

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N.° 9 (2013), pp. 53-64

Une tendance : la formation des enseignants se déporte vers l'école

Luc Jamet

Laboratoire PESSOA Université d'Angers

Laboratoire CIVIIC Université de Rouen

l.jamet2@wanadoo.fr

Résumé

L'Union Européenne s'intéresse particulièrement à la réforme de la formation des enseignants. Une analyse comparative des éléments saillants et communs de son contenu permettra, d'une part, de constater la difficile émergence de l'établissement formateur. D'autre part, la synthèse de ces travaux mettra en évidence que la réforme européenne de la formation des enseignants s'insère dans une logique nouvelle de la professionnalisation.

Mots-clés : Formation des enseignants – Établissement formateur – Métier d'enseignant

Introduction

Une analyse comparée des différents textes européens traitant du thème de la formation des enseignants fait apparaître, d'une part, une certaine diversité des spécificités nationales des réformes de la formation des enseignants. D'autre part, et c'est ce point que nous développerons dans une première partie, une relative harmonisation ressort de celles-ci en ce qui concerne :

- la recherche d'équilibre entre formation théorique, pratique et cours de formation générale
- le mouvement d'universitarisation générale de la formation
- le rapprochement des enseignants de leurs employeurs et autorités responsables de formation
- la possibilité de dresser une typologie des modèles de professionnalité
- l'encouragement à la dimension coopérative entre enseignants
- la place de la recherche en éducation
- la recherche de critères qui permettent de mesurer l'efficacité des réformes entreprises
- la notion d'établissement formateur.

Dans une seconde partie, nous nous pencherons sur cette dernière notion qui transfère le site de la formation de l'université vers l'école, un nouveau contexte qu'il faudra préciser avant

d'envisager comment s'effectue l'accompagnement des enseignants novices par les plus expérimentés.

Les éléments saillants des réformes

L'analyse comparée fait apparaître que la formation professionnelle théorique et pratique est assurée soit en même temps que les cours de formation générale (modèle simultané) soit après ceux-ci (modèle consécutif). Dans beaucoup de pays, les enseignants des niveaux primaires et pré-primaires sont formés selon le modèle simultané (sauf en France et plus récemment au Royaume-Uni), alors que le niveau secondaire inférieur est le plus souvent organisé selon le modèle simultané et le secondaire supérieur général (équivalent de nos lycées généraux) selon le modèle consécutif. Les enseignants du primaire sont généralement formés en trois à cinq ans, ceux du secondaire entre quatre et cinq ans. Dans tous les cas, la part de la formation professionnelle au regard de la formation générale est plus importante dans le cas des formations organisées selon le modèle simultané. Les enseignants débutants bénéficient de peu de soutien pour leurs débuts dans le métier. Seule la moitié des pays propose un accompagnement pendant la première période de la carrière, bien que l'Allemagne, la Norvège ou le Royaume-Uni se soient récemment lancés dans des initiatives spécifiques d'aide aux débutants. La formation continue est rarement très structurée et toujours facultative, bien que certains pays (Pologne, Portugal, Bulgarie...) en fassent un critère explicite de l'avancement et des augmentations de salaire.

On assiste par la suite à un mouvement d'universitarisation générale de la formation, mouvement plus ou moins achevé selon les pays. L'universitarisation de la formation initiale des enseignants, liée à une rationalité technique dont l'orientation est applicationniste, promeut une vision ouvrière du professionnel méprisant l'expérience dans la construction de la professionnalité enseignante. Ainsi, dans certains pays, les facultés de pédagogie détiennent un monopole de la formation. Dans d'autres, les établissements supérieurs non universitaires se partagent la formation concurremment avec les universités, voire d'autres types d'établissements. La situation est en évolution permanente, comme en France, en ce moment. L'ancien schéma de formation des enseignants en France (Décret 19/12/2006) s'articule autour de deux pôles principaux : « une formation expertise » concrétisée par le master et une « formation qualification » certifiée par le concours. Mais la « formation sensibilisation » qui promouvait une approche pédagogique initiale a disparu et est remplacée par une formation professionnalisante des néo-titulaires encadrés par des professeurs expérimentés, au sein d'un établissement formateur. Notre recherche est portée depuis plusieurs années par une démarche de type herméneutique qui remet en question les axes majeurs du nouveau schéma de la réforme. Aujourd'hui, celle-ci est présentée comme un chantier prioritaire par le nouveau gouvernement socialiste en France depuis le mois de mai dernier. Annoncée dès l'été 2012 par Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, on en connaît déjà les prémisses. Une nouvelle loi d'orientation, encore en gestation et soumise au budget 2013, prévoit la création d'Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), destinées à former une nouvelle génération d'enseignants, à mi-temps dans ces écoles et stagiaires rémunérés dans des établissements scolaires. Mais on est toujours dans une logique de formation dite « simultanée » qui inclut, d'une part, un exercice réel de l'activité professionnelle et un dispositif d'exploitation formative de cette expérience qui s'appuie sur le mémoire et, d'autre part, sur des savoirs disciplinaires et universitaires. Celui-ci éprouve des difficultés à trouver son statut épistémologique en ce sens qu'il ne favorise pas suffisamment une exploration fonctionnelle et personnelle de l'enseignant néo-titulaire dans sa formation et dans sa responsabilité pédagogique.

