

Perspectives européennes dans la formation des éducatrices et éducateurs

« Un aller-retour pour l'Europe »¹

Heidrun Schmidt

Les motivations des étudiant-e-s pour accomplir un séjour professionnel à l'étranger

Aujourd'hui, il est devenu presque courant dans les établissements d'enseignement général d'intégrer une année à l'étranger, de préférence en classe de seconde. Celui ou celle qui n'a pas pu saisir cette opportunité a souvent participé à un séjour linguistique de trois semaines en Grande-Bretagne ou en France. En raison du relèvement des critères d'admission dans les instituts de formation à la pédagogie sociale dans le Land de Berlin (obtention du baccalauréat ou du baccalauréat professionnel), l'expérience et le souhait de continuer à découvrir le monde sont ainsi apparus dans la formation professionnelle aux métiers du secteur social. Les étudiant-e-s en option européenne partent quasiment du principe qu'il leur sera possible d'effectuer un stage dans un pays européen dans le cadre de leur formation et s'étonnent du fait que si peu d'instituts de formation à la pédagogie sociale le permettent.

Katharina Witt qui a réalisé un stage de 20 semaines à Cambridge au Royaume-Uni à partir de septembre 2011 avait déjà passé une année à l'étranger avant sa formation. Interrogée sur le sens d'un stage à l'étranger dans le cadre d'une formation professionnelle au métier d'éducateur spécialisé, elle s'exprime ainsi :

« Le stage à l'étranger pendant la formation d'éducateur/éducatrice élargit l'horizon, ouvre des portes et présente surtout des avantages en termes de développement personnel. L'acquisition d'expériences au sein d'une équipe internationale loin de chez soi favorise l'émergence de compétences importantes au niveau par exemple des aptitudes à communiquer et travailler en équipe et démontre, entre autres, la capacité d'endurance, le sens des responsabilités et l'autonomie. Un autre aspect concerne l'approfondissement des connaissances linguistiques ou même l'apprentissage d'une langue complètement nouvelle. Par ailleurs, en tant que stagiaire, l'on apprend beaucoup sur la culture du pays d'accueil, l'on s'approprie un certain savoir sur le pays et ses habitants et élargit de la sorte ses compétences interculturelles, ce qui s'avère surtout bénéfique plus tard pour la vie professionnelle. »

Ce témoignage aborde de nombreux points qui correspondent aux objectifs essentiels de la formation et par-delà, à l'idée et aux buts de l'option européenne dans l'institut. La compétence professionnelle avec ses composantes méthodologiques et sociales se comprend aujourd'hui également d'un point de vue international. Ici, il ne s'agit pas seulement de former des personnes pour les besoins internationaux découlant de la mondialisation avec tous les avantages et les inconvénients que celle-ci comporte, mais aussi conformément aux exigences nées de la mondialisation et de l'immigration dans son propre pays. Suivant le modèle de la compétence professionnelle internationale de Lenske, les aptitudes professionnelles de base doivent être élargies à des connaissances en langues étrangères et à des savoirs professionnels internationaux, compte tenu des évolutions au niveau des missions et des activités internationales. Cela représente une qualification internationale de base qui peut encore s'élargir pour devenir une qualification clé quand elle s'enrichit de connaissances et d'une disposition interculturelles (cf. Lenske, 2000).

En poursuivant l'idée d'intégrer une dimension européenne dans la formation d'éducateurs/éducatrices, la Pestalozzi-Fröbel-Haus est en convergence, depuis le milieu des années 90, avec des organismes politiques (Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe – Alliance pour l'aide à la jeunesse) et la conférence des ministres de la jeunesse qui s'est tenue en 1998. Cette dernière a défendu l'idée que la formation professionnelle des éducateurs/éducatrices mérite un débat dans le contexte de la construction européenne et que, compte tenu de la qualité du travail éducatif mené en Allemagne et dans l'intérêt de la mobilité et de la compétitivité des éducateurs/éducatrices à l'intérieur du marché commun, des standards européens de formation devraient être mis en place.

La tendance à promouvoir, dans la pédagogie sociale, la dimension européenne en lien avec des compétences interculturelles a suivi l'économie de marché. La mondialisation étant un fait reconnu depuis longtemps dans ce secteur, le besoin de mobilité et de compréhension interculturelle s'est déclaré beaucoup plus tôt. Pendant que l'on réfléchissait encore dans notre domaine au sens, aux buts et aux concepts permettant d'accroître la qualité de notre travail, le secteur privé était clairement convaincu de l'utilité au sens strict d'une expérience à l'étranger afin d'acquérir des soft skills (savoir être) en préalable à une formation professionnelle.

Si l'on regarde la situation professionnelle des éducateurs/éducatrices à Berlin, il apparaît nettement que l'aptitude à travailler avec des personnes issues de contextes culturels différents est une nécessité absolue et représente une qualification clé. On trouve rarement une structure d'accueil pour enfants sans que l'un d'eux soit d'origine étrangère. Certaines structures affichent un taux de 95% d'étrangers, quel que soit la définition que l'on donne à ce terme.

Nous pensons que, dans le travail international, des qualifications utiles pour la compétence interculturelle peuvent être acquises, surtout au niveau de la compréhension et du changement de perspective.

Nous ne considérons pas la mise en valeur de la dimension européenne comme une simple réaction face à l'évolution du monde économique. Outre la nécessité professionnelle de déployer des tendances cosmopolites, il a toujours existé un caractère ouvert qui se manifeste entre autres par le fait de regarder ailleurs, de visiter de nouvelles contrées et d'accepter l'insécurité comme un défi. Un pédagogue qui doit accompagner des enfants et des jeunes dans leur développement en les faisant rencontrer des personnes aux centres d'intérêt très divers doit avoir lui-même autant que possible des intérêts variés et être cultivé.

L'acceptation de styles de vie différents et de l'altérité culturelle est la base d'une cohabitation pacifique entre les peuples. Surtout en tant qu'Allemands, nous avons le devoir particulier de contribuer au développement de ces aptitudes.

La conférence des ministres de la jeunesse au cours de laquelle l'élargissement de la formation d'éducateurs/éducatrices à une dimension européenne a fait consensus s'est tenue il y a maintenant quinze ans sans que cet aspect, comme nous allons le voir plus bas, soit ancré dans les formations, ce qui montre une fois de plus que des efforts supplémentaires sont ici requis.

Quelques petits exemples devraient aider à prouver la pertinence de savoirs professionnels internationaux à titre de compétences.

A l'occasion de la présentation de l'ouvrage de Simone Wahl (2006), dans lequel elle compare l'enseignement primaire en France et en Allemagne, l'Office franco-allemand pour la Jeunesse et la Pestalozzi-Fröbel-Haus ont organisé ensemble une table ronde sur ce thème. Le débat qui s'est révélé houleux a culminé dans une question posée par un père français - à comprendre d'ailleurs plutôt comme une déclaration de rejet - à propos de ce que son enfant pourrait bien apprendre en étant observé. Il faisait référence au fait qu'à cette époque, l'idée s'était imposée dans les structures berlinoises qu'un bon accompagnement au développement ne pouvait se baser que sur l'examen régulier de l'état de l'enfant comme de ses intérêts du

moment et que ces observations devaient être conduites à l'aide de méthodes éprouvées. Cette pratique, désormais généralement admise à Berlin, n'est pas valable en France. La pédagogie appliquée à l'école maternelle aux 3 (parfois 2 ans et demi)-5 ans suit le programme national porté sur la transmission de savoirs qui prévoit, certes, une appréciation régulière, mais pas d'observations pour servir de base à des actions pédagogiques. Deux systèmes s'affrontent ici et il convient d'analyser leur genèse si l'on souhaite se comprendre et non pas se rejeter mutuellement. Au niveau des éducateurs/éducatrices et des formateurs/formatrices français-e-s, l'on a constaté au contraire un grand intérêt pour le secteur diversifié de la pédagogie allemande relative à la petite enfance.

