Fällen einer standardisierten Form und einer Anerkennung. Am 26. September 2002 hat sich der Vorstand der EDK dafür ausgesprochen, ausgehend von einem Projekt für Kaderausbildungen im Bereich Informationstechnologien und Medien (ICT) ein Anerkennungsreglement für derartige Zusatzausbildungen zu erarbeiten, die einem festgelegten Profil entsprechen. In diesem Fall handelt es sich nicht um eine Nachdiplomausbildung, da die Anforderungen zwischen denen einer Standardweiterbildung (die einige bis einige Dutzend Ausbildungsstunden umfasst) und denen einer eigentlichen Nachdiplomausbildung liegen, die mindestens 600 Lektionen im Hochschulbereich entspricht.

Dieses "Reglement über die Anerkennung von Abschlüssen von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf" ersetzt direkt diese Empfehlungen. Da es allgemein formuliert ist, kann es auf zahlreiche spezifische Typen von Zusatzausbildungen angewandt werden, die auf anerkannten Profilen als Antwort für Koordinationsbedarf des Schulsystem beruhen. Das Reglement, das sich auf die Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993 stützt. wird es ermöglichen, die Bedeutung und Attraktivität verschiedener Ausbildungen (Schulleitung, Beratung im Bildungsbereich, auf einen bestimmten Bereich spezialisierte Ausbildnerinnen und Ausbildner usw.) zu erhöhen. Entsprechend den Diplom-Anerkennungsreglementen für die Grundausbildung definiert dieses Reglement gewisse Minimalstandards für Zusatzausbildungen, die als Voraussetzung für eine EDK-Anerkennung erfüllt sein müssen.



Empfehlung 5 verweist direkt auf das Reglement über die Anerkennung von Abschlüssen von Zusatzausbildungen (das gleichzeitig vorgeschlagen ist) und auf den Begriff "Profile".

N.B.: Die Nachdiplomausbildungen sind für den Fachhochschulbereich bereits reglementiert und unterliegen nicht diesem Reglement, obschon sie einen bestimmten Typ von Zusatzausbildung darstellen. Sie werden ausschliesslich von Ausbildungseinrichtungen der Hochschulstufe vermittelt und sind den Inhaberinnen und Inhabern von Hochschulabschlüssen zugänglich. Der Schweizerische Fachhochschulrat hat am 28. Februar 2001 Richtlinien erlassen, in denen die Kriterien für die Anerkennung der an den Fachhochschulen vermittelten Nachdiplomstudien festgelegt sind. Derartige Nachdiplomstudien erstrecken sich über mindestens 600 Unterrichtsstunden und umfassen eine persönliche Arbeit im Umfang von mindestens 200 Stunden (Art. 3 Abs. 4). Die FH-Nachdiplome werden vom Vorstand der EDK auf Antrag der Kommission für die Anerkennung kantonaler Fachhochschuldiplome anerkannt, sofern der Nachweis für die zweckmässige Organisation des Nachdiplomstudienbereichs und des Abschlussexamens erbracht wird (Art. 3 Abs. 11). Auch die Westschweizer Universitätskonferenz hat am 29. November 2001 ihre Nachdiplomausbildungen reglementiert: Diese müssen

für vertiefte Ausbildungen ("Diplômes d'études approfondies" [DEA] oder "Diplômes d'études supérieures spécialisées" [DESS] mindestens 240 ECTS-Kreditpunkte oder für ein Nachdiplom mindestens 60 ECTS-Kreditpunkte umfassen (entspricht einem einjährigen Vollzeitstudium an einer Hochschule).

In den letzten Jahrzehnten war die Weiterbildung von Lehrpersonen stark von den Methoden der Erwachsenenbildung geprägt. Sowohl bezüglich ihrer Organisation als auch ihrer Gestaltung ist eine Professionalisierung festzustellen. Verschiedene qualitative Elemente könnten jedoch noch weiter gefördert werden, wie mehrere Studien gezeigt haben, insbesondere jene, die im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 zur Wirksamkeit unserer Bildungssysteme durchgeführt wurden.

So scheint der Einsatz des Kompetenzenportfolios ein wichtiges Mittel darzustellen, um längerfristig eine Weiterbildung festzulegen und zu planen, die den Bedürfnissen der Person entspricht. Dieses Instrument lässt sich nicht von einer stärker formalisierten Anerkennung der früheren Lernleistungen und von Gesprächen zur Evaluation der persönlichen und beruflichen Entwicklung trennen. Generell können bei der Planung und Durchführung der Ausbildungseinheiten sowohl Bedarf als auch Bedürfnisse der Lehrpersonen und der Schulen

noch besser abgeklärt und berücksichtigt werden. Zu diesem Zweck können Arbeits- und Projektgruppen, formelle und informelle Befragungen, computerisierte Umfragen und weitere Instrumente eingesetzt werden, damit sich Modeerscheinungen und eine Fülle von spontanen Angeboten vermeiden lassen.