Dans l'ensemble des pays, le contenu de la formation initiale a été réformé, parfois plusieurs fois, depuis le début des années 1990. L'une des tendances fortes semble être de rapprocher les enseignants de leurs employeurs et autorités responsables de formation. Certains encouragent même les écoles à s'engager dans des partenariats avec les établissements universitaires pour former les futurs enseignants, voire à agir directement en qualité d'institutions de formation. Les établissements ont acquis dans certains pays (République Tchèque, Royaume-Uni, Suède, Finlande...) la possibilité de recruter leur personnel enseignant. Souvent, une plus grande autonomie est accordée aux institutions de formation initiale du point de vue du curriculum, mais avec en contrepoint une exigence de respect des normes de qualité nationales ou internationales. La certification basée sur la maîtrise de matières du programme de formation prévaut encore en Europe, mais le Royaume Uni ou les Pays-Bas se sont engagés dans des certifications basées sur des évaluations des acquis de compétences finales définies dans des « standards » et l'instauration de filières alternatives de formation des enseignants.

On pourrait dresser une typologie des modèles de professionnalité. Maroy (2005) voit dans le « praticien réflexif » un enseignant capable de s'adapter à toutes les situations par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Cet auteur distingue ce modèle de celui du « maître instruit » (qui maîtrise avant tout les savoirs disciplinaires et mène une pédagogie « transmissive » traditionnelle) ou de celui de « l'enseignant technicien » (qui possède et applique un répertoire de techniques pédagogiques et savoir-faire procéduraux précis et efficaces, dérivés d'études scientifiques). Le praticien réflexif mène une pédagogie de type constructiviste et différencié, travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement. Maroy s'est par ailleurs interrogé sur les conditions d'application concrète de ce modèle dans les réformes qui sont intervenues en Belgique en 2000 dans le primaire et le secondaire inférieur. Si la réforme listait, en effet, treize compétences fondamentales à développer dans la formation, inspirées du praticien réflexif, les enseignants n'y ont pas moins fait un accueil, semble-t-il, mitigé. Maroy estime que la source des résistances réside dans la division du travail interne au système. Un fossé se serait creusé entre les enseignants de base, supposés mettre en œuvre les nouvelles prescriptions, et les élites administratives et intellectuelles issues du corps enseignant, seules associées à la conception et à la mise en place des réformes. Autrement dit, il ne serait pas possible de promouvoir un modèle de professionnalité réflexif, si dès l'origine, on fait l'économie d'une implication démocratique de ceux auquel il s'applique. Questionnant pour sa part le détour théorique qu'impose l'alternance pratique-théorie à la base des compétences du praticien réflexif, Houpert (2005) en conclut que la formation initiale est largement insuffisante pour l'installer profondément, durablement et efficacement. Cela plaide pour un développement des compétences professionnelles dans le cadre de la formation continue des enseignants. Autour du même thème, Lang (2003) soulignait que le processus « d'auto-acculturation » professionnelle de l'enseignant induit par le praticien réflexif est généralement produit dans le cadre de communautés de pratiques et de recherches. Dans ce cadre, les discussions entre enseignants et chercheurs ne doivent pas seulement être de nature instrumentale, mais aussi considérer les fins et le sens de l'enseignement, cette discussion étant le moyen de s'engager dans une réflexion partagée sur différents degrés du pilotage et de la pratique dans l'éducation. Dans ce contexte, la réflexion de l'enseignant ne peut être une activité isolée d'un individu solitaire, mais est nécessairement immergée dans les interactions avec les élèves, les collègues et le personnel d'encadrement. C'est alors avec l'objectif de construire un espace public d'intéressement des enseignants que Lang (2003) présentait autrefois l'expérience du projet européen EUDIST, un « curriculum workshop » dans le domaine de l'enseignement des sciences, où l'approche par la discussion débouche sur la rédaction d'un document partagé concernant la pratique d'enseignement.

