



## la lettre d'information n° 13 – décembre 2005

[vous abonner](#)  
[consulter la lettre en ligne](#)

**Avertissement aux lecteurs** : l'accès aux articles payants est soumis aux abonnements pris par votre institution.

### La formation des enseignants

Nous vous proposons dans cette *Lettre* quelques ressources commentées concernant la formation des enseignants du primaire et du secondaire en Europe et dans le monde. Cette note vise à rassembler et à mettre en perspective des données publiées récemment (2004, 2005), mais non exhaustives, des recherches en cours dans ce domaine.

[Grandes tendances en Europe](#) | [Le cas de la France](#) | [Le praticien réflexif](#) | [L'organisation apprenante](#) | [Le fossé entre recherche et pratique](#) | [Mémoire professionnel et portfolio](#) | [Mesurer les formations efficaces ?](#)

### Quelques grandes tendances en Europe

Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe, permet de disposer des données essentielles pour comprendre le contexte de la formation des enseignants en Europe, notamment à travers le rapport paru au printemps 2004 sur [l'attractivité de la profession enseignante au 21<sup>e</sup> siècle](#) mais surtout dans la section II « enseignants » du chapitre D « ressources » de l'édition 2005 des [« chiffres clés de l'éducation en Europe »](#).

Il peut être également opportun de se référer à un [aperçu historique des réformes de la profession enseignante](#) entre 1975 et 2002, publié en février 2002.. Nous avons extrait de ces rapports quelques éléments saillants permettant de mieux apprécier le contexte de la formation des enseignants en Europe.

#### Une minorité d'enseignants fonctionnaires de carrière

Premier élément important de contexte, les enseignants exercent sous des statuts très divers. Dans la moitié des pays, les enseignants sont engagés en tant qu'agents contractuels de droit commun et si, dans les autres nations, ils sont fonctionnaires, seule une minorité d'entre eux est nommée à vie. Les enseignants ne sont fonctionnaires titulaires de carrière que dans 9 pays (Allemagne, Autriche, Grèce, Espagne, France, Chypre, Malte, Portugal et Luxembourg), les autres fonctionnaires étant donc engagés sur une base contractuelle.

Au niveau du recrutement, la diversité est telle qu'elle n'autorise pas de généralisation pertinente. Rare point commun, la sélection des formations initiales donnant accès à l'enseignement privilégie des candidats relativement jeunes, sans expérience professionnelle, qui terminent des études secondaires ou des études dans l'enseignement supérieur.

Quant à leur temps de travail, si l'on retrouve souvent une définition du service par le nombre d'heures « en responsabilité de classe », près de la moitié des pays définissent en revanche le temps de travail à partir d'une combinaison entre les heures d'enseignement et les heures de présence à l'école pour d'autres activités (travail en équipe, gestion de l'établissement, accueil des parents...).

#### La formation pratique assurée soit en même temps que la formation théorique, soit après

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 quasiment tous les 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.

Plus la formation prépare à enseigner à un niveau éducatif élevé, plus sa durée est longue et le modèle consécutif fréquent. 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 soutiens pour leurs débuts dans le métier. Seule la moitié des pays proposent un accompagnement – souvent léger – 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.

## Universitarisation de la formation

Même lorsque la formation initiale se termine par une phase finale qualifiante dans les conditions de l'emploi, la plus grande partie de la formation se déroule en dehors des écoles, dans les établissements de formation distincts. La formation à long-temps épousé le modèle des écoles normales pour les écoles primaires et le secondaire inférieur, pendant que les universités formaient plutôt les enseignants à partir du secondaire supérieur. On a assisté par la suite à un mouvement d'universitarisation générale de la formation, mouvement plus ou moins achevé selon les pays.

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 concurrentiellement avec les universités voire d'autres types d'établissements, et d'autres pays permettent même la coexistence d'établissements universitaires dédiés à la formation des maîtres à côté des universités.

Dans beaucoup de pays, la situation est en évolution permanente, comme en France, avec l'intégration annoncée des IUFM aux universités ou en Suisse, avec l'intégration des écoles cantonales dans les Hautes Écoles Pédagogiques.