Viele Organisationen verlangen die Einhaltung bestimmter Qualitätsstandards in der Ausbildung. Von der ALB wurde bereits ein Expertenbericht zur Qualität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erstellt, der sich insbesondere an die Kommissionen richtet, die für die Diplomanerkennung zuständig sind. In ihren Empfehlungen zur Weiterbildung von Erwachsenen vom 20. Februar 2003 spricht sich die EDK klar dafür aus, auf jene Organisatoren, die sich in diesem Bereich um Beiträge oder öffentliche Aufträge bewerben, die eduQua-Kriterien anzuwenden (Schweizerisches Qualitätszertifikat für Weiterbildungsinstitutionen). Die Organisatoren von Weiterbildungen für Lehrpersonen übertreffen in der Regel diese Normen; dies hindert aber nicht daran, auch von ihnen Bemühungen im Bereich Qualität zu erwarten, in Verbindung mit anderen Qualitätsstandards, die in den Empfehlungen nicht näher bezeichnet sind. Ein weiteres wichtiges Qualitätskriterium ist schliesslich die Qualifikation der Ausbildnerinnen und Ausbildner. Diese kann ebenfalls verbessert und ausgebaut werden, zum einen durch Massnahmen und Angebote für die Ausbildung der Ausbildnerinnen und Ausbildner innerhalb des Bildungssystems und zum anderen durch strengere Selektionskriterien bei der Übertragung von Bildungsleistungen an Dritte.

In Empfehlung 6 wird eine Reihe von qualitativen Massnahmen vorgeschlagen, die sich aus den Grundsätzen der Didaktik für die Erwachsenenbildung ergeben. Sie regt zum Einsatz von Instrumenten und Massnahmen an, die sich in zahlreichen Kantonen und Schulen bereits bewährt haben. Sie unterstützt auch die Bestrebungen zur Entwicklung der Qualität der Weiterbildungsleistungen und regt die Organisatoren dazu an, sich an Standards zu halten und auf qualifizierte Ausbildnerinnen und Ausbildner zurückzugreifen.

Mit den vorliegenden Empfehlungen soll den Bedürfnissen und Erwartungen der Lehrpersonen entsprochen werden. Gleichzeitig soll den Unterrichtenden ermöglicht werden, den Verlauf ihrer beruflichen Karriere zu strukturieren (neue Aufgaben, erweiterte Aufgaben, vorübergehender oder endgültiger Ausstieg aus dem

Lehrberuf). Daher werden Organisations und Anerkennungsformen empfohlen, die darauf ausgerichtet sind, diese Leistungen in ein transparentes und kohärentes System für die individuelle und berufliche Laufbahn zu integrieren, die zu neuen, anerkannten Zertifizierungen führt. Dies setzt voraus, dass ein erheblicher Teil der Weiterbildung, und vor allem der Zusatzausbildung und der Nachdiplomstudien, in Form von anerkannten und validierten Modulen umgesetzt wird. Mit einer teilweisen Modularisierung wird die Weiterbildung eine grössere Kohärenz gewinnen und damit den ungezielten Besuch von Einzelveranstaltungen und die Verzettelung vermeiden können. In Einzelfällen wird diese Teilmodularisierung der berufsbegleitenden Ausbildung im modularen Aufbau der Grundausbildung der Lehrpersonen weitergeführt. Sie muss eine dynamischere Konstruktion verkörpern und setzt deshalb Verfahren für die Anerkennung früherer Lernleistungen voraus. Diese Ausrichtung muss auch Auswirkungen auf die Dauer der angebotenen Ausbildungen haben.

In Empfehlung 7 wird als Faktor der Wirksamkeit und der Professionalisierung – der eng mit Empfehlung 6 verbunden ist – der Grundsatz einer Teilmodularisierung der Grund- und Weiterbildung vertreten.

Organisatorische Rahmenbedingungen beeinflussen die Motivation und das Engagement der Lehrpersonen im Hinblick auf die Weiterbildung. Die EDK befürwortet prinzipiell die Integration der Weiterbildung sowohl in den generellen Berufsauftrag der Lehrpersonen als auch in den Auftrag der Bildungsinstitutionen, und zwar auf allen Stufen, lässt aber den Kantonen die Verantwortung und die Autonomie hinsichtlich der finanziellen Bedingungen und der Stellung des Lehrpersonals. Die Planung der individuellen Weiterbildung findet im Rahmen des periodischen Mitarbeitenden-Gesprächs statt, wobei die persönlichen Interessen der Lehrperson und die Bedürfnisse der ganzen Schule eingebracht und gegeneinander abgewogen werden sollen. Eine Möglichkeit, um das Interesse und die Verantwortung der Lehrpersonen für ihre Weiterbildung zu fördern, besteht auch darin, nicht nur bestimmte Weiterbildungsprogramme gewisser Organisationen zu finanzieren, sondern einen Teil des Budgets direkt den Interessierten (Lehranstalt, Schulteams oder Lehrpersonen) zuzuteilen, damit diese die Möglichkeit haben, nach ihren eigenen Bedürfnissen Projekte zu organisieren, anstatt das bestehende Angebot einfach zu konsumieren.