Les structures de la politique éducative en Europe

Malgré l'acceptation répandue et évidente des échanges européens et du recours individuel aux programmes de mobilité dans le cadre de la formation, « l'Europe » n'a pas mauvaise presse uniquement en Allemagne, à en croire les sondages d'opinion. Les gens endurent une frénésie réglementaire considérée comme superficielle dans le cas de la suppression des ampoules et comme une menace quand il s'agit de fixer les modalités de la migration intra-européenne. Les débats sans fin sur le fonds de stabilité européen sont anxiogènes dans la mesure où, pour les novices, aucun véritable concept ne se dégage des décisions prises et où l'on craint pour sa propre sécurité financière.

C'est pourquoi il convient de se pencher un instant sur l'évolution des programmes européens dans la formation professionnelle :

Compte tenu de cette ambiance négative, il est presque surprenant que la création d'un espace éducatif commun jusqu'en 2010, inscrit dans la Déclaration de Bologne en 1999 pour la partie universitaire avec entretemps 46 pays signataires et dans la Déclaration de Copenhague en 2002 pour le secteur de la formation professionnelle rencontre une approbation élevée et que seuls certains domaines d'application attirent les critiques des professionnels. Cela peut être dû au fait que le potentiel positif de cette action saute aux yeux. Les diplômes deviennent comparables, ce qui contribue à leur reconnaissance dans les Etats membres et à un accroissement de la mobilité.

Au regard du taux d'émigration compris ces dernières années entre 650.000 et 750.000 personnes (en 2010, ce sont 670.600 citoyens/citoyennes qui ont tourné le dos à l'Allemagne¹) et des destinations choisies – 493.300 personnes ont rejoint des pays européens dont 366.500 des pays de l'UE – la comparabilité des diplômes représente sans aucun doute une plus-value pour les citoyens/citoyennes de l'Union européenne. La même chose vaut également pour les personnes qui viennent s'installer durablement ou temporairement en Allemagne. En 2010, ils étaient 798.300, dont 585.100 originaires d'Europe et 459.200 de pays membres.

Le corps enseignant peut aussi saluer la transparence et la clarté accrue des principes de reconnaissance qu'a permis la création d'un espace éducatif commun. Cela peut avoir quelque chose de dégradant pour les deux côtés d'enseigner à des femmes et des hommes expérimentés qui ont terminé une formation d'éducateur/éducatrice/professeur-e dans leur pays d'origine et qui doivent recommencer à zéro en Allemagne. La même chose peut arriver à des Allemand-e-s à l'étranger qu'aiderait donc une reconnaissance mutuelle.

¹ Statistisches Bundesamt, Statistisches Jahrbuch 2012, 48

Certes, il existe déjà des directives au niveau de la reconnaissance des métiers dans l'UE, comme la directive 2005/36/EG du Parlement européen et du Conseil du 7 septembre 2005 portant sur la reconnaissance des qualifications professionnelles. En Allemagne, il y a une loi à ce sujet qui ne s'applique cependant pas encore dans tous les Länder, comme la Commission européenne en a fait la remarque. Par ailleurs, l'expérience montre qu'avec cette autorisation générale de s'installer et d'exercer un métier, on a atteint un certain nombre de choses, mais tout n'est pas gagné. Ainsi, les diplômés de l'institut de formation à la pédagogie sociale, quand ils posent leur candidature à l'étranger, sont souvent interrogés, surtout au Royaume-Uni, sur leur niveau de formation.

En tant que chargée de projets à la PFH responsable de l'eupéanisation de la formation d'éducateurs/éducatrices, j'émetts toujours des attestations établissant que, compte tenu de nos critères d'admission (baccalauréat ou baccalauréat professionnel ou une formation tertiaire et non universitaire de trois ans qui se situe au niveau du Bachelor, non pas structurellement mais en termes de contenus), nos diplômés ont atteint le niveau 5 sur les 6 du NVQ (*National Qualification Level*) sachant qu'au Royaume-Uni, la formation d'éducateurs/éducatrices est composée de modules permettant de toujours passer à un niveau supérieur (on accède au 6^{ème} niveau à l'université).

Ces ambiguïtés pourraient être levées si, dans tous les Etats membres, le « *European Qualification Frame* » (EQF) était traduit dans les « *National Qualification Frames* » et, chez nous, dans le cadre de qualification allemand (Deutschen Qualifikationsrahmen - DQR). La reconnaissance des métiers et des diplômes pourrait se réduire à la lecture d'une matrice et débureaucratiser ainsi le processus de reconnaissance. Par l'encouragement à la mobilité dans les Etats membres à travers la création d'un espace éducatif commun, l'UE est également efficace au niveau de la simplification administrative de l'entrée sur le territoire européen des étudiants provenant de pays extracommunautaires. En mars 2013, la proposition a ainsi été faite de faciliter pour les étudiants, scientifiques et professionnels l'entrée sur le territoire, le séjour, le changement de résidence et le voyage dans les différents pays. Elle devrait être mise en application l'année prochaine (NEWSLETTER de la Commission européenne, 25/03/2013).

Sur le plan de la formation professionnelle et donc d'éducateurs/éducatrices, il existe, dans le cadre de la politique éducative européenne, d'excellentes possibilités de qualification à plusieurs niveaux qu'il convient de saisir. Ainsi, dans la continuité des décisions de Copenhague, a été émis le communiqué de Bruges (Union européenne, 2012) dans lequel les objectifs stratégiques pour l'enseignement général et professionnel ont été fixés jusqu'en 2020 et qui souligne une fois de plus l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que la réalité de la mobilité. Les systèmes nationaux de formation professionnelle devraient être en lien avec le reste du monde afin de correspondre aux nouveaux standards et rester compétitifs (cf. Union européenne, 11). L'on déplore cependant aussi le fait que l'on n'ait pas réussi à démanteler au niveau souhaité les obstacles à la mobilité des apprenants dans le secteur de la formation professionnelle (cf. UE, 12). L'acceptation réciproque des performances d'apprentissage qui devraient être réglées dans la formation professionnelle via les ECVET (*European Credit System of Vocational Education and Training*) ne semble pas avancer aussi vite que dans le domaine universitaire où le ECTS (*European Credit Transfer System*) est déjà largement utilisé. Cela s'explique éventuellement par le fait que l'utilisation du système ECVET repose sur une base volontaire et est conçue comme une mesure de mise en confiance entre des partenaires impliqués dans des projets de mobilité européens. Il s'agit ici en premier lieu de décrire des résultats d'apprentissage indépendamment du lieu où ils ont été atteints suivant les termes-clés du ECVET (connaissances, aptitudes et compétence). Ce résultat est ensuite consigné dans l'Europass, l'un des instruments de transparence de la formation professionnelle en Europe. Notre expérience montre que l'Europass favorise l'emploi en tant que preuve d'un

séjour de formation à l'étranger, par ailleurs souvent thématiqué par les employeurs lors des entretiens d'embauche. A une époque où les emplois d'éducateurs/éducatrices étaient rares, le stage à l'étranger s'avérait toujours être un avantage concurrentiel. Maintenant que l'on constate une pénurie soudaine et inattendue de personnel qualifié, il représente certainement un plus sur la voie des contrats de travail les plus convoités.