## Une tendance au rapprochement entre la formation et les établissements scolaires

Dans l'ensemble des pays, le contenu de la formation initiale a été réformé, parfois plusieurs fois, depuis le début des années 90.

L'une des tendances fortes semble être de rapprocher les enseignants de leurs employeurs et autorités responsables de formation. Certains pays 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. Notons ici que 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 des pays comme le Royaume Uni ou les Pays-Bas se sont engagés dans des certifications basées sur des évaluations des acquis de compétences finales définis dans les « standards » et l'instauration de filières alternatives de formation des enseignants.

## Un sujet à l'agenda des politiques européennes

Dans le cadre des « perspectives 2010 » de la stratégie de Lisbonne, l'Union européenne s'intéresse particulièrement à la question de la formation des enseignants. Une Conférence s'est ainsi tenue en juin 2005 « d'expérimentation sur les principes européens communs concernant les compétences et les qualifications des enseignants ». On peut consulter sur [les pages web de cette conférence](#) divers documents qui en sont issus, et notamment le texte de synthèse préparé par la Commission à partir du travail préparatoire des groupes d'experts pendant deux ans (sachant que le travail en groupe d'experts continue après la conférence).

La synthèse reprend les grandes lignes de consensus sur la formation des enseignants en Europe: nécessité d'une formation de niveau d'enseignement supérieur mais avec de fortes collaborations avec les écoles et établissements scolaires, multidisciplinarité de la formation, inscription dans la formation tout au long de la vie, en prise avec la recherche et l'innovation, opportunité de considérer et soutenir la formation d'enseignant elle-même comme un objet d'étude et de recherche, etc.

Plus que les recommandations qui, fort logiquement, n'arbitrent pas quant aux grands choix de formation discutés aux niveaux nationaux, l'objectif le plus important est en la matière de montrer que **la formation des enseignants est considérée comme une « priorité clé » par l'Union européenne**. De par cette démarche dans la perspective de Lisbonne, l'U.E. considère aussi implicitement que la qualité de l'enseignement est liée à la formation des enseignants, ce qui n'est pas toujours allé de soi dans les principes des politiques publiques.

### □ Voir aussi

- La formation initiale des enseignants (Initial Teacher Training) dans la [base comparative internationale](#) tenue par l'International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive (Qualifications and Curriculum Authority of England, Eurydice Unit at NFER, UK).
- Françoise Cros, *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie. Une priorité européenne ?*, L'Harmattan 2005.

## Enseignants français : la difficile formation aux savoirs professionnels

Bien qu'elle ne connaisse pas un rythme de réformes comparable à celui de l'Angleterre (cf. [infra](#)), la formation des enseignants en France est l'objet d'évolutions assez soutenues depuis la fin des années 80. On pourra se reporter pour une présentation détaillée à la [contribution française](#), rédigée par Françoise Cros et Jean-Pierre Obin, pour le rapport de l'OCDE «attirer, former et retenir des enseignants de qualité» (éditée en 2004 à [La Documentation française](#)).

Le cadre de cette lettre n'est pas de présenter ni de discuter les dispositions de la [loi d'orientation d'avril 2005](#), qui prévoit notamment des évolutions significatives de la formation des enseignants, dont l'intégration des IUFM dans les universités. Les lecteurs intéressés peuvent prendre connaissance des positions de la Conférence des directeurs d'IUFM qui a proposé une [charte pour une « bonne intégration »](#) et définit [huit principes organisateurs de la formation des enseignants](#). Pour une approche critique, il est également possible de prendre connaissance des articles du [Café Pédagogique](#) sur le sujet.

Synthétisant les principaux traits de la professionnalisation des enseignants via les IUFM, Vincent Lang (*in* [Claude Lessard et Maurice Tardif, La profession d'enseignant aujourd'hui, De Boeck, 2005](#)) retient :

- l'affirmation du principe de la continuité du développement professionnel tout au long de la carrière (intégration des MAF-PEN en 1998) ;

- l'universitarisation de la formation ;
- la tentative de construire une formation intégrée avec lieux de travail, lieux de formation et institutions de formation, entre savoirs disciplinaires, savoirs professionnels et savoirs des sciences humaines et sociales, avec tension entre la tradition de formation du premier degré et le fantasme de perte de culture par le second degré ;
- le développement de nouvelles compétences enseignantes sur le registre organisationnel, relationnel, éthique et en matière de travail collectif.