L'encouragement à la dimension coopérative entre enseignants revient souvent comme une question-clé de la formation pour diminuer la prégnance du modèle « un enseignant-une classe ». Gather-Thurler et Perrenoud (2005) conseillent d'amener les futurs enseignants à déconstruire toute représentation « romantique » de la coopération professionnelle, et de comprendre que « coopérer » n'est pas une valeur en soi, ni même toujours nécessaire, mais une façon de mieux faire le travail. La priorité doit être accordée, dans la culture professionnelle des enseignants, à la résolution de problèmes pédagogiques dans une optique utilitariste et sélective plus que dans une image idéalisée ou normative du travail en équipe. Les formations initiale et continue des enseignants devraient davantage intégrer cette caractéristique et stimuler des formes de coopération et de résolution collective de problèmes professionnels. Plusieurs recherches réalisées en Belgique francophone mettent en évidence que le travail collectif ne passe pas nécessairement par une mobilisation de l'ensemble de l'établissement. Ce sont souvent des petits groupes de professeurs qui collaborent autour de projets à durée déterminée. Tardif et Lessard (2005) constatent également, à propos de l'enseignement secondaire au Québec, que la collaboration est davantage souhaitée par les enseignants interrogés que véritablement présente et qu'elle se manifeste surtout entre enseignants de la même matière. Le travail collectif ne renvoie donc pas nécessairement à une mobilisation permanente de tous les enseignants, ni à un travail où chacun collabore avec tous. La cohabitation, au sein des établissements de plusieurs petits groupes de travail est peut-être une alternative davantage crédible que les tentatives de convocation de toute l'équipe de professeurs dans des réunions à l'allure très formelle. Il apparaît cependant que les cultures nationales orientent le système éducatif. Comme le montrent Malet et Brisard (2005), les enseignants en Angleterre sont, par exemple, dans une culture communautaire professionnelle plus en phase avec le fonctionnement de type « organisation apprenante » que leurs collègues français, pour lesquels le domaine quasi-privatif de la pratique en classe reste le modèle dominant.

Une grande partie des interrogations sur la formation des enseignants tourne autour de la place de la recherche en éducation, les savoirs qui en sont issus, et ceux qui peuvent être mobilisés par les praticiens de l'enseignement. Les savoirs basés sur la recherche doivent avoir un minimum de portée générale, voire d'abstraction et de théorie, pour avoir quelque valeur potentielle. Le savoir pédagogique demandé par les enseignants, en revanche, doit leur permettre de répondre à un contexte spécifique et aux caractéristiques singulières, voire uniques, de chaque classe, de chaque élève, de chaque cours. De même, les savoirs de recherche sont impersonnels alors que l'enseignement en classe est nécessairement et fondamentalement personnalisé. Les enseignants doivent agir dans l'urgence non seulement en fonction de leurs différents objectifs mais aussi en fonction du temps imparti, les ressources disponibles, l'environnement. En effet, les enseignants novices sont exclusivement occupés à s'engager dans une logique d'excellence académique. Pour les chercheurs soucieux d'être utiles, l'enjeu est par conséquent de trouver des énoncés qui simplifient la situation afin d'aider les enseignants à se confronter à cette complexité. Il convient également d'inciter les enseignants à articuler leurs savoirs issus du métier avec ceux de la recherche en reliant les savoirs de la recherche à leurs pratiques existantes. Le mémoire permettrait-il cette réconciliation entre les savoirs académiques et professionnels ?

L'institution du mémoire professionnel a été préconisée par la commission sur les lycées de 1982-1983 puis s'est appuyée sur les recommandations du rapport Bancel (1989). Après, historiquement, la recherche, comme outil de formation professionnelle est née avec la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en septembre 1991. La recherche a été condensée dans une partie du dispositif de formation : le mémoire professionnel, qui n'est ni un compte-rendu de pratique, un rapport de stage, une description.

« Il s'agit d'une écriture d'un genre particulier, qui n'est ni descriptive, ni proprement narrative mais qui doit quand même comporter des éléments susceptibles de faire comprendre au lecteur sur quel objet de pratique porte la recherche. Cette écriture comporte des parties d'exposition de la problématique fortement ancrée dans une réalité particulière, des parties d'apport théorique éclairant et enrichissant la clarification de la problématique en lui donnant un statut plus global, une exposition des choix des outils méthodologiques et de leur pertinence en fonction des hypothèses d'action découlant de la problématique, un travail à partir des données conduisant à leur exploitation raisonnée en lien avec la question de départ, des interprétations possibles d'une telle situation éclairée par la théorie et les données jusqu'à la justification du choix d'une pratique modifiée voire nouvelle, innovatrice. »

(Cros, 2006, p. 55)

C'est un dossier de compétences qui

« accompagne les professeurs durant l'année de professionnalisation et les deux premières années d'exercice(...). Celui-ci a une double fonction : il rend compte de la maîtrise des compétences attendues à la fin de l'année de stage et permet au jury de se prononcer dans le cadre de l'examen de qualification professionnelle. »

(Bulletin Officiel n°9, mars 2007)

Il s'agit beaucoup plus d'un écrit qui s'inscrit dans une signification institutionnelle qui n'interpelle pas les enseignants puisque 71% du second degré et 46% du premier degré ont le sentiment d'avoir été bien préparé à l'exercice de leur métier.

Le mémoire appartient à ce champ paradigmatique de la formation, c'est-à-dire qu'il se présente comme un élément d'un ensemble de concepts élaborés et partagés à un certain moment par l'institution. Le mémoire apparaît comme une réponse figée, désincarnée, à une obligation institutionnelle qui l'oppose diamétralement à une expérience concourant à la professionnalisation du professeur, en ce sens qu'il ne revêt pas « un poids particulier qui lui confère une signification durable » (Gadamer, 1976, p. 78). En effet, le stagiaire ne construit pas sa professionnalité car il se fond dans sa formation. En d'autres termes, il est sujet dans sa formation et non pas acteur de sa formation.