La caractérisation de tous les métiers est visée sous forme d'explication attenante au certificat et jointe à l'Europass comme le *Diploma Supplement* avec les diplômes universitaires. Cela est déjà le cas pour les professions dont la formation s'inscrit dans le cadre du système en alternance et qui, de ce fait, tombent dans la sphère d'activité des chambres de commerce, d'industrie et d'artisanat, mais malheureusement pas encore pour le métier d'éducateur/éducatrice. Ici aussi, nous devons nous aider nous-mêmes en explicitant pour nos diplômés le métier d'éducateur/éducatrice dans une notice à part.

Avec le savoir exposé ici, il est facile de se positionner localement par rapport à l'eupéanisation de la formation professionnelle. Cela signifie concrètement que l'Union européenne et ses différents comités, en particulier la Commission européenne, mettent de nombreux argumentaires à disposition pour intégrer dans les dispositions légales la possibilité d'effectuer une partie de la formation professionnelle dans les Etats membres. La loi relative à la formation professionnelle en date du 23 mars 2005 (BGBl. I p. 931), modifiée par l'article 9b du 07/09/2007 dit clairement que jusqu'au quart de la formation professionnelle peut être réalisé à l'étranger si cela sert l'objectif de la formation. Suite à la Déclaration de Bruges, le Bundestag s'est prononcé le 17/01/2013 en faveur d'une référence nationale pour l'internationalisation de la formation professionnelle, enjoignant le gouvernement fédéral à œuvrer afin d'augmenter de manière continue le nombre d'apprentis réalisant une expérience à l'étranger. D'ici 2020, au moins 10% des apprentis devraient pouvoir acquérir une expérience à l'étranger au cours de leur formation². Il s'agit d'un objectif très ambitieux compte tenu des 4% qu'ils représentent actuellement. La Commission européenne recommande un objectif de 6% que l'Allemagne dépasse fort heureusement. La Pestalozzi-Fröbel-Haus affiche déjà un taux de mobilité à l'étranger de 20 - 25% par promotion et est ainsi précurseur à Berlin. Avec l'école Elly-Heuss-Knapp à Neumünster, en Schleswig-Holstein, et l'institut des métiers du secteur social à Ravensburg en Bade-Wurtemberg, elle fait office de pionnier en Allemagne.

A Berlin, nous n'avons pas encore réussi, malgré cette position avantageuse et tous les signaux positifs en provenance de Bruxelles, à intégrer la possibilité d'un séjour à l'étranger, c'est-à-dire d'un stage, dans le règlement de la formation professionnelle et des examens afférents. Cela est déjà le cas en Rhénanie du Nord-Westphalie et dans le Bade-Wurtemberg. Le Schleswig-Holstein a créé cette possibilité pour l'école Elly-Heuss-Knapp à Neumünster sous forme de centre de compétences. Actuellement est élaboré un nouveau dispositif légal relatif à la formation d'éducateurs/éducatrices avec un programme transrégional (BöfAE 2012) qui devrait entrer en vigueur durant l'année scolaire 2014. Nous nous trouvons ainsi dans une période favorable à l'ancrage d'une orientation européenne dans les règlements de la formation professionnelle dans tous les Bundesländer³.

Le fait que cette opportunité de stage à l'étranger soit inscrite dans les règlements relatifs à la formation professionnelle est également essentiel car il améliore le statut juridique des étu-

² Cf. Deutscher Bundestag, Drucksache 17/10986, 17ème période électorale, 16/10/2012

³ Le règlement relatif à la formation professionnelle fait l'objet d'une réécriture car, dans le cadre de la politique éducative européenne, la formation professionnelle doit être orientée vers les compétences et devenir compatible avec le cadre de qualification allemand (DQR) et le cadre de certification européen (EQF). Ce serait vraiment une ineptie si, dans un règlement de formation professionnelle tiré de représentations communes en termes de politique éducative, l'Europe n'apparaissait pas comme un lieu de formation. Il convient ici de faire pression sur les commissions concernées.

dians qui souhaitent effectuer ce type de stage. Cela est particulièrement important pour les boursiers. Si ces derniers informent le bureau d'administration des bourses qu'ils vont passer 20 semaines (durée du stage optionnel pour les étudiants en 5^{ème} semestre à Berlin) à l'étranger en raison de leur formation, l'école doit attester que cette possibilité est stipulée dans le règlement de la formation. Dans le cas contraire, la bourse est supprimée pour la durée du séjour à l'étranger. Et ce, en dépit du fait que les bourses liées aux programmes de formation européens et dont je vais décrire ci-après les aspects pertinents pour nous sont pensées explicitement pour couvrir les besoins supplémentaires qui surgissent quand on vit et travaille dans un autre endroit. A Bruxelles, on s'arrache les cheveux sur le fait que ces obstacles à la mobilité dans les administrations n'aient toujours pas été éliminés.

Au commencement, il y avait Leonardo

Il existe, à côté de l'aide argumentative fournie par la politique éducative européenne en faveur de l'europanisation de la formation d'éducateurs/éducatrices, un soutien très concret pour la mettre en œuvre : les programmes de formation de la Commission européenne et plus particulièrement « Leonardo da Vinci » initié afin de promouvoir la formation professionnelle en Europe et basé sur des programmes précurseurs tels que « Petra ».

Son histoire remonte à 18 ans et, si l'on considère ses objectifs de départ, il apparaît sans réserve comme un modèle de réussite.

Dans sa première phase, Leonardo da Vinci I (1995 – 1999), il s'agissait de développer des actions et des projets innovants dans le domaine de la formation professionnelle en réaction aux évolutions sociétales, entre autres en matière d'emploi dans les Etats membres (cf. ec.europa.eu). Au milieu des années 90, le chômage des jeunes s'était extrêmement accru dans certains pays de l'UE après avoir connu une amélioration entre 1985 et 1990. Les développements les plus négatifs étaient visibles chez les moins de 25 ans en Finlande et en Suède – une chose inattendue pour les non experts dans la mesure où ces pays semblent disposer d'une certaine sécurité économique et font traditionnellement figure d'Etats-providence. En Finlande, le taux de chômage des jeunes passa de 6,4% en 1990 à 41,2% en 1995, en Suède à la même période de 3,8% à 19%⁴. L'Espagne ne connut pas un tel changement, mais affichant le plus fort taux à 41,7%, elle manifesta un grand intérêt pour devenir active dans le domaine de la formation professionnelle. Même si le programme ne fut pas explicitement créé dans le but de lutter contre le chômage des jeunes, l'on peut imaginer que ce dernier joua un rôle essentiel dans sa conception. Il poussa avant tout à la création de partenariats internationaux en impliquant les organisations les plus diverses.

Doté de 620 millions d'écus⁵, il englobait au départ les 15 Etats membres (Belgique, Danemark, Allemagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Autriche, Portugal, Suède, Espagne et Royaume-Uni) ainsi que les trois pays de l'espace économique européen (Norvège, Liechtenstein et Islande) avant d'être rejoint progressivement par l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, la Roumanie, la Slovaquie, la République Tchèque, la Hongrie et Chypre.

A compter de cette date, la Pestalozzi-Fröbel-Haus s'est engagée dans l'action européenne et, au vu des explications ci-dessus, il n'est plus étonnant que ce soit un institut de formation finlandais qui nous ait contactés afin de créer un réseau avec des partenaires suédois, anglais, écossais et hollandais dans l'optique de travailler sur les questions de formation,

⁴ Cette évolution s'explique, du moins pour la Finlande, par l'effondrement du marché de l'ex-Union soviétique.

⁵ L'ECU est devenu en 1979 l'unité de compte de la Communauté européenne et la valeur d'un ECU correspond à celle d'1 Euro, introduit ultérieurement.

d'accompagnement, d'encadrement et d'éducation en Europe ainsi que sur la promotion de la mobilité des étudiants.