Il constate que sur le terrain, **la continuité l'emporte sur les transformations** : la formation commune dans les IUFM a eu un impact d'abord symbolique de reconnaissance d'une professionnalité enseignante spécifique, constat commun de la plupart des recherches.

### La « fabrique des professeurs » n'a pas changé

Jérôme Deauvieu ([communication au colloque de septembre 2004 « Savoir, travail et organisation »](#)) s'est ainsi intéressé à la constitution du savoir professionnel des enseignants du secondaire à l'entrée du métier. Il observe que les nouveaux enseignants ont en premier lieu un rapport étroit aux savoirs savants et disciplinaires. Ces savoirs sont à la fois ceux qui souvent justifient pour les étudiants le choix des carrières de l'enseignement et en même temps ceux qui organisent les épreuves des concours de recrutement (sur la centralité de la discipline universitaire, voir aussi l'article du même auteur dans le n° 150 de la *Revue française de pédagogie*).

Le savoir curriculaire, qui permet le passage du savoir savant en une discipline d'enseignement, est transmis par la suite de façon peu formalisée dans l'IUFM, en partie lors de séances de formation mais surtout à travers le stage en responsabilité.

La réflexion sur le processus d'enseignement et tout ce qui concerne les relations entre enseignants et élèves, est censée intervenir dans le même temps. Or, l'enseignement de ces savoirs sur l'éducation, largement nouveaux et inédits aux yeux des enseignants débutants, intervient au moment même où les novices découvrent leur métier et attendent d'abord des conseils et des « trucs » pour « survivre » en classe. **« Ils passent alors sans transition d'une posture d'étudiants en prise avec les savoirs savants à une posture d'enseignants face aux élèves », et n'accordent qu'une faible légitimité aux savoirs formalisés sur l'éducation, pressés qu'ils sont d'apprendre leur métier « concrètement », dans un contexte de mutations insécurisantes des lycées et collèges.**

Comme savoirs sur leur métier, ils se contentent des savoirs d'expérience : ceux qui sont transmis par quelques aînés et lors de rares échanges entre collègues, dans un temps de socialisation très bref, et ceux qu'ils se bricolent sur le tas, dans l'isolement de la classe.

J. Deauvieu conclut donc qu'en la matière la « fabrique des professeurs » n'a pas changé malgré la mise en place des IUFM. Comme le concours de recrutement marque pour les nouveaux enseignants la fin de l'apprentissage des savoirs formalisés, la formation de l'IUFM intervient trop tard. « Le savoir professionnel est pris en tenaille entre des savoirs formels sur l'enseignement qui lui restent aujourd'hui largement extérieurs et des savoirs d'expérience déstabilisés par les évolutions récentes de la scolarisation »

### Le « travail sur soi » mal pris en compte

Les *Cahiers pédagogiques* ont consacré [leur dossier de septembre 2005](#) au thème « enseigner, un métier qui s'apprend ». Parmi les diverses contributions, Catherine Yelnick («[Mettre au travail la personne et le groupe en formation](#)»), s'attache à montrer que c'est la conception même des méthodes de formation professionnelle qui pose problème, avec une formation réduite à une transmission d'informations, la question des processus d'apprentissage et de formation restant quasiment impensée. En face, les personnes s'attendent à ce qu'on « fasse la théorie d'abord » et « l'application après », et sont parfois déstabilisées lorsque les formateurs s'y prennent autrement. Cela se reflète particulièrement dans la faible prise en compte des dimensions psychosociales des classes (« phénomènes de groupes »). **Loin de permettre aux enseignants de « se frotter » à la vie des groupes et l'inclure comme ressource dans l'apprentissage, la formation laisse cet aspect continuer à être vécu comme un élément parasite qui brouille la transmission des savoirs.**

De façon plus large, l'auteure regrette que la formation ne crée pas les conditions favorables à un « travail sur soi » professionnel, alors que devenir un enseignant professionnel requiert des compétences d'un autre ordre que la maîtrise des savoirs à enseigner et la didactique.