Les pays qui réfléchissent à la formation des enseignants ont le souci de chercher des critères qui permettent de mesurer l'efficacité des réformes entreprises. Il est très difficile de traduire en français le terme « accountability », qui se réfère en même temps à la notion d'imputabilité, de comptabilité et de responsabilité d'une personne ou d'une organisation, même si le concept est souvent utilisé dans ces réformes qui sont intervenues dans plusieurs pays à des degrés variables (Angleterre, États-Unis, Australie, Pologne, Pays-Bas...), où l'on retrouve aussi souvent l'idée de mise en concurrence des acteurs. En Angleterre, Moon (2005) montre que l'offensive des conservateurs contre une formation des enseignants trop théorique et inefficace a commencé dans les années 1980, mais que dès la fin des années 1970, la mise en place d'un comité national chargé de l'accréditation des enseignants témoignait des inquiétudes sur la qualité des formations complètement « universitarisées » dans les années précédentes. Au milieu des années 1990, dans un climat de réforme générale sur le principe d'« accountability », le financement des établissements de formation et le nombre d'étudiants qu'ils peuvent recruter est lié aux résultats des inspections. Les écoles et établissements employeurs sont encouragés à se regrouper en consortiums pour développer des formations alternatives aux universités. Alors que les lieux de formation sont quelque peu ainsi mis en concurrence, une circulaire gouvernementale établit un programme d'études national très détaillé pour l'attribution de la qualification. Pendant que l'on incite la formation à se

déporter vers les écoles, le stage pratique en situation est valorisé. Les stagiaires sont par ailleurs suivis et évalués durant leur formation par un « mentor », enseignant expérimenté, formé pour cette tâche. Autrement dit, tout ce qui apparaît pratique et proche du terrain (par opposition à la formation universitaire et théorique) est encouragé.

Cette tendance générale en Angleterre suscite de nombreuses polémiques dans le milieu des chercheurs en éducation. Lefstein (2005) analyse cette opposition entre deux visions de l'enseignement, celle qui privilégie une conception technicienne de l'enseignement (« technical teaching »), et celle qui privilégie une conception plus personnelle (« personal teaching »). Les tenants de la première conception sont clairement désignés comme les inspirateurs des développements récents de l'éducation en Angleterre, marquée par le « national curriculum », les « standards assessment task tests » ou le pilotage par les résultats du « ce qui marche » (what works) en recherche, accusés de déprofessionnaliser les enseignants et de déshumaniser les relations dans l'éducation tout en déplorant que la polarisation du discours entre ces deux positions éclipse toute discussion critique sur les interactions entre les enseignants et les méthodes d'enseignement. Lefstein note néanmoins que, dans la perspective du praticien réflexif, la rationalité technicienne ne permet pas de fournir une bonne description des compétences que mettent en œuvre les praticiens, dans des situations complexes qui exigent improvisation et parfois même des talents de nature quasi-artistique.

Ling (2005) présente l'introduction par le gouvernement australien du fonds de performance pour l'enseignement et l'apprentissage, censé être distribué en fonction des performances mesurables des résultats des programmes universitaires. Or, dans le cadre de ce dispositif, les étudiants australiens notent les formations à l'enseignement de façon plus sévère que les évaluations moyennes du reste des formations universitaires. Ce qui, selon l'auteur, ne signifie pas forcément que la qualité moyenne de ces formations est plus basse, mais aussi que les étudiants en formation à l'enseignement ont, comme professionnels, des attentes plus élevées que les autres étudiants. Quoi qu'il en soit, du fait du type de mesures utilisées, les départements de formation des maîtres doivent désormais améliorer leurs résultats en la matière, afin d'aider leurs universités à concourir pour ces fonds publics.

Klus-Stanska (2005) a présenté la nouvelle initiative du gouvernement polonais qui consiste à imposer aux enseignants la réalisation d'une documentation attestant des efforts de formation continue pour progresser dans leur carrière. Initialement présenté comme un encouragement au développement professionnel, le dispositif est regardé par les enseignants comme une nouvelle régulation bureaucratique inutile. Les enseignants considèrent l'exercice comme une nouvelle contrainte formelle, avec des compétences qui existent sur le papier plus que dans la réalité.

Présidente de l'American Educational Researcher Association, Marilyn Cochran-Smith a consacré son allocation 2005 à la nouvelle formation des enseignants aux États-Unis, avec cette question significative : pour le meilleur ou pour le pire ? Elle souligne que la formation des enseignants relève incontestablement du registre de la politique, et donc des valeurs et des objectifs qui font l'objet de discussions et de conflits dans la société. Cette affirmation vise aussi à dénier aux nouvelles politiques le strict aspect « technique » dont elles veulent parfois se parer, en promouvant des mesures autour de « l'accountability » : contrairement à ce qui est parfois affirmé, de nombreuses méthodes d'enseignement et de formation ne peuvent pas être choisies sur la seule base des résultats, trop incertains, de la recherche. Il s'agit donc de choisir en fonction de critères et de valeurs politiques ou morales. De façon générale, tout en reconnaissant les mérites des démarches visant à mieux cerner les facteurs d'efficacité des