Bien avant que l'on parle d'unification européenne, la PFH menait déjà d'intenses activités d'échange, de visite et d'envoi avec des pays d'Europe et d'outre-mer. Il s'agissait alors et en premier lieu de transmettre l'idée des jardins d'enfant d'après Fröbel, avec ses principes et ses corrections apportées par Henriette Schrader-Breyman, la fondatrice de la Pestalozzi-Fröbel-Haus. Mais c'est à travers la participation au programme Leonardo da Vinci qu'est apparue pour la première fois la possibilité d'imaginer l'europanisation de la formation d'éducateurs/éducatrices en intégrant structurellement et de manière systématique la mobilité dans le programme de l'école pour en faire un élément à part entière de l'offre éducative.

La gestion de la diversité à tous les niveaux

Le premier projet sur lequel le réseau a travaillé à partir de 1995 pendant trois ans était un projet pilote intitulé « Umbrella », au cours duquel les partenaires ont recensé et comparé les différences entre les systèmes éducatifs, de formation et d'accompagnement/encadrement de l'enfance et de la jeunesse. Nous nous sommes ainsi penchés sur les questions liées à la diversité bien avant que celle-ci soit un concept faisant l'objet d'une recherche scientifique constante.

Cette période de collaboration a été fortement marquée par l'étonnement au sujet des différences notoires au niveau de l'organisation des systèmes éducatifs, de formation et d'encadrement en Europe, comme des points de vue dans tous les domaines de la pédagogie, sans oublier l'absence d'une terminologie homogène.

Il est difficile de se comprendre quand, par exemple, le terme d'éducatrice n'existe pas en tant que tel dans la plupart des pays européens dans la mesure où, à l'exception de l'Allemagne et de l'Autriche (en tout cas, si l'on considère les Etats membres de l'époque), le personnel travaillant avec des enfants à partir de trois ans est constitué d'enseignant-e-s formé-e-s à l'université. Cela demande aussi un effort de pensée quand le vocable de *Gymnasium*, très précisément connoté en Allemagne, correspond à un autre niveau en Pologne et en Suède où il est fréquenté par 98% des élèves sortant de la *Gemeinschaftsschule* (*dans certains Länder allemands, nouvelle forme d'école intégrée allant de la première à la douzième année de scolarité*) dont 14 filières sont à vocation professionnelle et seulement deux préparent à des études universitaires.

Au moins sur le plan linguistique, nous avons pu être aidés ultérieurement grâce à la publication par un collègue du premier dictionnaire pédagogique anglais-allemand en 2002, suivi en 2006 de la version turc-anglais-allemand⁶. Le besoin était grand dans ce domaine et désormais, ces dictionnaires régulièrement réactualisés sont utilisés par tous les instituts de formation à la pédagogie sociale qui mettent en place des programmes de mobilité européenne. Ils sont aussi très répandus dans les organisations partenaires en Europe.

Cependant, il n'est pas seulement apparu clairement qu'un travail au niveau des contenus et de la traduction était nécessaire, mais aussi qu'une école visant un profil européen avait besoin d'un personnel enseignant compétent et expérimenté, au fait des concepts éducatifs et de formation en cours dans les différents pays et par là, des différences existantes. En toute logique, parallèlement à l'échange de formateurs/formatrices, nous avons recouru à une autre partie du programme Leonardo da Vinci en envoyant nos premiers étudiants dans les structures de nos partenaires du réseau. Au début, ces stages duraient trois semaines et étaient ef-

⁶ Wolfgang Dohrmann: Wörterbuch der Pädagogik Englisch-Deutsch, Berlin; Serap Şıkcın und Wolfgang Dohrmann: Wörterbuch der Pädagogik / Pedagoji Sözlüğü / Dictionary of Education, Berlin.

fectués dans le cadre du projet d'étude conformément au règlement de l'époque relatif à la formation, en plus des trois stages obligatoires de deux fois 12 semaines et une fois 5 mois.

L'objectif de la deuxième version du programme Leonardo da Vinci, conduite de 2000 à 2006, visait pour la Commission européenne à créer une « Europe du savoir ».

Le programme mettait l'accent sur l'amélioration des aptitudes et des perspectives d'emploi, en particulier pour les jeunes, via la formation professionnelle, l'accroissement qualitatif de celle-ci et son accessibilité à toutes les personnes à tous les stades de leur parcours professionnel ainsi que l'encouragement de l'innovation et de l'esprit d'entreprise. La promotion de la compétence linguistique et culturelle en tant que compétence de base dans une Europe sans frontières en constituait également un point fort. C'est là que la Pestalozzi-Fröbel-Haus a vu ses chances de soutenir, à travers les actions de mobilité, l'acquisition de ces compétences qui représentent un champ essentiel de la qualification des éducateurs/éducatrices.

Avec un budget de 1,45 milliard d'euros, Leonardo II a reçu plus du double de la dotation de Leonardo I, ce qui a permis le financement de 367.000 stages individuels. Ont rejoint les pays participants dans lesquels un stage peut être effectué : Malte, la Slovénie et la Turquie.

Avec le programme « apprentissage tout au long de la vie » démarré en 2007 et terminé en 2013, l'Union européenne a mis au premier plan des partenariats éducatifs et la participation de toutes les tranches d'âge et de tous les domaines de la formation et de l'éducation aux processus d'apprentissage et à la mobilité. Ses quatre programmes différents ont été réunis plutôt comme un tout. Ce programme a intégré la Suisse et la Croatie en plus des 27 Etats membres de l'UE, des pays de l'AELE/EEE (Islande, Liechtenstein et Norvège) et de la Turquie.

Des obstacles sur la route : entraves à la mobilité versus programmes de mobilité

En 2006, la réglementation relative à la formation professionnelle et à la certification des éducateurs/éducatrices a été modifiée. Les changements principaux ont consisté dans l'introduction du baccalauréat ou du baccalauréat professionnel à titre de critère d'admission, l'enseignement non plus de matières, mais de champs thématiques et d'apprentissage et la suppression du stage professionnel rémunéré d'une durée d'un an (Annerkennungsjahr). Cette rigueur appliquée aux étudiants les rendant du coup dépendants de leurs parents ou autres durant une année supplémentaire et les privant d'aide sociale en cas de chômage après leur formation a toutefois mis fin à une injustice pour ceux qui avaient effectué leur stage professionnel à l'étranger pendant six mois et qui étaient pénalisés dans la mesure où ils n'avaient pas droit à cette allocation chômage. Ceci compte au nombre des contradictions classées par la Commission européenne comme un obstacle insupportable à la mobilité, mais dont elle n'a pas pu imposer l'élimination au niveau national.

J'observe souvent cette tendance structurelle ou parfois personnelle à pénaliser les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger. C'est ainsi qu'au début de notre action européenne, j'ai entendu d'un cadre de Pôle Emploi la remarque suivante, émise au cours d'un entretien visant à clarifier l'injustice frappant les étudiants ayant effectué un stage à l'étranger et privés du droit aux allocations chômage après leur retour : « Pourquoi devrait-on aider, avec l'argent des contribuables, des élèves paresseux ou qui n'apprennent pas correctement pour d'autres raisons et qui en plus reçoivent une bourse pour un stage à l'étranger ? » Apparemment, il avait été mal compris que le programme Leonardo avait certes un rapport avec le chômage des jeunes, mais qu'il ne consistait en aucun cas en une mesure transitionnelle d'emploi.