Philippe Meirieu, dans une [communication d'octobre 2005 sur la formation des enseignants](#) soulignait également que le schéma applicationniste est insuffisant en formation, car la connaissance des problèmes, l'identification des symptômes ne permettent pas, à elles seules, de faire avancer les pratiques. « Le métier d'enseignant ne saurait en aucun cas se réduire à un ensemble de connaissances et de compétences, même très bien maîtrisées », et le directeur de l'IUFM de Lyon d'expliquer qu'on « ne forme pas un professeur, mais qu'il se forme », en menant à bien des projets de formation et en construisant les compétences nécessaires à l'exercice de son métier avec un fort engagement personnel.

Agnès Van Zanten et Patrick Rayou ont aussi constaté dans leur [enquête sur les nouveaux enseignants](#) (p.31) que « les routines traditionnellement diffusées par l'institution ne permettent plus de faire face aux situations. Le travail des enseignants devient tout autant émotionnel qu'intellectuel, car il faut mobiliser des connaissances et savoir-faire divers pour assurer des interactions qui rendent possible l'apprentissage ».

#### ☐ voir aussi

- [Note d'information de novembre 2005](#) de la Direction de l'Évaluation et la Prospective (DEP) du ministère sur les IUFM.

### Le modèle du praticien réflexif

A contrario, Christian Maroy voit dans le « praticien réflexif » le nouveau modèle de professionnalité idéal que s'efforce de rejoindre la plupart des acteurs de la formation en Europe, afin d'aller vers un enseignant capable de s'adapter à toutes les situations par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Rappelons ici que la très populaire théorie du

« praticien réflexif » est issue des travaux originels de Donald Shön publiés en 1983, travaux dont on trouvera une [intéressante présentation en anglais sur le site d'Infed](#) (association d'éducateurs autour de l'éducation non-formelle).

### Un modèle à forte implication collective

C. Maroy (p. 9, « Les évolutions du travail enseignant en Europe », n° 42 des *Cahiers du GIRSEF*) 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 différenciée, travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement.

Questionnant pour sa part le détour théorique qu'impose l'alternance pratique/théorie/pratique à la base des compétences du praticien réflexif, Danièle Houpert (*Les Cahiers Pédagogiques*, n° 435) en conclut pour sa part que la formation initiale est largement insuffisante pour l'installer profondément, durablement et efficacement. Ce qui plaide pour un développement des compétences professionnelles dans le cadre de la formation continue des enseignants.

C. Maroy s'est par ailleurs interrogé (*in Lessard et Tardif, op.cit.*) 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 13 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.**

### Un « curriculum workshop » pour réfléchir sur ses pratiques

Autour du même thème, Manfred Lang (« *Collaborative Reflective Practice in School-Based Teacher Education* », communication au colloque de l'*International Study Association on Teachers and Teaching – ISATT2003*) souligne 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 » (au sens d'Habermas) d'intéressement des enseignants que M. Lang présente 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'organisation apprenante

Un autre modèle irrigue largement les débats sur la formation des enseignants, celui de l'organisation apprenante. Issu du management et de la psychosociologie des organisations, le thème appliqué à l'éducation vise des enseignants engagés dans une dynamique de projet et d'apprentissage qui leur permet de se renouveler pour répondre aux défis des changements, comme l'explique Léopold Paquay (« *Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante" ? De l'utopie à la réalité !* », *European Journal of Teacher Education*, Vol.28, N° 2, juin 2005).

### L'établissement apprenant est un établissement vivant et changeant

S'il serait trop long ici de reprendre tous les éléments listés par L. Paquay, relevons néanmoins parmi les caractéristiques de ces communautés la « dé-privatisation de la pratique : les enseignants osent parler entre eux de leurs pratiques pédagogiques ». Parmi les compétences centrales figure une identité professionnelle forte et « un sentiment de pouvoir sur l'évolution des choses (empowerment) ».

Pour les dispositifs de formation initiale, l'idée est de placer l'apprenant dans des contextes d'action signifiants: des situations au moins 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 !**

Piet Coppieters (« *Turning schools into learning organizations* », *European Journal of Teacher Education*, Op.Cit.) s'intéresse à l'alternative que représente le concept d'organisation apprenante au regard du mouvement de « l'école efficace » (School Effectiveness, Improvement and Culture) qui a largement influencé les politiques éducatives dans certains pays. A ses yeux, ce mouvement souffre d'une lacune principale, à savoir qu'elle postule qu'il existe une structure organisationnelle stable voire statique, en lui déniait les attributs d'un organisme social vivant.