enseignements et améliorer la qualité des enseignants, Cochran-Smith (2005) montre les limites aussi bien des tentations d'aligner la formation sur les critères du marché (il n'y a pas de monopole de la formation aux États-Unis, ni même de certification obligatoire pour les enseignants), que des mesures de performance de la formation sur la base des résultats quantitatifs de la recherche qui se limitent bien souvent aux seuls tests standardisés. La nouvelle formation des enseignants devrait par conséquent, à ses yeux, être informée par des études et des enquêtes qui ne sont pas qu'empiriques, afin de refléter la diversité et la complexité des situations réelles que rencontrent les enseignants. Elle remarque également que la formation des enseignants est sans doute la seule des formations professionnelles à être jugée sur la base des performances professionnelles ultérieures de ses étudiants : ni les facultés de médecine ni celles de droit ne sont jugées au regard des résultats de leurs diplômés dans les hôpitaux ou les tribunaux.

L'examen des éléments saillants de la réforme de la formation des enseignants en Europe nous invite comme responsable d'établissement scolaire à entrer dans une démarche d'anticipation pour gérer l'imprévisible et prévoir l'incertitude. « L'anticipation ne s'inscrit pas comme une activité de planification mais comme la source de l'action individuelle. » (Fromage, 2008, p. 23). On n'est pas établissement formateur, on le devient dans la durée. Quelle expérience avons-nous de cette structure ?

Notre expérience d'établissement formateur

La formation des enseignants est agitée par les débats autour de la notion d'établissement formateur. Même si une ambiguïté réside autour de cette expression, d'aucuns préférant « établissement apprenant » ou « établissement accompagnant » comme Bouvier (2001), nous le définirons, comme Senge (1990), c'est-à-dire une nouvelle organisation apprenante. L'idée est de placer l'apprenant dans des contextes d'action signifiants, c'est-à-dire des situations similaires à des situations professionnelles. Par conséquent, pour préparer les enseignants à fonctionner dans une école qui soit une organisation apprenante, la manière la plus efficace serait de les faire vivre dans un établissement de formation qui soit lui-même une organisation apprenante !

Notre collègue a une histoire institutionnelle liée à deux tutelles congréganistes, les Frères des Écoles Chrétiennes et les Frères de l'Instruction Chrétienne. Dans ce contexte, le collègue lasallien Jeanne d'Arc a dû revendiquer son identité et assurer sa survie sans entrer dans le jeu de la concurrence mais en s'enracinant dans la dimension anthropologique de son projet d'établissement : « ensemble et par association ». C'est ainsi que s'est constituée la mémoire du collège fondée sur l'héritage culturel. L'établissement a été amené à anticiper pour survivre, pour croître, et l'équipe s'est constituée puis fédérée autour d'un projet de veille pédagogique permanente qui a généré chez elle la créativité et l'innovation pédagogiques car les enseignants ont été amenés à relire leurs pratiques professionnelles. Donc l'établissement a développé une propédeutique de la vision territoriale, sociologique, éducative, pédagogique, a actualisé en permanence le futur du passé, a anticipé son avenir sous la forme d'une trajectoire existentielle fondée sur la recherche et la construction de sens qui a mobilisé les individus et créé un collectif organisationnel et institutionnel. Les enseignants sont des entrepreneurs qui affichent une croyance profonde et quasi-obsessionnelle dans une vision, un projet d'entreprise. Mais,

« cette nouvelle professionnalité institutionnelle va-t-elle permettre un nouvel ancrage ou simplement rénové de la rationalité et d'une expertise professionnelle, tremplin vers l'innovation ou va-t-elle atteindre la dépression ? »

(Blanchard-Laville, 2001, p. 193)

« La professionnalisation des métiers de l'enseignement est animée par un intérêt de rationalisation théorique et praxéologique de l'activité enseignante, c'est-à-dire par l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage à la lumière des recherches pédagogiques et didactiques en vue d'améliorer la praxis enseignante. »

(Zouari, 2008, p. 324)

Tout ceci revient à dire qu'on ne peut pas appréhender la notion de la formation des enseignants sans prendre en compte l'épaisseur historique et situationnelle de l'environnement dans lequel les professeurs évoluent, à savoir l'établissement formateur. C'est pourquoi, nous avons été amenés à redéfinir la problématique de l'établissement formateur en l'orientant vers le développement d'un environnement formateur en établissement scolaire qui se caractérise par l'existence d'un vrai partenariat, c'est-à-dire que l'établissement entretient « une relation privilégiée basée sur un projet partagé entre deux ou plusieurs organisations et se manifeste par l'échange formalisé de personnes, d'informations ou de ressources » (Isabelle, 2006, p. 58). On peut préciser en mentionnant que nos choix pédagogiques, éducatifs, sont fondés sur

« une convergence d'intérêts qui se manifeste par une action collective pour atteindre des objectifs communs, basée sur le partage des informations et des compétences. Il faut comprendre que le partenariat n'est pas une réalité statique mais davantage un lieu de consensus et d'évolution organisationnelle. »