Mit Empfehlung 8 wird den Kantonen vorgeschlagen, für die Einhaltung bzw. die Entwicklung von Rahmenbedingungen zu sorgen, welche die Organisation von und die Teilnahme an Weiterbildungen gewährleisten. Diese Bedingungen beinhalten sowohl die Verankerung der Weiterbildung im Berufsauftrag der Lehrpersonen als auch in der Schulund Personalentwicklung.

Schliesslich soll auch daran erinnert werden, dass im Weiterbildungsbereich auf allen institutionellen Ebenen, einschliesslich der nationalen und der grenzüberschreitenden Ebene, Bedarf nach Zusammenarbeit besteht. Mit der letzten Empfehlung wird darauf hingewiesen, dass es Sache der EDK ist, in Absprache mit dem Bund und dessen Institution für die Ausbildung von Berufsschullehrkräften sowie mit den verschiedenen Hochschulen die Strukturen von nationaler Tragweite zu koordinieren. Namentlich mit der Schweizerischen Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen (WBZ) ist dies bereits der Fall. Von dieser Koordination wäre auch die Schweizerische Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) betroffen.

Empfehlung 9 unterstützt die Zusammenarbeit im Weiterbildungsbereich auf verschiedenen Ebenen und klärt die Zuständigkeit für die Koordination auf nationaler Ebene.



EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren	
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique	_ C _>
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione	_ (~)
CDFP	Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica	

Profil des formations complémentaires destinées aux formateurs et formatrices dans le domaine de l'intégration des médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC) dans l'enseignement

Le Comité de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP),

se basant sur l'article 2 du Règlement du 17 juin 2004 concernant la reconnaissance des certificats de formations complémentaires dans le domaine de l'enseignement,

décrète que les formations complémentaires destinées aux formateurs dans le domaine de l'intégration des MITIC dans l'enseignement doivent présenter le profil suivant:

1. Objet et but de la formation

1. Le profil en question est celui des formations complémentaires destinées aux personnes chargées de dispenser une formation – de base et/ou continue – aux enseignants dans le domaine de l'éducation aux et par les MITIC, respectivement d'offrir à ces derniers conseils et soutien lors de l'intégration des MITIC dans l'enseignement.

A l'image du schéma ci-dessous, ce niveau de formation – se conformant à l'usage en cours en Suisse romande

- porte le nom de «F3»:

- F1 signifiant les activités d'enseignement auprès des élèves
- F2 la formation initiale et/ou continue des enseignants
- F3 la formation initiale et/ou continue des formateurs d'enseignants

La formation complémentaire F3 a comme visée principale des objectifs et des contenus de nature pédagogique (et non simplement du domaine de la technique).

Les travaux pratiques sur des projets, les échanges d'expériences et la pratique réflexive sont les activités prioritaires de la formation.

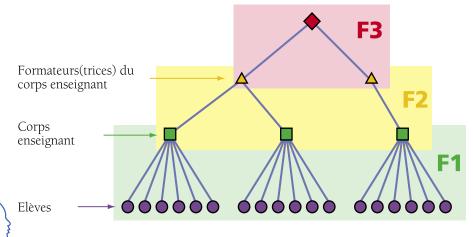
2. Cette formation prend en considération les Recommandations relatives à la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants de la scolarité obligatoire et du degré secondaire II dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (ICT) du 25 mars 2004

2. Objectifs de la formation

1. L'objectif principal de la formation complémentaire

consiste à acquérir la capacité de promouvoir l'éducation aux médias et l'intégration des médias et des TIC dans l'enseignement. A cet effet, un accent particulier sera mis sur le travail collaboratif et le travail interdisciplinaire.