L'établissement éducatif considéré comme une organisation apprenante, au contraire, est un système mouvant et plus complexe, dans lequel, par exemple les personnels d'encadrement peuvent seulement entraîner (« the managers can only coach ») alors que dans la théorie classique ils sont supposés contrôler l'organisation (« to control the organization »).

Dégageant de façon très claire les principes communs des communautés apprenantes de formation aux États-Unis, S.E. Anderson et D. Thiessen (*in Lessard et Tardif, Op. cit.*) identifient six dimensions dans ces communautés:

- une dimension sociale : l'interaction entre enseignants et élèves, entre enseignants entre eux, et avec l'environnement.
- une dimension écologique: dans la salle de classe, dans les couloirs et dans la communauté.
- une dimension philosophique : le dialogue professionnel continu sur les valeurs et les objectifs du projet.
- une dimension politique: l'autorité collective par participation globale au delà des cercles de direction administratifs.
- une dimension historique : des souvenirs communs et une histoire explicite des changements.

- une dimension stratégique : un engagement délibéré dans le changement par collaboration, intégration et enquête.

### Travailler en équipe pour de bonnes raisons

L'encouragement à la dimension coopérative entre enseignants revient souvent comme une question clé de la formation, la prégnance du modèle « un enseignant-une classe » étant constatée dans de nombreux endroits.

Monique Gather-Thurler et Philippe Perrenoud font un bilan des réflexions en la matière (« [Coopération entre enseignants: la formation initiale doit-elle devancer les pratiques?](#) », *Recherche et Formation*, n° 49, 2005) dans lequel ils 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. Dès lors, ils estiment que 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.

Il apparaît néanmoins que les cultures nationales sont très prégnantes en la matière. Comme le montrent Régis Malet et Estelle Brisard (*Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, L'Harmattan 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.

### Comblent le fossé entre la recherche et la pratique

Quel que soit le modèle idéal, on sent bien qu'une grande partie des interrogations sur la formation des enseignants tourne autour de la place entre la recherche en éducation, les savoirs qui en sont issus, et ceux qui peuvent être mobilisés par les praticiens de l'enseignement. La permanence de ce thème malgré les profondes différences culturelles entre pays est d'ailleurs remarquable.

Le « *Cambridge Journal of Education* » (vol.35, n° 3, novembre 2005) y consacre un numéro thématique, non seulement parce que la question préoccupe la communauté académique mais aussi parce qu'il est constaté, au Royaume-Uni mais aussi ailleurs, des pressions importantes des autorités publiques durant la dernière décennie sur les chercheurs pour s'assurer que leur travail est « utile » pour les enseignants ou le système éducatif.

### Disposer de savoirs utilisables et efficaces

L'un des rédacteurs en chef de ce numéro, Donald McIntyre (« [Bridging the gap between research and practice](#) », *Op. Cit.* ), s'efforce d'identifier les différents éléments qui différencient les savoirs issus de la recherche et ceux qui sont mis en œuvre au jour le jour par les enseignants.

Parmi les nombreuses différences, il souligne que les idées pour la pratique, aux yeux des enseignants, n'ont pas de valeur s'ils ne rencontrent pas à la fois le critère de la faisabilité en utilisation et celui de leur efficacité en contexte de classe. 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 de différentes sortes de considération concernant leurs élèves, le temps imparti, les ressources disponibles, l'environnement. **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. Dans cette perspective, il est crucial que de bonnes revues de littérature scientifique puissent être facilement accessibles aux enseignants, tant au niveau de leur contenu que de leur diffusion.

Sans doute, le dialogue entre chercheurs et enseignants pourrait être aussi plus fructueux si les chercheurs suggéraient des évolutions inspirées des pratiques existantes, plutôt que de critiquer les pratiques des enseignants pour étayer leurs propositions de changements.