(St Pierre, 2004, p. 132)

De plus, depuis la réforme des enseignants en France de 2006 jusqu'à l'année dernière, en accord avec le Rectorat, nous avons accueilli des néo-titulaires (environ trois par an) qui avaient leurs tuteurs au collège. Le suivi de ces stagiaires se caractérisait par un suivi des préparations et des contenus de cours par les professeurs expérimentés, par des entretiens animés par ces derniers et avec les référents institutionnels, par des séquences d'observation de cours faits en classe par les stagiaires sous l'œil du tuteur. Sur le livret de formation, toutes les remarques étaient consignées et transmises au Rectorat pour validation de l'année de formation. La collecte et l'analyse de tous ces documents nous a amenés à présenter les résultats suivants.

L'établissement formateur « dépend notamment du rôle pédagogique des chefs d'établissement. Cette contrainte ne peut être transformée en ressource qu'en obtenant leur adhésion. C'est ainsi que le système facilitera l'émergence de chefs d'établissement formateurs ! ». (Etienne, 1999, p. 149). On peut aussi ajouter que,

« face à un monde qui s'accélère, les chefs d'établissement doivent affronter comme d'autres catégories de population, l'incertitude et les ruptures. En redonnant place à l'expérience et à l'erreur, ce lieu d'expérimentation et d'innovation invite à résister aux illusions de la toute-puissance et aux désillusions de l'impuissance. Face à la tyrannie de l'immédiateté, il oppose le travail au temps. En faisant dialoguer les savoir-faire et les savoir-être, il restaure la dignité des personnes et réintroduit la dynamique de l'espérance et des valeurs partagées. »

(Bonnicel, 2007, p. 177)

L'établissement formateur ne peut pas relever de la responsabilité unique du chef d'établissement. En effet, pour reprendre les propos de Xavier Thévenot, « une éthique de la pratique éducative » (Thévenot et Joncheray, 1990, p. 13) s'est développée dans cet établissement fondée sur l'engagement des adultes. Celle-ci est fondée sur l'éducabilité du jeune, l'engagement des adultes, l'innovation pédagogique et l'inventivité contagieuse des enseignants, autour d'un projet de formation de la globalité de la personne, étaient des indicateurs pour définir un environnement formateur. L'environnement d'un établissement

sera d'autant plus formateur que celui-ci s'inscrira dans une politique de gouvernement et non pas dans une logique de gestion. « La logique, c'est l'élimination de la contradiction. La politique, c'est au contraire le fait de maintenir ensemble des positions qui peuvent être – qui ont tout intérêt à être- contradictoires et conflictuelles » (Berger et Mutuale, 2012, p. 159).

On peut aussi convoquer Massé :

« L'appropriation d'un professionnalisme collectif ne peut se développer sans un contexte professionnalisant. Elle nécessite une responsabilisation des équipes d'enseignants. Elle présuppose un climat de confiance suffisant entre les acteurs et les groupes d'acteurs de la communauté éducative, des marges de manœuvre accordées à ces derniers dans l'utilisation du temps, des lieux et des ressources. »

(Massé, 2005, p. 36)

L'acte d'enseigner ne s'inscrit plus dans une mission mais dans une culture : les initiatives que l'enseignant prend et les contenus qu'il propose s'enracinent dans une histoire. L'acte d'enseigner prend une dimension anthropologique inscrite dans des valeurs portées et partagées par la communauté éducative. L'enseignant est un être humain soucieux de son rôle de « passeur culturel » selon l'expression de Zakhartchouk, c'est-à-dire de faire vivre la culture dans la classe, de favoriser la création, ce qui ne saurait être inné mais requiert un apprentissage.

Donc, l'établissement formateur constitue un nouveau maillon de la chaîne de transposition didactique externe. C'est dans ce nouveau cadre que va devoir se développer une véritable ingénierie pédagogique sous-tendue par une logique nouvelle du métier d'enseignant.

Conclusion

Au niveau européen, quelques invariants émergent des réformes de la formation des enseignants. La formation s'effectue à un niveau supérieur en collaboration avec les établissements scolaires et se situe en prise avec la recherche et l'innovation. On est dans un mouvement d'universitarisation de la formation pour le primaire et le secondaire. La formation initiale concerne des candidats jeunes, sans expérience professionnelle, qui terminent leurs études secondaires ou supérieures. On peine à trouver le bon équilibre entre formation théorique et professionnelle mais celle-ci domine la formation générale. Le praticien réflexif est préféré comme modèle de professionnalité au maître instruit ou à l'enseignant technicien. Rien n'est dit sur le choix d'une pédagogie adaptée aux situations éducationnelles évolutives à vivre. L'enseignant est un acteur du système éducatif qui participe, dans le cadre de sa formation, à son évaluation. La certification porte principalement sur la maîtrise des matières du programme de formation mais très peu sur les acquis de compétences finales définis dans des « standards ». Tout démontre à l'évidence l'importance et le poids des intérêts politiques, économiques et sociaux des pays concernés sur le contenu de la réforme et le contexte de l'école. Les conséquences sont à prendre en compte au niveau de la nouvelle professionnalité des enseignants. La recherche et la formation des enseignants concernent un point délicat à traiter dans les processus de formation des enseignants car plusieurs problèmes sont mêlés. L'imbrication de la recherche et de la pratique n'est pas résolue car les savoirs de recherche sont impersonnels et la pratique fondamentalement personnalisée. C'est la vision utilitariste de la formation qui éloigne les enseignants de la recherche. Pour terminer, il faudrait faire des établissements scolaires, écoles, collèges et lycées, des lieux de formation, c'est à dire rapprocher la formation professionnelle des lieux concrets d'exercice du métier. Nous avons pris la mesure de la réduction de la formation initiale : le métier va s'apprendre sur le terrain. L'établissement devient explicitement responsable de la formation professionnelle. Ce n'est pas parce qu'un