2. Les participantes et participants apprendront notamment à a. projeter, organiser et conduire des activités de formation initiale et de formation continue destinées



- aux enseignants des degrés préscolaire, primaire, secondaires I et II (y c. l'enseignement professionnel), ainsi que du degré tertiaire (hautes écoles pédagogiques), et cela en conformité avec les canons de la pédagogie des adultes,
- b. épauler les projets d'enseignement mettant en œuvre les médias et les TIC et à offrir conseils et soutien aux enseignants lors de l'intégration des médias et des TIC dans leur enseignement,
- c. reconnaître, compte tenu de l'état actuel des connaissances scientifiques en la matière, les possibilités, les avantages, mais aussi les limites propres à l'utilisation des médias et des TIC dans les activités d'enseignement et d'apprentissage et les intégrer dans leur propre pratique,
- d. élaborer des scénarios pédagogiques promouvant l'utilisation des médias et des TIC, en pleine connaissance des conditions propres à leur mise en œuvre
- e. associer à l'utilisation des médias et des TIC dans l'enseignement une réflexion sur les aspects culturels, éthiques et juridiques qui sont liés à cette utilisation, sans négliger la problématique des genres.
- 3. Pour la mise en œuvre de ce programme, les participants acquerront les compétences requises en matière de méthodologie, de didactique et de formation des adultes. Ils seront encouragés, une fois leur formation complémentaire achevée, à se tenir au courant de l'évolution des technologies et des nouveautés dans le domaine de la formation des adultes, de la méthodologie et de la didactique, afin de les intégrer dans leur propre travail.

3. Contenu de la formation

En résumé, la formation complémentaire présente deux composantes:

- a. un approfondissement et un enrichissement des contenus qui seront transmis ultérieurement au niveau
 F2 (en développant les compétences personnelles se rapportant à ces contenus),
- b. l'acquisition des connaissances de base relatives à la formation des adultes et à la didactique nécessaires pour enseigner au niveau de la formation F2.

4. Conditions d'admission

- 1. Pour être admis à suivre une formation complémentaire, il faut en règle générale
- a. être titulaire d'un diplôme d'enseignement,
- b. être au bénéfice d'au moins deux années d'expérience professionnelle acquise après la formation initiale,

- c. faire la preuve d'une expérience pédagogique dans l'éducation aux médias, l'utilisation des médias et/ou des TIC.
- 2 Les institutions de formation peuvent en outre fixer des conditions d'admission complémentaires.

5. Ampleur de la formation

- 1. La formation comporte au minimum 250 heures, dont au moins 100 heures en présentiel et au moins 100 heures de travail collaboratif. Une partie de l'enseignement en présentiel peut être assurée sous forme d'enseignement on-line assisté.
- 2. Les heures de travail personnel ne sont pas comprises dans cette dotation.
- 3. Si la formation complémentaire est régie par le système européen de transfert des crédits de formation (ECTS), elle doit représenter l'équivalent d'au moins 12 crédits ECTS.

6. Procédure de certification

Critères d'appréciation appliqués durant la formation complémentaire

- a. Participation active aux cours présentiels. L'institution de formation fixe le nombre minimum obligatoire d'heures à suivre pour l'octroi du certificat.
- b. Elaboration de scénarios pédagogiques aptes à être mis en œuvre dans des situations concrètes d'enseignement. L'institution de formation définit le genre et le nombre de ces travaux.

7. Rédaction d'un mémoire

Au terme de la formation complémentaire, les participants rédigent, individuellement ou en groupe, un mémoire professionnel qu'ils présentent devant un groupe d'experts. L'acceptation de ce mémoire professionnel est déterminante pour l'octroi du certificat.

Berne, le 10 décembre 2004

Pour la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

Le Président: Hans Ulrich Stöckling

Le Secrétaire général: Hans Ambühl



EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren	^
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique	
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione	_ (~)
CDFP	Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica	

Profil für die Zusatzausbildungen für Ausbildende im Bereich Medienpädagogik/ICT

Der Vorstand der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK),

gestützt auf Artikel 2 des Reglements über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf vom 17. Juni 2004,

erlässt für Zusatzausbildungen für Ausbildende im Bereich Medienpädagogik/ICT folgendes Profil:

1. Gegenstand

- 1. Das vorliegende Profil bezieht sich auf Zusatzausbildungen für Personen, die ihrerseits Lehrpersonen im Bereich Medienpädagogik/ICT (Informations- und Kommunikationstechnologien) aus- und weiterbilden beziehungsweise bei der Integration von Medien und ICT in den Unterricht beraten und unterstützen. Gemäss folgendem Schema wird diese Ebene des Kompetenzerwerbs angelehnt an den Sprachgebrauch in der französischen Schweiz als «F3» bezeichnet, in diesem Zusammenhang bedeutet
- F1 den Unterricht auf der Zielstufe,

- F2 die Aus- beziehungsweise Weiterbildung der Lehrpersonen, und
- F3 die Aus- beziehungsweise Weiterbildung von Ausbildnerinnen und Ausbildnern von Lehrpersonen.

Die Zusatzausbildungen umfassen primär pädagogische (und nicht technische) Ziele und Inhalte.

Praktische Arbeit an Projekten, der Austausch von Erfahrungen und die Reflexion der eigenen Praxis stehen bei der Ausbildung im Vordergrund.

2. Zu berücksichtigen sind die Empfehlungen für die Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen an der Volksschule und der Sekundarstufe II im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien ICT vom 25. März 2004.