### Co-construire la recherche et la formation

L'expérience de la Finlande relatée par Ian Westbury, Sven-Erik Hansen, Pertti Kansanen et Ole Björkvist (« [Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience](#) », *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.45, n° 5, nov. 2005) est de ce point de vue intéressante. Dans ce pays, la décentralisation du « management » de l'école est un des aspects de la politique globale visant à rapprocher autant que possible les lieux de décisions de leur lieu d'application, jusqu'à l'élaboration du programme (ou curriculum) au niveau même de l'établissement.

Dans le domaine de la formation, cela s'est traduit par l'idée que la pratique d'enseignement devait commencer le plus tôt possible pour les étudiants futurs enseignants. Des périodes d'enseignement pratique ont ainsi été incluses dans chaque année d'étude, et chaque période d'enseignement pratique est combinée avec des études théoriques et scientifiques relatives au sujet de la période « pratique ». Le programme culmine avec l'écriture d'un mémoire de recherche qui prend place à l'issue d'une période de deux ans, le thème du mémoire étant choisi autant que possible à partir des expériences personnelles de la pratique d'enseignement.

Les étudiants apprennent ainsi à discuter et argumenter avec une constante référence à la recherche, plutôt qu'à invoquer des arguments « magiques » ou « mystiques » de la pensée au jour le jour. Si l'image traditionnelle de l'enseignant est centrée sur le processus d'enseignement et l'organisation individuelle au jour le jour, l'image finlandaise contemporaine du rôle des enseignants requiert en revanche une compétence étendue à la conception du curriculum et à la réflexion collective.

Néanmoins, les auteurs reconnaissent que le travail de conception curriculaire au niveau local semble constituer un véritable problème pour les écoles finlandaises. Il est ressenti comme une tâche supplémentaire qui ne fait pas partie du travail « normal ».

Autre expérience, Frédéric Saussez et Léopold Paquay présentent (*in* Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?*, De Boeck 2004) un dispositif de formation en vigueur au Luxembourg qui mêle étroitement pratique en classe et formation théorique sur une longue durée (cinq trimestres), les futurs enseignants du secondaire faisant classe le matin, et bénéficiant d'une formation à l'enseignement l'après-midi.

Le dispositif est fondé sur les principes suivants : alternance, mise en cohérence théorie-pratique, interdisciplinarité, travail en équipe, apprentissage par l'action, participation active des formés, travail par projet. A leurs yeux, son intérêt est dans le processus de co-construction de la recherche et de la formation entre enseignants et formateurs, permise par une démarche d'investigation et de conceptualisation de l'expérience d'enseigner. Autrement dit, l'imbrication de la recherche et de la pratique sur la base des questions soulevées par la pratique ne supprime pas la tension entre savoirs théoriques et savoirs d'expérience mais la rend potentiellement fructueuse.

#### □ voir aussi

- Maurice Tardif, Ahmed Zourhhal, « Enjeux et difficultés de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires », *Les Sciences de l'éducation*, vol.38, n° 4, 2005
- François Baluteau, « *La sociologie, une science pour former les enseignants? Le savoir sociologique chez les formateurs d'enseignants.* », Fabert 2005.

## Du mémoire professionnel au portfolio

### Le mémoire d'IUFM, entre certification et formation

Parmi les dispositifs censés faciliter l'appropriation des savoirs théoriques et favoriser le développement de pratiques réflexives, figure en France le mémoire professionnel demandé aux stagiaires d'IUFM. Objet de beaucoup d'attentes mais aussi de nombreuses critiques, le mémoire cristallise de fait bien des interrogations sur la formation des enseignants.

A la suite de journées d'études en 2003, un ouvrage dirigé par Jacques Crinon fait le point sur *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (L'Harmattan 2004). Patrick Rayou y souligne la place « hors jeu » attribuée au mémoire par les stagiaires, qui du fait des urgences de situation du stage identifient mal l'exercice, avec des **confusions entre formation et certification** et dans lequel la dimension réflexive sur la pratique intervient manifestement trop tôt.

Une autre synthèse sur le même sujet a été réalisée sous la direction d'A. Gonnin-Bolo et J-P. Benoit (*Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*, INRP 2004). Il en ressort notamment une grande diversité des mémoires professionnels selon les IUFM, les contextes organisationnels locaux, les conceptions des acteurs, les filières et disciplines concernées, etc. En fait, le dispositif est loin d'être unique, même si partout on rencontre la même tension entre la fascination du « terrain » et des savoirs censés y être articulés.