A une diplômée – ceci est heureusement arrivé dans un autre Bundesland -, l'on a rétorqué lors d'un entretien d'embauche qu'elle était considérée comme inapte car elle avait effectué son stage à l'étranger et que par conséquent, elle ne pouvait pas connaître suffisamment les structures allemandes d'accueil de la petite enfance puisque l'expérience lui manquait à ce niveau.

Le problème que j'ai déjà évoqué concernant les bourses d'études va dans la même direction. Quand l'entretien se passe bien, les étudiants reçoivent l'information que les préposés sont vraiment désolés, mais le règlement ne les autorise pas à continuer à percevoir la bourse pendant leur séjour à l'étranger si celui-ci n'est pas obligatoire. Quand l'entrevue se déroule moins bien, le sens d'un stage à l'étranger est remis en question. « Nous avons tout ici à Berlin. Qu'est-ce que vous pouvez apprendre ailleurs que vous ne puissiez apprendre ici?! »

Il s'agit d'exemples individuels, cependant ils me donnent des indications sur les raisons de la persistance des obstacles à la mobilité dans les Etats membres. Il pourrait s'agir ici d'un mélange de raisonnement national, de scepticisme vis-à-vis de Bruxelles, d'inflexibilité au niveau administratif, d'une infime portion de jalousie sur le fait de n'avoir pu soi-même bénéficier d'un séjour à l'étranger ou d'un sentiment de menace qui peut apparaître quand on doit renoncer à une partie de ses traditions.

Excepté la première année du nouveau règlement relatif à la formation, celle-ci a été en synchronisation avec la troisième phase du programme Leonardo da Vinci portant le titre « Formation et éducation tout au long de la vie ». Sous le règlement valable jusqu'en 2006, les mesures de mobilité étaient organisées dans le cadre de classes européennes. C'est d'après ce modèle que les autres instituts de formation à la pédagogie sociale précédemment nommés et avec une orientation européenne procèdent. La nouvelle réglementation a conduit à la pratique d'enseignement et de fonctionnement de notre maison à vocation européenne depuis l'année scolaire 2006/2007. Cela signifie que tous les élèves du 1^{er} et du 2^{ème} semestre suivent le même programme incluant un stage obligatoire de 12 semaines dans le secteur élémentaire. Au 3^{ème} et 4^{ème} semestre, 12 des unités d'enseignement sont dispensées dans des cours choisis par les élèves. L'on y trouve aussi les deux cours au choix d'une durée d'un an « La formation et l'éducation en Europe – le programme Leonardo da Vinci » et « L'éducation interculturelle et un voyage en Turquie ». Ces cours comprenant 4 unités d'enseignement par semaine pour chaque semestre sont interrompus par le deuxième stage obligatoire de 12 semaines, effectué dans le domaine de l'accueil des enfants scolarisés ou des adolescents. La participation aux « cours européens » donne droit à un stage à l'étranger de 3 semaines dans cinq pays (Finlande, France, Pays-Bas, Pologne et Royaume-Uni) au 4^{ème} semestre ou à un stage optionnel de 20 semaines qui occupe entièrement le 5^{ème} semestre dans un pays européen de leur choix. Les participants du cours interculturel ont la possibilité d'effectuer ultérieurement et à leur charge le stage optionnel à l'étranger tout comme ceux du cours européen qui comprend un stage de 3 semaines. Dans le cas où une étudiante ou un étudiant ne peut pas commencer son stage à l'étranger, sa place est en règle générale prise par quelqu'un du cours interculturel. Nous nous sommes décidés en faveur de la poursuite du modèle actuel et non pas des classes européennes car la motivation pour faire un stage à l'étranger, qui doit être communiquée lors de l'inscription à la formation, n'est pas forcément appelée à se maintenir. Par ailleurs, nous avons constaté que, pour agir dans d'autres pays avec des cultures pédagogiques différentes et les analyser, un savoir approfondi doublé d'une expérience pratique était d'une grande aide afin de développer une posture professionnelle appropriée.

Globalement, notre principe est que seuls les étudiants qui y ont été préparés effectuent un stage à l'étranger.

Aussi, nous avons pu maintenir à 32 par an le nombre de stagiaires à l'étranger sur les plus de 10 années qu'existe le cursus européen dans notre institut ainsi qu'à 20 par an sur les 140 étudiants que compte en moyenne le cours interculturel durant la deuxième année de formation. Chaque année, nous faisons l'expérience d'une demande supérieure au nombre de places disponibles. Malgré des critères d'admission plus élevés, il demeure que la majeure partie de nos étudiants ne sont pas issus de la classe possédante. Sans l'obtention d'une bourse, ils ne peuvent en général pas partir à l'étranger, c'est-à-dire que la possibilité d'autofinancement reste une option seulement dans des cas exceptionnels. Egalement l'idée d'adapter les places du

cours de spécialisation aux besoins est difficilement réalisable dans la mesure où tout le travail de projet correspondant doit être mené à bien par les étudiants, le département éducatif du Sénat de Berlin ne prévoyant pas d'heure en complément des heures de cours fixées par le règlement. Cela signifie que, pour assurer qualité et continuité, une école avec un profil européen et souhaitant le souligner par des actions de mobilité ne peut organiser et accompagner qu'un nombre limité de stages à l'étranger. En dépit de cette prise de conscience, nous augmenterons de 6 le nombre de places de stages de longue durée pour l'année scolaire 2013/2014 afin de prendre en compte le fait que pour l'année 2012/2013, nous avons accepté 204 étudiants au lieu des 154 habituels.

Les étudiants qui ne participent pas aux actions de mobilité apprennent également des choses sur la pédagogie européenne. Avec la décision de configurer le cursus de la formation sous forme modulaire a été prise celle d'insérer, dans la mesure du possible, des contenus européens et interculturels dans chaque champ thématique. Près de la moitié des candidatures que nous recevons est en lien avec notre orientation européenne. Même les étudiants qui ne planifient pas de séjour à l'étranger sont attirés par notre concept tourné vers l'aptitude professionnelle européenne/internationale.

Le « programme d'éducation et de formation tout au long de la vie » de la Commission européenne arrive à son terme en 2013. Le nom du programme Leonardo da Vinci est également voué à disparaître. La grande majorité des porteurs de projet désapprouve cette évolution car bien plus qu'un nom, c'est devenu entretemps plutôt une marque de fabrique. A l'avenir, nous agirons certainement dans le cadre du programme „Erasmus pour tous“ dont l'appellation est aussi vue avec scepticisme par les diverses organisations dans la mesure où elle est associée au programme Erasmus qui s'adresse depuis longtemps aux universités et aux étudiants.

Dans les seize années de notre action européenne, nous avons pu permettre à 500 élèves d'effectuer un séjour subventionné à l'étranger dans 140 lieux de stage différents, en particulier dans le champ de la pédagogie primaire et élémentaire. Grâce à cette mine de contacts, les étudiants trouvent une place de stage de plus en plus facilement. Des travaux d'étude ont également vu le jour dans ce contexte, notamment dans le domaine de la compréhension interculturelle, de l'éducation bilingue, de la comparaison des systèmes éducatifs, de la communication verbale et non verbale et de l'application de concepts pédagogiques spécifiques dans les différents pays.

Quelques étudiants ont reçu une offre d'emploi à l'étranger et l'ont saisie, une fois leur formation achevée.

Plus de la moitié des formateurs/formatrices de l'institut ont participé une ou plusieurs fois avec des professionnels du terrain à un voyage de formation chez l'un de nos partenaires. Par ce biais, le traitement de questions et de contenus éducatifs européens dans les cours s'est enrichi et est devenu plus évident.

Des réseaux durables ont été créés, surtout avec la Finlande et la France, au sein desquels de vifs débats peuvent être conduits et des publications voire le jour.