2. Ausbildungsziele

1. Das Ziel der Zusatzausbildung ist die Befähigung, die Integration von Medien/ICT in den Unterricht zu unterstützen. Dabei wird ein besonderes Gewicht auf interdisziplinäre und kooperative Arbeit gelegt.

- Ausbildner(innen) von Lehrpersonen

 F2

 Lehrpersonen

 F1

 Schüler (innen)
- 2. Insbesondere werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer befähigt, a. Ausbildungs- und Weiterbildungsmassnahmen für Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe, der Sekundarstufe I und II (inkl. Berufsbildung), sowie der Tertiärstufe (Pädagogische Hochschulen) nach erwachsenenbildnerischen Gesichtspunkten zu planen, zu organisieren und zu leiten.
- b. Unterrichtsprojekte im Zusammenhang mit Medien/ICT in den

- Schulen zu begleiten und die Lehrpersonen bei der Integration von Medien/ICT in den Unterricht zu beraten und zu unterstützen.
- c. Möglichkeiten, Vorteile und Grenzen des Einsatzes von Medien/ICT für das Lehren und Lernen unter Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren und sie in die eigene Praxis einzuordnen,
- d. pädagogische Szenarien zum Einsatz von Medien/ICT zu erarbeiten und Bedingungen für ihre Umsetzung zu erkennen, sowie
- e. kulturelle, ethische und rechtliche Aspekte des Einsatzes von Medien/ICT in der Schule und die Genderthematik einzubeziehen.
- 3. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben die für die Umsetzung der genannten Befähigungen notwendigen methodisch-didaktischen und erwachsenenbildnerischen Kompetenzen. Daneben wird ihre Bereitschaft gefördert, sich auch nach Abschluss der Zusatzausbildung mit neuen technologischen, erwachsenenbildnerischen und methodisch-didaktischen Entwicklungen auseinanderzusetzen und sie in ihre Arbeit zu integrieren.

3. Inhalte der Ausbildung

Die Zusatzausbildung umfasst zwei Komponenten, nämlich

- a. die Vertiefung und Erweiterung der später auf der Stufe F2 zu vermittelnden Inhalte (Förderung der eigenen Kompetenz bezüglich dieser Inhalte), und
- b. den Erwerb der erwachsenenbildnerischen und didaktischen Grundlagen für die Arbeit auf der Stufe F2.

4. Zulassungsbedingungen

- 1. Voraussetzungen für die Aufnahme in die Zusatzausbildung sind in der Regel
- a. der Abschluss einer Grundausbildung als Lehrperson,
- b. mindestens zwei Jahre Berufserfahrung nach Abschluss der Grundausbildung,
- c. medienpädagogische und/oder ICT-Erfahrung im Unterricht.
- 2. Die Ausbildungsinstitutionen können weitere Zulassungsbedingungen festlegen.

5. Umfang der Ausbildung

- 1. Der Umfang der Ausbildung beträgt mindestens 250 Lektionen, wobei mindestens 100 Lektionen als Präsenzunterricht und mindestens 100 Stunden als kooperative Arbeit durchzuführen sind. Ein Teil des Präsenzunterrichts kann als betreuter Online-Unterricht durchgeführt werden.
- 2. In den in Abs. 1 genannten Zahlen ist die Zeit für das Selbststudium nicht enthalten.
- 3. Wird die Zusatzausbildung nach dem European Credit Transfer System (ECTS) ausgewiesen, hat sie mindestens 12 ECTS-Kreditpunkte zu umfassen.

6. Qualifikationsschritte während der Zusatzausbildung

Als Qualifikationsschritte während der Zusatzausbildung gelten

- a. die aktive Teilnahme am Präsenzunterricht, wobei die Ausbildungsinstitution die für die Erteilung des Zertifikats notwendige Mindestzahl besuchter Lektionen festlegt, und
- b. die Ausarbeitung von Szenarien zum Transfer in unterrichtspraktische Situationen (pädagogische Szenarien). Die Ausbildungsinstitution legt die Art und die Anzahl dieser Arbeiten fest.

7. Abschlussarbeit

Am Schluss der Zusatzausbildung erarbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzeln oder in Gruppen eine Abschlussarbeit und präsentieren diese vor einer Expertengruppe. Die Annahme dieser Abschlussarbeit ist Bedingung für die Erteilung des Zertifikats.

Bern, den 10 dezember 2004

Im Namen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Der Präsident: Hans Ulrich Stöckling

Der Generalsekretär: Hans Ambühl



Partie D A propos de la SATW et de sa Commission ICT

SATW

Schweizerische Akademie der Technischen Wissenschaften Académie suisse des sciences techniques Accademia svizzera delle scienze tecniche Swiss Academy of Engineering Sciences

L'Académie suisse des sciences techniques (SATW) – un portrait

Organisation à but non lucratif et politiquement neutre, l'Académie suisse des sciences techniques (SATW) s'engage, dans le cadre national, en faveur de la formation, de la recherche, du développement et de la relève en sciences techniques.