Les travaux de type « mémoire professionnel » se retrouvent aussi sous d'autres formes ailleurs. Une comparaison entre mémoires professionnels et portfolios américains est par exemple entreprise par Michèle Gigue et Jacques Crinon (*in* Crinon, *Op.Cit.*, p.113) et aussi par Eliane Ricard-Fersing (*ibid*, p.193). Sans présenter les portfolios américains comme une solution miracle de substitution au mémoire français, cette dernière montre leurs spécificités après avoir souligné les nombreux points communs, dont la difficulté du passage à l'écriture n'est pas le moindre.

Le portfolio américain est qualifié de « narrative », terme anglais plus large que celui de « narration » : il s'agit en fait dans le cas américain de raconter et de donner sens à son histoire personnelle et professionnelle (récit de vie), alors qu'en France le mémoire se situe plutôt du côté de l'argumentaire rationnel et la conceptualisation. **Le portfolio ménage une large place à l'engagement et la subjectivité personnelle pendant que le mémoire est plus analytique et scolaire.** En outre, le mémoire français est plutôt un travail académique sur un sujet circonscrit pendant que le portfolio donne l'occasion d'une vision sur une posture globale d'éducateur précisément situé dans son métier.

### Le portfolio, meilleur dispositif de formation

Dans une perspective plus générale, Wil Meeus, Linda Van Looy et Arno Libotton comparent, (« *The Bachelor's thesis in teacher education* », *European Journal of Teacher Education*, vol.27, n° 3, oct. 2004) les différentes formes de mémoires de fin d'études dans les formations des maîtres à travers quatre modèles: l'étude de littérature scientifique, le portfolio, la recherche-action, et enfin la boîte didactique (« didactic box »). Ils en concluent que la primauté de l'orientation théorique, qui se retrouve notamment dans le modèle de la revue de littérature, ne peut répondre aux besoins de la formation des enseignants débutants.

Le portfolio leur paraît en revanche plus approprié car il couvre plusieurs périodes de formation pratique dans des contextes variés, ce qui est un avantage par exemple par rapport à la recherche-action. Comme il contient en outre un dimension explicite de réflexion et de justification sur sa propre pratique, il répond mieux aux objectifs de formation que la « didactic box ». Notons ici la définition que les auteurs font du portfolio : **un curriculum vitae extensif dans lequel l'étudiant démontre ses compétences dans l'enseignement et l'apprentissage en montrant les résultats de ses activités d'enseignant et en réfléchissant sur ses performances.**

Ecrivant à partir de la situation américaine, Robert Beck, Nava Livne et Sharon Bear (« *Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development* », *European Journal of Teacher Education*, Vol.28, n° 3, oct. 2005) enquêtent sur les effets de quatre types différents de portfolios électroniques, différenciés notamment dans leur part respective d'utilisation pour la formation ou l'évaluation. Aux États-Unis, environ 90 % des programmes de formation des enseignants utilisent en effet les portfolios pour prendre leur décision quant aux candidats au recrutement, et 40 % l'utilisent dans la certification. Les auteurs voulaient mieux déterminer dans quelle mesure ce dispositif est adapté plutôt à l'évaluation ou plutôt à la formation de l'enseignant, et si les deux objectifs sont compatibles. Pour cela, ils

ont comparé un prototype de portfolio d'évaluation utilisé en Californie (Teacher Performance Assessment) et trois autres portfolios. Les résultats sont assez massivement favorables aux portfolios de formation, qui non seulement ont un impact meilleur quand au développement professionnel des enseignants (ce qui était attendu) mais aussi pour mieux évaluer les compétences des candidats. Autrement dit, les portfolios ne devraient pas être utilisés dans des processus d'évaluation globale des personnes (« summative accountability »).