Notre longue histoire avec la mobilité européenne, l'ancrage de contenus européens et interculturels et l'intérêt des élèves pour cette voie a été reconnue en 2012 quand nous avons pu ajouter à notre description nominative « Institut de formation à la pédagogie sociale » le qualificatif « école à vocation européenne ».

Les systèmes éducatifs en Europe et les expériences que peuvent y vivre les étudiant-e-s

Des connaissances sur les structures des systèmes éducatifs européens, les représentations qui les sous-tendent et le travail concret qui y est mené sont d'une importance capitale pour pré-

parer les élèves à un séjour pratique à l'étranger.

Cela demande un travail énorme et un appareil logistique conséquent de collecter ces informations sur les systèmes éducatifs en Europe et de les comparer. Aussi, le projet SEEPRO (systèmes de formation élémentaire et de professionnalisation en Europe) mené par l'Institut bavarois de la pédagogie préscolaire ainsi que le projet précurseur intitulé « Le personnel dans les structures pré- et extrascolaires d'accueil des enfants : formation et champs d'activité – Un état des lieux dans les pays de l'Union européenne » ont rendu un service inestimable à toutes les personnes et à tous les groupes à vocation européenne investis dans le domaine de la pédagogie primaire et élémentaire, dans la qualification du personnel pédagogique et dans la conception comme l'organisation de programmes de mobilité politiquement décisifs. Les résultats du projet SEEPRO ont été publiés par Pamela Oberhuemer et Inge Schreyer sous le titre « Le personnel des structures d'accueil de la petite enfance en Europe - formations et métiers ». Dans les instituts de formation à la pédagogie sociale avec une orientation européenne, ce livre fait figure de référence pour toute question relative à la pédagogie préscolaire en Europe.

Les questions principales qui concernent la formation, l'éducation et l'accompagnement de manière comparative afin de préparer les étudiants sont traitées dans cet ouvrage. Quelles structures existe-t-il dans le domaine de la pédagogie élémentaire ? S'agit-il des mêmes pour les enfants de 0 an à leur entrée à l'école ou y a-t-il une séparation pour les enfants de moins de trois ans et ceux âgés de plus de trois ans jusqu'à leur scolarisation ? Sous quelle forme l'éducation et l'accompagnement sont-elles proposées jusqu'à la scolarisation ? Existe-t-il une obligation de saisir ces offres éducatives et si oui, à partir de quel âge ? A quel âge est fixée la scolarisation dans les différents pays ? Y a-t-il des programmes scolaires obligatoires ? Quelle est la taille des groupes, comment la relation éducateur/enfant est-elle définie ? Quel est le pourcentage de l'emploi des femmes ? A-t-on droit à un congé parental rémunéré ? Existe-t-il un droit à une place dans une structure d'accueil de la petite enfance et si oui, à partir de quel âge ? Combien de places sont disponibles ? Quelle formation le personnel a-t-il reçue ? Quelle est l'image/la réputation de ce secteur dans la société et sous quelles considérations financières ? Quel est le pourcentage d'hommes travaillant dans le secteur pédagogique ?

Même si ces questions et les réponses afférentes servent d'abord à accumuler un savoir et à le comparer avec la situation dans son propre pays, elles contiennent en substance une interrogation sur le meilleur modèle existant pour une pédagogie élémentaire réussie. Il apparaît cependant clairement que l'on ne peut répondre à cette question que si l'on se penche sur les objectifs poursuivis avec les différents modèles appliqués dans les pays et sur la manière dont on comprend l'éducation ici et ailleurs. Afin de trouver une réponse approfondie, il importe d'étudier précisément les concepts éducatifs et les programmes scolaires en vigueur et d'étayer cet examen par des expériences sur place.

A la lumière de toutes ces questions autour de la comparaison des systèmes éducatifs, les étudiants en stage à l'étranger se retrouvent confrontés à plusieurs scénarios possibles dont ils doivent s'accommoder.

Ainsi, sur 27 Etats membres, la responsabilité pour les enfants de moins de trois ou quatre ans relève, dans 19 d'entre eux, des ministères des affaires sociales, de la santé ou de la famille et dans 7, des ministères de l'éducation en corrélation avec la qualification du personnel. Si l'on part de l'ISCED (*International Standard Classification of Education*, qui distingue six niveaux d'éducation, le Bachelor correspondant au niveau 5), la qualification du personnel de crèche est inférieure d'un à deux niveaux par rapport aux professionnels qui s'occupent des enfants de quatre à six ans. Dans ce secteur, l'on trouve plus fréquemment que dans celui des jardins d'enfants des personnes non qualifiées ou ayant suivi une formation rapide. (En Slovaquie, il n'existe aucun règlement relatif à la qualification du personnel en charge des moins de 3 ans car l'on part de l'idée que les mères s'en occupent. Cela se reflète dans un taux

d'activité professionnelle réduit chez les mères en Europe). Cela conduit parfois à la situation où nos stagiaires sont, à côté de la direction de la structure d'accueil pour les moins de 3 ans, les mieux formés et assurent - il s'agit là d'un exemple de la Réunion - la continuité du travail malgré un stage de seulement 20 semaines.

D'un autre côté, ils peuvent également faire l'expérience, dans les pays où le personnel a au minimum le niveau Bachelor (non requis seulement en Allemagne, en Angleterre, à Malte, en Autriche et en Slovaquie) d'être très bien formés, mais structurellement en dessous des autres professionnels qualifiés. Il existe des exceptions dans les pays où un diplôme supérieur est exigé, mais où la politique d'emploi suivie par les structures s'en distingue car elles ne peuvent pas rémunérer les personnes à hauteur de leur niveau de qualification. Par exemple en Grande-Bretagne, les trois-quatre ans sont censés être encadrés, non seulement dans les premières classes des écoles primaires (*Reception class in a primary school*), mais aussi dans les classes des jardins d'enfants (*Nursery class, nursery school or children's centre*) par des personnes ayant atteint le niveau 5 et 6 du système britannique. A l'occasion de nombreuses visites dans des structures aussi bien privées que sous gestion communale, il a été déploré que les professionnels n'arrivent pas à la base pour ainsi dire. Dans leurs présentations, un certain nombre de structures révèlent le niveau de qualification de leurs employés. Et il apparaît clairement que souvent, seule la direction de l'établissement est titulaire d'un diplôme supérieur. L'on peut voir à l'instar de l'Islande, l'un des pays dans lesquels il est possible d'effectuer un stage dans le cadre d'un programme européen bien qu'il ne soit pas membre de l'UE, ce qui peut arriver quand on accorde l'importance qui lui revient à la formation du personnel pédagogique de la petite enfance, compte tenu de sa signification dans le développement individuel des enfants et des adolescents. En 2008, il a été décidé que le personnel pédagogique devait être formé au niveau du Master⁷. Notre stagiaire décrit qu'au moment de son stage, sur 30 Leikskólakennari (éducateurs/éducatrices) seulement 5 étaient formés à ce métier, ce qui correspond à un pourcentage d'environ 16% (Lorenz, p. 9). Cette situation ne répond apparemment pas une volonté politique, mais révèle le manque de personnel qualifié qui n'est pas dû à un accroissement de la demande, mais à une réduction du nombre de candidats dans les deux universités du pays. En 2007, ils étaient encore 376 étudiants dans ce cursus, en 2011 plus que 109. Cette année-là, on comptait 92 étudiants aux *Háskóli Íslands* à Reykjavik et ils n'étaient plus que 15 en 2012. Il est fort probable que cette évolution dramatique ait un rapport avec une mauvaise rémunération. Le salaire de départ d'une éducatrice /d'un éducateur est presque deux fois inférieur à ce qu'il est à Berlin et est à peine supérieur au salaire minimum en Islande.