Les hommes et les femmes actifs au sein de la SATW sont des professeurs, des chercheurs et des ingénieurs de toutes les disciplines, qui contribuent bénévolement au développement de questions d'actualité; ils sont animés par la conviction que l'exploitation de nouveaux acquis des sciences techniques est une nécessité aussi bien pour la santé de l'économie suisse, que pour la résolution de problèmes se posant à l'échelle planétaire. Leur réputation scientifique et professionnelle, alliée à leur engagement au service de l'Académie sont à la base de leur nomination au rang de membres individuels. A ce jour, la SATW peut s'enorgueillir de réunir quelque 190 membres individuels.

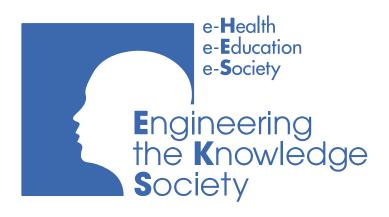
En sa qualité d'association faîtière chapeautant quelque 60 institutions et sociétés qui représentent les sciences techniques et de l'ingénieur, la SATW recouvre les intérêts de quelque 60'000 personnes actifs dans ces domaines et leur sert de porte-parole commun auprès du grand public.

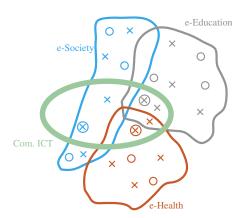
La SATW institue des plates-formes de travail interdisciplinaire entre les diverses spécialités qu'elle représente et, dans le cadre du Conseil des Académies scientifiques suisses (CASS), elle cultive les liens avec les sciences naturelles, les sciences humaines et les sciences médicales

Mandatée par la Confédération dans le cadre de la loi sur la recherche, la SATW agit sur la base d'un contrat de prestations qui lui confère d'importantes responsabilités en matière de promotion de la recherche.

La mission et les tâches de la SATW

- La SATW contribue à élever la compréhension et l'intérêt du public pour les sciences de l'ingénieur; elle participe à la formation de l'opinion sur les sciences, les techniques et leurs retombées.
- La SATW encourage la recherche, le développement et le transfert de technologies comme facteurs clés du maintien et de la création d'emplois, ainsi que comme bases de la création de nouvelles entreprises dans des domaines novateurs.
- La SATW encourage la recherche, le développement et le transfert de technologies comme facteurs clés du maintien et de la création d'emplois, ainsi que comme bases de la création de nouvelles entreprises dans des domaines novateurs.
- La SATW présente aux jeunes les métiers de l'ingénieur dans le but d'éveiller leur curiosité et leur enthousiasme et de les encourager à entreprendre des études techniques.
- La SATW développe le réseau de contacts internationaux de la Suisse dans le domaine des sciences techniques en entretenant les échanges à ce niveau et en apportant son soutien à des boursiers.





Rapport annuel 2004 de la Commission ICT et de ses groupes de travail

1. Après le Sommet mondial de la Société de l'information de décembre 2003 (WSIS)

http://ict.satw.ch/SPIP/rubrique.php3?id_rubrique=35

Après avoir organisé le Forum EKS (« Engineering the Knowledge Society ») dans le cadre du WSIS, la Commission ICT a procédé à un bilan et au suivi de cet événement qui fut un grand succès et une démarche qui a placé la SATW dans une posture et une visibilité accrue. La moisson d'idées et de contacts a été stupéfiante et cette activité a été des plus tonifiante pour la commission et ses groupes de travail dans la perspective des thématiques à traiter: cela a également fixé non seulement un cadre légitime institutionnel avec le mécanisme sur une décade des sommets mondiaux, mais encore offert, pour notre pays qui révise sa stratégie fédérale, une excellente occasion de mieux mesurer l'étendue des travaux à accomplir.

Plus concrètement, les **proceedings** du Forum EKS ont été publiés à l'automne 2004 par l'éditeur officiel de l'IFIP (Kluwer-Springer ISBN 1-4020-7755-6

http://www.springeronline.com/sgw/cda/frontpage/0,11855,5-155-22-34955378-0,00.html

De plus, sur le site de la Commission ICT, l'internaute trouve une collection de plus de 100 « cartoons » de l'illustrateur-philosophe Pécub sur les thématiques correspondantes au WSIS. Ces dessins humoristiques sont libres de droits pour autant que la mention « Forum EKS » soit précisée afin de rappeler l'origine de ces travaux.

http://ict.satw.ch/SPIP/rubrique.php3?id_rubrique=16

2. Groupe de travail e-Health

http://ict.satw.ch/SPIP/rubrique.php3?id_rubrique=4

La santé de la population constitue un enjeu au niveau national.