établissement va se décréter formateur, qu'il l'est. La dimension formatrice d'un établissement existe en premier lieu par la volonté du chef d'établissement. Elle existe, ensuite, parce qu'une bonne partie des enseignants est convaincue que, pour exercer ce métier complexe tout au long de sa carrière, il est nécessaire de se former et, enfin, parce que des enseignants sont prêts à partager leur expérience, leurs savoir-faire, mais aussi à travailler en équipe.

Les nouvelles réformes de la formation des enseignants sont insérées dans une logique nouvelle de professionnalisation. Nous serions en train de passer d'une sociologie de la profession avec sa cartographie bien établie à une heuristique de la professionnalisation. Ce terme ne comporte pas une seule acception. Tantôt la professionnalisation est abordée d'un point de vue sociologique comme constitution de nouvelles professions, tantôt elle est comprise dans une perspective psychologique comme socialisation des individus par leur activité de travail, une socialisation susceptible de leur assurer un développement personnel et professionnel ; tantôt encore elle se laisse appréhender en prenant le parti des sciences de l'éducation et de la formation comme relevant de la fabrication de professionnels par l'instance de formation appropriée. Nous préférons avoir une lecture plurielle de la professionnalisation car l'établissement formateur est un nouvel espace culturel de formation, tant d'un point de vue théorique de construction de l'objet inconnu (son territoire, sa légitimité) que dans les nouvelles postures, les interactions qui vont se jouer entre les enseignants expérimentés et recrutés, la cohabitation entre les différents types de formation (didactique, pratique, théorique). La professionnalisation s'articule en réalité autour de trois axes : celui des savoirs du plus didactique au plus extradidactique, celui des recrutés qui passent du registre du travail très individuel au très collectif, celui du temps du plus ponctuel au plus lointain. Cette réforme fait apparaître une nouvelle typologie de la formation des enseignants : une formation didactique individuelle spécialisée pour se préparer au concours, une formation interdisciplinaire courte d'enseignants se partageant une même problématique, une formation sur site d'un ou plusieurs jeunes recrutés articulant stage et accompagnement sur un long terme autour de problématiques plutôt professionnelles.

« Peut-on encore former des enseignants ? » (Guibert, Troger, 2012) et que pourrait être une formation efficace ? Celle qui finaliserait d'abord un développement professionnel soutenu et mobilisateur qui devrait se situer dans la pratique quotidienne. Ensuite, il devrait se centrer sur l'enseignement et les apprentissages. Enfin, le développement professionnel devrait faciliter le travail collaboratif sans oublier que le développement professionnel devrait être durable, continu et interactif. A toutes fins utiles, ces quelques réflexions proposées par François Muller (2012) pourront faire évoluer notre propre représentation de ce que pourrait être une formation efficace pour et par les enseignants.

« Comment fédérer dans une voie nouvelle les voies de la réforme de la formation des enseignants ? De nouvelles générations d'éducateurs pourraient être formées, qui retrouveraient dans leur profession le sens d'une mission civique et éthique pour chaque élève et étudiant puisse affronter les problèmes de sa vie personnelle, sa vie de citoyen, le devenir de sa société, de sa civilisation, l'humanité »

(Morin, 2011, p. 263)

Oui, mais comment ? « Si on passe du métier prescrit au développement professionnel » (Morin, 2011, p. 267).