D'un point de vue structurel, nos étudiants souffrent en partie d'un manque de reconnaissance de leur formation. Le diplôme de « Bachelor » pourrait compenser cette situation. Mais cette élévation de niveau structurelle, si elle n'est pas suivie d'effets financiers, présente le danger de voir, comme le montre l'exemple islandais, de jeunes personnes attirées par les bonnes conditions de formation à la pédagogie de la petite enfance se tourner vers d'autres secteurs. L'on peut déjà observer qu'avec l'introduction du baccalauréat ou baccalauréat professionnel comme critère d'admission, un fort pourcentage d'étudiants ne se lance pas dans la vie professionnelle d'éducateurs/éducatrices, mais poursuivent leurs études après l'obtention de leur diplôme.

L'objectif d'avoir davantage d'hommes employés dans ce secteur ne sera pas non plus atteint si la rémunération n'augmente pas.

A propos hommes : dans nos programmes de mobilité, l'on retrouve le même pourcentage d'hommes que celui des futurs éducateurs formés dans notre institut, à savoir entre 20 et 30%.

⁷ cf. The Ministry of Education, Science and Culture: Act on the Education and Recruitment of Teachers and Head Teachers in Pre-School, Compulsory School and Upper Secondary School, Reykjavík 2008 p. 1, cité dans les travaux de Lorenz, Arne (2013) réalisés à la Pestalozzi-Fröbel-Haus et non publiés, p. 8

C'est l'exception absolue d'avoir sur les lieux de stage un ou plusieurs hommes. Les plus fortes chances existent au Danemark (la proximité est la plus grande entre la formation danoise de *peadagog* et notre formation d'éducateurs/éducatrices) ainsi qu'en Finlande et en Suède où la proportion d'hommes employés dans le secteur de la petite enfance est comprise entre 4 et 10% (OCDE 2006). Comme chez nous, le pourcentage augmente dans les structures d'accompagnement scolaire et extrascolaire jusqu'à l'adolescence. Dans 17 pays de l'UE, la probabilité de tomber sur un collègue est inférieure à 1%. C'est le cas notamment dans les pays d'Europe centrale et orientale, mais aussi en France, en Italie, en Espagne et dans les Pays-Bas. En Allemagne, la proportion est de 3% (cf. Oberhuemer 2010, p. 513).

Le plus grand défi consiste pour les stagiaires à l'étranger de se mouvoir dans des concepts qu'ils ne connaissent évidemment pas à Berlin ou en Allemagne.

Rien que le fait, bien que connu théoriquement, que ce qui s'appelle chez nous jardin d'enfants répond en Italie, en Espagne, en France, à Malte et dans les Pays-Bas à la dénomination d'école et se trouve en général sur le même terrain que l'école primaire conduit parfois à un sérieux choc culturel. Il importe dans un premier temps de comprendre que dans un modèle orienté scolairement, la démarche adoptée sera aussi plutôt scolaire. Les concepts comme le mélange des tranches d'âge, le travail ouvert et l'approche par situation se concentrent surtout en Allemagne et en particulier à Berlin. Là où les trois-six ans sont dans la première ou deuxième classe, en fonction du règlement du pays, un programme est appliqué, ce qui signifie que les enfants font la même chose au même moment au sein de groupes homogènes en termes d'âge. Le temps imparti aux activités choisies par les enfants eux-mêmes, un must dans les approches qui partent de l'idée de l'enfant en autoformation, est dans presque tous les pays européens inférieur aux temps programmés. A Malte, dans les Etats scandinaves et dans les *children's centres* de Grande-Bretagne, les expériences sont similaires à ce que l'on trouve à Berlin, mais les groupes homogènes au niveau de l'âge y sont plus répandus que chez nous. A la question posée à un éducateur, lors d'un voyage d'étude en Finlande, sur les raisons qui le poussent, lui et ses collègues, à préférer des groupes homogènes, il a répondu en toute simplicité qu'ils pouvaient ainsi prendre en compte de manière appropriée les besoins des enfants, proposer des activités correspondant bien à leur âge et que cela diminuait le risque d'accident. Mais peut-être en arrivera-t-on un jour à d'autres conclusions à l'issue d'un débat sur la question et l'on commencera à constituer des groupes en mélangeant les âges en Finlande tandis qu'en Allemagne, l'on reviendra à des classes homogènes...

En général, les étudiants ne voient au début pas d'un œil aussi serein leurs nouvelles expériences. L'accompagnement du stagiaire est important via des contacts par mail et des rapports nuancés. Quand les stagiaires sont bien accompagnés, ils peuvent, par le biais d'entretiens dans la structure, comprendre, sans pour autant tout le temps accepter, les idées derrière les concepts en question, les principes d'enseignement et d'apprentissage en cours et la façon dont ils peuvent évoluer dans ce système en gardant à l'esprit leur propre formation.

Font toujours l'objet de grands débats les expériences vécues dans les *écoles maternelles*. Cette première offre éducative universelle à l'adresse d'enfants à partir de trois ans jusqu'à leur entrée à l'école et que fréquentent presque 100% des enfants de trois ans et environ un tiers des enfants de deux ans alors qu'à l'origine cela n'est pas prévu pour eux, bénéficie en France d'une forte reconnaissance dans la société. En règle générale, les enfants apprennent à lire, écrire et compter jusqu'à 10 avant leur entrée en CP. Nos étudiants considèrent que c'est en partie trop exigeant, mais reconnaissent avoir le sentiment, après cette expérience, que cette tranche d'âge est insuffisamment sollicitée à Berlin. Cette année, une stagiaire a ressenti le besoin, après ses diverses expériences à Berlin et en *école maternelle*, d'éclairer et de com-

prendre les fondements de ces différentes approches dans le cadre d'un travail de recherche⁸. La démarche qui sous-tend l'*école maternelle* consiste à considérer les enfants comme de futurs citoyens appelés à se développer en conformité avec les principes de *liberté, égalité, fraternité* inscrits dans la Constitution. Les enfants auxquels on attribue principalement le besoin d'apprendre nécessitent le soutien d'un personnel leur enseignant les contenus et les règles correspondants. L'épanouissement individuel et l'autonomie ne sont pas vus comme si importants (cf. également p. 15). La confrontation avec ce thème et l'assimilation de cette expérience ont conduit, dans ce cas comme dans d'autres, à une certaine fierté de comprendre le système et d'y voir des côtés positifs, mais aussi à décider pour soi de ne pas vouloir travailler ainsi. Pour le travail à Berlin, il demeure important de comprendre les parents français et les autres dans leurs attentes et leurs ressentis, issus d'un système dans lequel l'accompagnement de la petite enfance répond fortement à un programme défini. Les explications de Béatrice Durand⁹ sont en tout cas d'une grande aide quand on se penche sur le système français et elles évitent le « France-bashing » tel qu'il est à mon sens volontiers pratiqué dans le milieu des pédagogues.