La modernisation du système de santé grâce à e-Health reste un défi à relever avec la collaboration de toutes les parties prenantes.

La SATW a un rôle à jouer.

Le groupe de travail e-Health a accompli en 2004 les travaux préparatoires pour une série de trois workshops précédant une conférence nationale planifiée en 2005. Le contexte de ce projet (liens e-Health vs Télémédecine) a permis de mieux cerner les attentes, mais aussi les barrières et les freins avant de pouvoir imaginer un futur système de santé intégré où les ICT ne sont que des « enabling technologies ». Ce projet e-Health tient compte de l'existant tant en Suisse qu'à l'étranger et rencontre les préoccupations des acteurs pluridisciplinaires sur le terrain comme des leaders du monde politique au niveau national. Les 6 thèmes choisis sont :

- 1. **Stratégies** pour exploiter le potentiel de e-Health dans le système de santé et scénarios possibles pour son introduction en Suisse.
- 2. La carte-citoyen, notamment la **carte-santé** en tant que clé d'accès sécurisé aux données médicales.
- 3. **Interopérabilité** des systèmes informatiques comme pré-condition pour la communication et l'échange des données.
- 4. Sécurité des données et accès sécurisé; confiance et protection de la sphère privée.
- 5. **Aspects légaux**, les 26 législations cantonales et conséquences pratiques.
- 6. e-Health: **Nouvelle activité économique** pour la Suisse? Facteur de croissance? Perspectives d'exportation?

Les **aspects transversaux** des thèmes seront aussi considérés, notamment **l'éthique** et **l'acceptation** de e-Health par les patients et les professionnels de la santé.

3. Groupe de travail e-Education

http://ict.satw.ch/SPIP/rubrique.php3?id_rubrique=5

Après le workshop de mai 2003 à Muenchenwiler sur la thématique prioritaire de la « Certification des formateurs de formateurs » en liaison avec la CDIP-CH et le projet fédéral PPP-l'école sur le net, le groupe de travail a accompagné les propositions élaborées pour les introduire dans les **dispositions légales** (règlement et profil F3-MITIC) qui ont été finalisées à fin décembre 2004. La présente brochure est la trace de cette manifestation (http://ict.satw.ch/SPIP/IMG/pdf/mun200305.pdf).

Toujours avec une vision de promouvoir de manière intercantonale les échanges autour de la professionnalisation des formateurs et de discuter avec d'autres acteurs de la thématique «lifelong learning», le workshop de septembre 2004 à Muenchenwiler s'est concentré sur «les référentiels de compétences minimales MITIC ¹ » afin de répondre aux questions suivantes:

- Qu'en est-il des compétences mises en œuvre par les écoliers, les étudiants, les enseignants de tous les niveaux, les formateurs, les parents d'élèves, voire les décideurs politiques et administratifs?
- Quelles sont ces compétences qui définissent le rôle de chaque acteur de l'éducation?

Les travaux de ce workshop ont été articulés autour de quelques exposés, des contributions des participants, des moments d'échanges et d'élaboration de **propositions concrètes** qui vont faire l'objet d'un autre fascicule SATW (avec fichier pdf sur le site de capitalisation de cette manifestation http://www.f3miticbjn.ch/spip/rubrique.php3?id_rubrique=59

Pour le workshop 2005, la cible est déjà connue avec «accompagnement d'activités et de projets pédagogiques », en novembre et à Muenchenwiler.

4. Groupe de travail e-Society

http://ict.satw.ch/SPIP/rubrique.php3?id_rubrique=6

Après WSIS, il paraissait normal de travailler par rapport à notre pays dans le workshop de Muenschenwiler en novembre 2004 avec pour intérêt aussi le lifting de la stratégie de 1998 du Conseil fédéral pour la Suisse dans la société de l'information.

Les objectifs de cette manifestation annonçaient l'ambition de formuler des priorités et des recommandations

sur le suivi du SMSI (WSIS) dans une optique suisse. Les motivations de cette rencontre se retrouvent aussi avec les remarques et les questions suivantes:

- Où se situe la Suisse au début du XXIe siècle dans la société de l'information? (Quelles sont ses forces? Quels sont ses atouts? Quelle est sa vulnérabilité? Quelles sont ses faiblesses?).
- Comme c'est le cas dans tous les autres pays, il existe des problèmes urgents à traiter (coûts galopants de la médecine, difficultés avec le système éducatif, problèmes de financement des prestations de l'Etat, dispositifs à mettre en place pour la sécurité, etc.). Les ICT (Information & Communication Technologies) peuvent contribuer à aider à mettre en place des solutions, mais à certaines conditions, contraintes et priorités qu'il convient d'expliciter.
- Il y a nécessité de débats entre les différents partenaires de la société (gouvernement/autorités, liens avec les organisations internationales, secteur privé, ONG, Société civile, etc.).