Références bibliographiques

- BERGER, Guy et MUTUALE, Augustin. *Conversations sur l'éducation : s'autoriser à éduquer*, Paris, L'Harmattan, 2012.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses universitaires de France, Collection Éducation et formation, 2001.
- BONICEL, Marie-Françoise. Former des chefs d'établissement à la complexité, dans *Ecole : changer de cap, contributions à une éducation humanisante* (sous la direction de Armen Tarpinian, Laurence Baranski, Georges Hervé et Bruno Mattéi), Lyon, Chronique Sociale, pp. 169-179, 2007.
- BOUVIER, Alain. *L'établissement scolaire apprenant*, Paris, Hachette, 2001.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. The new teacher education: for better or for worse?, *Educational Researcher*, vol. 34, 7, 3-17, October 2005.
- CROS, Françoise. Les conditions de la professionnalisation par la recherche en formation initiale, *Esprit critique*, vol. 8, 1, ISSN 1705-1405, 44-57, 2006.
- ETIENNE, Richard. Quelle contribution du « terrain » à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire ?, *Recherche et Formation*, 31(1), ISSN 0998-1824, 137-151, 1999.
- FROMAGE, Benoît. Cadre pour une clinique de l'anticipation, *Éducation permanente*, 176, ISSN 2111-4390, 22-36, 2008.
- GADAMER, Hans-Georg. *Vérité et Méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil, collection l'ordre philosophique, 1976.
- GATHER-THURLER, Monica et PERRENOUD, Philippe. Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ?, *Recherche et Formation*, 49, ISSN 0998-1824, 91-105, 2005.
- GUIBERT, Pascal et TROGER, Vincent. *Peut-on encore former des enseignants ?*, Paris, Armand Colin, collection Éléments de réponse, 2012.
- HOUPERT, Danièle. Quels principes pour la formation continue ?, *Les cahiers pédagogiques*, 435, août 2005.
- ISABELLE, Claire. Recherche collaborative pour une formation significative avec les TIC auprès de formateurs francophones au Canada, *Esprit critique*, vol. 8, 1, ISSN 1705-1405, 58-78, 2006.
- KLUS-STANSKA, Dorota. Service traiding and professional development of Polish teachers in the light of the reformed requirements of professional promotion, *Association for Teacher Education in Europe, 30^e Conférence annuelle*, Amsterdam, October, 2005.
- LANG, Manfred. Collaborative Reflective Practice in School-Based Teacher Education, *Colloque de l'International Study Association on Teachers and Teaching*, ISATT, 2003.
- LEFSTEIN, Adam. Thinking about the technical and the personal in teaching, *Cambridge Journal of education*, vol. 35, 3, 333-356, November, 2005.
- LING, Peter. Autonomy versus accountability : measuring university teaching performance, *Association for Teacher Education in Europe, 30^e Conférence annuelle*, Amsterdam, October, 2005.
- MALET, Régis et BRISARD, Estelle. *Modernisation de l'école et contextes culturels : des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- MAROY, Christian. Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances, *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 42, 1-32, juillet 2005.
- MASSÉ, Denis. Compétence collective dans un établissement scolaire, *Vie pédagogique*, 137(1), 32-36, novembre-décembre 2005.

- MOON, Robert. Les politiques réformistes : transition dans la formation des enseignants en Angleterre, dans *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolution, perspectives et enjeux internationaux* (sous la direction de Claude Lessard et Maurice Tardif), Bruxelles, De Boeck, 2005.
- MORIN, Edgar. *La voie : pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Fayard, 2011.
- MULLER, François. Check-list pour organiser « un développement professionnel continu des enseignants », *Le web-pédagogique*, 11 novembre 2012. Disponible sur internet : <http://lewebpedagogique.com/diversifier/2012/11/28/chexck-list-pour-organiser-un-developpement-professionnel-continu-des-enseignants/> (consulté le 30 novembre 2012).
- SAINT-PIERRE, Marjolaine. La décentralisation scolaire en action : le processus de prise de décision en partenariat, dans *De la décentralisation au partenariat : administration en milieu scolaire* (sous la direction de Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet), Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004.
- SENGE, Peter. *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*, First Éditions, 1990.
- THEVENOT, Xavier et JONCHERAY, Jean. *Pour une éthique de la pratique éducative*, Paris, Desclées Proost, Collection relais-études, 9, 1990.
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.
- ZOUARI, Yassine. L'enseignement culturel des faits religieux à l'épreuve de l'éthique professionnelle, *Éducation Comparée*, nouvelle série 1, ISSN 0339-5456, pp. 323-342, 2008.

Resumen

La Unión Europea se interesa particularmente a la reforma de la formación de los profesores. Un análisis comparativo de los elementos destacados y comunes de sus contenidos nos llevará, por una parte, a constatar la difícil emergencia del instituto formativo de Enseñanza. Por otra parte, la síntesis de estas búsquedas pondrá de relieve que la reforma europea de la formación de los profesores se inscribe dentro de una lógica nueva de la profesionalización.

Palabras-clave: Formación de los profesores – Instituto formativo de Enseñanza Media – Oficio de profesor

Abstract

The European Union is taking particular interest in the teacher training reform. On the one hand, a comparative analysis of the salient and common features of its content will lead us to notice the difficult emergence of the training institution. On the other hand, the synthesis of this research will highlight the fact that the European reform in teacher training is to be seen in a new logic of professionalization.

Keywords: Teacher training – Training institution – Teaching job

Resumo

A União Europeia interessa-se particularmente pela reforma da formação de professores. Uma análise comparativa dos traços salientes e comuns dos conteúdos das reformas levar-nos-á, por um lado, a notar a difícil emergência do estabelecimento formador. Por outro lado, a síntese destes trabalhos porá em evidência que a reforma europeia da formação de professores se insere numa nova lógica da profissionalização.

Palavras-chave: Formação de professores – Estabelecimento formador – Profissão de professor