#### □ voir aussi

- Patricia Goldblatt and Deirdre Smith, « Illuminating and facilitating professional knowledge through case work », *European Journal of Teacher Education*, Vol.27, n° 3.
- Présentation et ressources autour des e-portfolios, dans la Lettre d'information de la VST, mars 2005

### « Mesurer » les formations les plus « efficaces »

La formation des enseignants est directement concernée par les réformes que certains pays mettent en œuvre, autour de l'idée que l'on peut isoler, mesurer et généraliser un ensemble de critères permettant de savoir si tel enseignant, telle mesure et telle formation sont efficaces au regard des standards de qualité qui ont été définis. Il est très difficile de traduire en français le terme « accountability », qui a à voir en même temps avec 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.

#### Une vision trop technicienne en Angleterre ?

En Angleterre, Robert Moon ((in Claude Lessard et Maurice Tardif, *La profession d'enseignant aujourd'hui*, De Boeck, 2005) montre que l'offensive des conservateurs contre une formation des enseignants trop théorique et inefficace a commencé dans les années 80, mais que dès la fin des années 70, la mise en place d'un comité national chargé de l'accréditation des enseignants (CATE, sur le modèle du NCATE américain, avec mise en place d'inspections des programmes universitaires de formation des maîtres) témoignait des inquiétudes sur la qualité des formations complètement « universitarisées » dans les années précédentes. A la fin des années 80, la réforme Clarke remplace le CATE par la *Teacher Training Agency*.

Au milieu des années 90, 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, formant les normes (ou standards) pour l'attribution de la qualification. Pendant que l'on incite la formation à se déplacer 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. Adam Lefstein (« Thinking about the technical and the personal in teaching », *Cambridge Journal of Education*, vol.35, n° 3, nov. 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, savoir en action et parfois même talents de nature quasi-artistique.

#### Mesures formelles et pratiques réelles : un débat international

Dans une contribution (« *Autonomy versus accountability: measuring university teaching performance* », *Association for Teacher Education in Europe*, 30<sup>e</sup> conférence annuelle, Amsterdam, octobre 2005), Peter Ling 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.

Lors de la même conférence, Dorota Klus-Stanska (« *In-service training and professional development of Polish teachers in the light of the reformed requirements of professional promotion* ») a présenté la nouvelle initiative du gouvernement polonais d'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, selon les enquêtes présentées par cette chercheuse, est regardé par les enseignants comme une nouvelle régulation bureaucratique inutile. Les enseignants considèrent l'exercice comme un nouvelle contrainte formelle, avec des compétences qui existent sur le papier plus que dans la réalité.

Présidente de l'*American Educational Researcher Association*, Marylin Cochran-Smith a consacré sa très riche et complète allocation 2005 (« *The New Teacher Education: For Better or For Worse?* », *Educational Researcher*, vol.34, n° 7, oct. 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.**

Une affirmation qui 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 (cf. ci-dessus) : 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, M. Cochran-Smith montre les limites aussi bien des tentations d'aligner la formation sur les critères du marché (signalons ici qu'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...

▣ voir aussi

- Peter Gilroy, « [The commercialisation of teacher education: teacher education in the marketplace](#) », *Journal of Education for teaching*, vol.31, n° 4, 2005
- D.Scott Ridley, Sally Hurwitz, Mary Ruth Davis Hackett, Kari Knutson Miller, « [Comparing PDS and Campus-Based Preservice Teacher Preparation. Is PDS-Based Preparation Really Better?](#) », *Journal of Teacher Education*, vol.56, n° 1, 2005
- Marylin Cochran-Smith, « [Studying Teacher Education. What we know and need to know](#) », *Journal of Teacher Education*, vol.56, n° 4, 2005
- Sharon Castle, Rebecca K.Fox, Kathleen O'Hanlan Souder, « [Do professional development schools \(PDSs\) make a difference?](#) », *Journal of Teacher Education*, vol.57, n° 1, 2006

**Vous pouvez aussi consulter et utiliser  
la liste des références bibliographiques sur la formation des enseignants utilisées pour cette lettre,  
dans notre base bibliographique collaborative.**

*Rédacteur* : Olivier Rey

Cette lettre d'information est une publication mensuelle de la cellule Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique.

© INRP

- [Vous abonner ou vous désabonner](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm)
- [Nous contacter](http://www.inrp.fr/vst/Contact.php)
- [Consulter les nouveautés](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)

**Veille scientifique et technologique**  
**Institut national de recherche pédagogique**  
19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07  
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93