Il s'agissait aussi d'utiliser la situation privilégiée et l'indépendance de la **SATW** dont le rôle est à la croisée de nombreux interlocuteurs, afin de susciter et d'accompagner un tel débat.

La réunion de novembre a permis d'élargir la réflexion en explorant des domaines allant de la culture à la cyber-administration, de l'économie à la sociologie, de la sécurité aux aspects juridiques, de la technologie à l'exclusion, etc. Ces journées ont rendu possible la définition de domaines dans lesquels la Suisse devrait s'engager et de dégager des priorités à réaliser à court, moyen et long termes qui doivent être recommandées aux autorités et aux principaux acteurs concernés.

Le suivi des résultats, très intéressants, car élaborés par un ensemble de participants représentant maints aspects de e-society (un dossier de 18 pages, avec une réelle stratégie pour l'ensemble de la société de l'information, des recommandations, des actions prioritaires, etc.) occupe bien le groupe de travail qui proposera un fascicule comme matérialisation des efforts et des idées rassemblés. De plus ce suivi tombe exactement avec la période de consolidation de la révision de la stratégie du Conseil fédéral. Pour plus de détails, consulter le site http://ict.satw.ch/SPIP/rubrique.php3?id_rubrique=56

Comme pour WSIS, sur ce site se trouve une collection d'une centaine de «cartoons» de l'illustrateur-philosophe Pécub sur les situations évoquées durant le workshop. Ces dessins humoristiques sont bien sûr libres de droits pour autant que la mention de la source soit précisée afin de rappeler l'origine de ces travaux.

http://ict.satw.ch/SPIP/IMG/galeries/galerie%20 Munchenwiler/

5. Vers une fédération des observatoires en Europe

(http://ict.satw.ch/SPIP/rubrique.php3?id_rubrique=55)

La Commission ICT a collaboré en octobre 2004 avec plusieurs observatoires pour l'éducation du continent afin d'aborder des questions fondamentales sur les **stratégies nationales et leurs évaluations** sous le titre:

From Observation to Action: Challenges for Policy and Decision Makers in the Field of ICT in School Education

In most educational systems ICT will be an integral part of teaching, learning and organisational development. Over the last decade major efforts have been undertaken by public and private stakeholders to promote the use of ICT in educational settings. At the same time a significant number of research studies have explored the complexity of interrelated driving factors on various levels of the educational system. The integration of ICT in education can be understood as a complex and multidimensional process.

For decision makers and policy makers it is important to have access to relevant research findings and case studies to support national decision making: What are the 'driving factors' and 'obstacles' when integrating ICT in education? Depending on the level of analysis sought, a huge amount of data can be found; there are statistical databases on education systems, case studies, research projects and a number of relevant "observatories" which collect relevant data in the field. Nevertheless the challenge remains: How do I, as a decision maker, interpret this data and how can I assess progress and innovation in view of my regional, national or trans-national framework of action? How can I distil key findings and extract knowledge for my own decision making?

The purpose of this international workshop is to rethink decision making processes in view of ICT in school education from a meta-perspective. Which conclusions can be drawn from a trans-national policy auditing process? Could peer-to-peer reviews support the national/local decision making process? Which tools could be used respectively developed to help policy makers on national level?

Existing observatories and research activities (ca. 16 institutions) lay the basis for discussing the following key questions:

- 1) USER NEEDS: Which information is really needed by decision makers? Which observation areas and indicators are important?
- 2) ACCESSIBILITY: Which information is available? Which role do existing «Observatories» play in decision making processes?
- 3) TRENDS: What are the important trends and scenarios?
- 4) DESIGN: Towards a new service Which tools and strategies could effectively support decision making processes?

Le résultat de deux jours de travail fut une préproposition F-ONE (Federating Observatories and Networking for Education) dans le cadre EU-Minerva. Elle a été acceptée dans la deuxième quinzaine de janvier.

6. Autres synergies

Pour avoir une idée plus globale de ce qui se déroule en termes de collaboration et d'échanges, se référer aussi aux travaux vers et depuis l'IFIP avec ICTswitzerland, the Swiss IFIP Committee à partir des liens suivants: http://ict.satw.ch/SPIP/article.php3?id_article=257 http://ict.satw.ch/SPIP/rubrique.php3?id_rubrique=21

Raymond Morel, président Janvier 2005

¹ MITIC: Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication

Layout: Georges-Alain Dupanloup Impression: Calligraphy S.A. – Sierre

Cover: écomusée Saint-Gervais – Imprimerie des Arts – www.imprimeriedesarts.org

Illustration: Pécub

The illustrations may be reproduced on condition that their source is quoted