D'autres étudiants qui ont effectué un stage dans des pays ou des structures suivant des concepts fortement dominés par des pédagogues nomment clairement le succès que ce séjour à l'étranger a revêtu en termes d'apprentissage : ils ont élargi leur répertoire en matière de rôles, peuvent être celui/celle qui s'impose, émet des consignes, accorde un espace de liberté. Celles et ceux qui reviennent d'un système orienté vers l'offre disent que leur inventaire de méthodes s'est considérablement accru. Et presque tous affirment que le séjour à l'étranger représente l'expérience la plus importante de leur formation de trois ans au regard de leur développement professionnel et personnel. Je vais une fois de plus laisser la parole à une stagiaire, Darja Abdirova :

« Grâce à mon séjour à Montpellier, en France, j'ai grandi, je peux parler une autre langue, évoluer dans un environnement culturel jusqu'à présent étranger et replacer certains endroits dans leur contexte historique et géographique. Pour un éducateur/une éducatrice, il devient de plus en plus nécessaire de réaliser une expérience à l'étranger compte tenu d'une mondialisation toujours plus complexe. La migration fait partie depuis longtemps de notre réalité. Les pédagogues rencontrent des personnes issues de l'immigration dans les contextes socioéconomiques et conceptuels les plus divers. Afin de pouvoir agir de manière professionnelle, appropriée et empathique, il est essentiel que les éducateurs/éducatrices puissent se mettre à la place de l'enfant ou du parent pour *comprendre* et agir tout en traitant son vis-à-vis comme un égal. Outre cette compétence interculturelle, la conscience politique autour de la vie dans l'Union européenne, les possibilités de participation comme les droits qui en découlent pour chaque citoyen de l'UE gagnent en importance au quotidien. Sans mon expérience française, je ne pourrais pas apprécier l'amitié franco-allemande et ses conséquences politiques (création de l'UE, liberté de circulation et d'installation, l'euro etc.). Cela donne confiance en soi et rend capable d'agir personnellement, mais aussi professionnellement ».

Conclusion et perspectives

L'orientation européenne de la formation d'éducateurs/éducatrices est un champ professionnel tourné vers l'avenir et dans lequel les différents acteurs impliqués ont tout à gagner : l'institut

⁸ Schmidt, Viktoria (2013): Comparaison des aspects éducatifs dans les structures françaises et allemandes d'enseignement élémentaire, travail de recherche à la Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin, non publié

⁹ Durand, Béatrice (4ème édition 2010): Die Legende vom typisch Deutschen, Leipzig

de formation adopte une posture globale et devient plus intéressant pour les candidats, les étudiants développent leurs compétences sociales, méthodologiques et professionnelles ; leur mobilité, leurs possibilités d'emploi et leur gestion de l'ambiguïté augmentent, les formateurs/formatrices intègrent la dimension européenne dans leur enseignement, les structures d'accueil aiguisent leur vision du système allemand d'éducation, de formation et d'accompagnement de la petite enfance et des réseaux sont créés dans lesquels il est possible d'agir sur le plan européen. Les irritations vécues par les étudiants lors de leur expérience dans un autre système pédagogique ne doivent pas être perçues comme des perturbations, mais comme un potentiel d'apprentissage qui émerge toujours quand on quitte une zone de confort. Le travail investi dans un profil européen doit cependant être aussi à l'avenir doté financièrement.

La recherche du système de formation, d'éducation et d'accompagnement qui soutient au mieux le développement de la personnalité des individus dans le sens d'un épanouissement mental, émotionnel et social au bénéfice de la communauté humaine est probablement un processus sans fin. Certains facteurs sont déjà nommés dans des études partielles d'efficacité et dans la nouvelle publication *Starting Strong III* de l'OCDE (2012), de nombreuses données sont collectées d'où l'on peut tirer des idées précieuses de *best practice*. Toutefois, sous le titre « Qu'est-ce qui est toujours inconnu ? », apparaissent clairement des « données croisées et cohérentes permettant la comparaison internationale des programmes et de leurs tats¹⁰ ».

Continuons à observer le milieu de la recherche, à conserver ce qui a fait ses preuves, à développer une compréhension pour l'altérité et à rechercher le meilleur dans les systèmes d'éducation, de formation et d'accompagnement de la petite enfance en Europe. L'on devrait aussi toujours garder à l'esprit que

« la « plus-value » décisive de l'intégration des peuples et des Etats européens (...) [réside] dans une période de paix que l'on n'avait pas connue jusque-là, dans l'existence d'une paix sociale et de la participation politique, dans une liberté infinie de voyager, dans une diversité culturelle sans précédent et surtout dans la rencontre et l'échange par-delà les frontières nationales¹¹. »

Au moment de la traduction (2015), toutes les activités de mobilité ont lieu dans le cadre du programme Erasmus+ qui a succédé au programme de formation tout au long de la vie - Leonardo da Vinci (Remarque de l'auteur).

Bibliographie

- Deutscher Bundestag, Drucksache 17/10986 17.Wahlperiode, 16. 10. 2012
Durand, Beatrice (4. Aufl.2010): Die Legende vom typisch Deutschen, Leipzig
Europäische Kommission NEWSLETTER [bounce@service-eu-kommission.de] 25.03.13
Europäische Union (2012): Förderung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Europa: das Kommuniqué von Brügge, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg

¹⁰ <http://www.oecd.org/edu/school/Brief.pdf>, Zusammenfassung der Studie OECD (2012): Starting Strong III , S. 10, Zugriff 02.06.2013

¹¹ Berliner Senatskanzlei: Aufruf Europawoche 2013, <http://www.berlin.de/rbmskzl/europa/oeffentlichkeitsarbeit/europawoche.html>

- Isengard, Bettina: Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union: Entwicklung und individuelle Risikofaktoren. In: DIW Berlin – Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e. V.: Wochenbericht des DIW Berlin 4, 2001, p. 57–64
- Küppers, Horst (2013): Eine Reise durch Kitas in aller Welt – Was Deutschland von anderen lernen kann, Weinheim/Basel
- Lenske, W.(2000) , Globalisierung und internationale Berufskompetenz, Köln
- Lorenz, Arne (2013), unveröffentlichte Facharbeit am Pestalozzi-Fröbel-Haus
- Ministry of Education (2008), Science and Culture: Act on the Education and Recruitment of Teachers and Head Teachers in Pre-School, Compulsory School and Upper Secondary School, Reykjavík
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung – Berufliche Mobilität in Europa, Bonn
- Oberhuemer, Pamela / Schreyer, Inge (2010): Kita-Fachpersonal in Europa-Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen&Farmington Hills
- OECD (2006): Starting Strong II, Early childhood education and care, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development
- Schmidt, Viktoria (2013): Vergleich des Bildungsaspekts in französischen und deutschen Elementareinrichtungen, unveröffentlichte Facharbeit, Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin
- Wahl, Simone (2006): Bildung von Anfang an, Ein deutsch-französischer Vergleich. Der gesamte Text in deutscher und französischer Fassung / Les premiers pas, Etude comparée franco-allemande. Version complète en français et allemand, Berlin

Sources Internet

- www.berlin.de/rbmskzl/europa/oeffentlichkeitsarbeit/europawoche.html, Zugriff 02.06.13
- www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf, letzter Zugriff 26.04.13
(BöfAE (Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten) 2012: Länderübergreifender Rahmenplan Erzieherin/Erzieher)
- ec.europa.eu/education/leonardo-da-vinci/history_de.htm, letzte Aktualisierung 07.02.13, Zugriff 26.04.13
- [epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:International_standard_classification_of_education_\(ISCED\)/de](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:International_standard_classification_of_education_(ISCED)/de), letzter Zugriff 25.05.13
- www.oecd.org/edu/school/Brief.pdf, Zusammenfassung der Studie OECD (2012): Starting Strong III , p.10, Zugriff 02.06.13

ⁱ Cet article est traduit et publié en français 2016. Il a été publié en original 2013 comme suivant:

Schmidt, Heidrun 2013: Europaperspektiven in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: „Einmal hin und zurück“. In: Focali, Ergin / Kimmerle, Christoph / Naumann, Gabriele (Hg./Ed.): Zukunft. Erziehen. Grundlagen, Perspektiven, Kontroversen der sozialpädagogischen Ausbildung. Dohrmann-Verlag: Berlin (255-276)