

Dans cette collection* :

1. Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? *P.H. Coombs*
2. Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale, *R. Poignant*
3. Planification de l'éducation et développement des ressources humaines, *F. Harbison*
4. L'administrateur de l'éducation face à la planification, *C.E. Beeby*
5. Le contexte social de la planification de l'éducation, *C.A. Anderson*
6. La planification de l'enseignement : évaluation des coûts, *J. Vaizey, J.D. Chesswas*
7. Les problèmes de l'enseignement en milieu rural, *V.L. Griffiths*
8. Le rôle du conseiller en planification de l'enseignement, *A. Curle*
10. Coûts et dépenses en éducation, *J. Hallak*
11. L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation, *A. Curle*
12. Planification de l'éducation : les conditions de réussite, *G.C. Ruscoe*
13. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
14. Planification de l'éducation et chômage des jeunes, *A. Callaway*
16. Planification de l'éducation pour une société pluraliste, *C. Hon-chan*
17. La planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, *H.W.R. Hawes*
18. Planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement, *H.M. Phillips*
19. Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement, *W.D. Carter*
20. Pour une conception réaliste de la planification de l'éducation, *K.R. McKimmon*
21. La planification de l'éducation en relation avec le développement rural, *G.M. Coverdale*
22. La planification de l'éducation : options et décisions, *J.D. Montgomery*
23. La planification du programme scolaire, *A. Lewy*
24. Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives, *D.T. Jamison*
25. Le planificateur et l'éducation permanente, *P. Furter*
26. L'éducation et l'emploi : une étude critique, *M. Carnoy*
27. Planification de l'offre et de la demande d'enseignants, *P. Williams*
28. Planification de l'éducation préscolaire dans les pays en développement, *A. Heron*
29. Moyens de communication de masse et éducation dans les pays à faible revenu : répercussions sur la planification, *E.G. McNany, J.K. Mayo*
30. La planification de l'éducation non formelle, *D.R. Evans*
31. Education, formation et secteur traditionnel, *J. Hallak, F. Caillods*
32. Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'IIPE dans cinq pays en développement, *G. Psacharopoulos, B.C. Sanyal*
33. La planification de l'éducation comme processus social, *T. Malan*
34. Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale, *T. Husén*
35. Un cadre conceptuel pour le développement de l'éducation permanente en URSS, *A. Vladislavlev*
36. Education et austérité : quelles options pour le planificateur ? *K.M. Lewin*
37. La planification de l'éducation en Asie, *R. Roy-Singh*
38. Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion, *A. Magnen*
39. Accroître l'efficacité des enseignants, *L. Anderson*
40. L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles, *A. Lewy*
42. Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'Ecole Nouvelle colombienne, *E. Schiefelbein*
43. La gestion des systèmes d'enseignement à distance, *G. Rumble*
44. Stratégies éducatives pour les petits Etats insulaires, *D. Atchoarena*
45. Evaluation de la recherche en éducation fondée sur l'expérimentation et sur les enquêtes, *R.M. Wolf*
46. Droit et planification de l'éducation, *I. Birch*
47. Utilisation de l'analyse sectorielle de l'éducation et des ressources humaines, *F. Kemmerer*
48. Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginalisées, *M.C. Tsang*
49. Un système d'information pour la gestion fondé sur l'efficacité, *W.W. McMahon*
50. Examens nationaux : conception, procédures et diffusion des résultats, *J.P. Keeves*
51. Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques, *W.D. Haddad, assisté par T. Demsky*
52. A la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation, *W. Hoppers*
53. Planifier pour l'innovation en matière d'éducation, *D.E. Inbar*
54. Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères d'éducation, *R. Sack, M. Saïdi*
55. Réduire les doublements : problèmes et stratégies, *T. Eiseimon*
56. Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation, *N. P. Stromquist*
57. Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir, *J. Beynon*
58. La planification de programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, *S.E. Malone, R.F. Arnow*
59. Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles, *J.-L. Auduc*
60. L'évaluation de l'enseignement supérieur, *J.L. Rontopoulou*
61. A l'ombre du système éducatif. Le développement de cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, *M. Bray*
62. Une gestion plus autonome des écoles, *I. Abu-Duhou*
63. Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, *M. Carnoy*
64. La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment? *T. Welsh, N.F. McGinn*
65. L'éducation préscolaire : besoins et possibilités, *D. Weikart*
66. La planification de l'éducation dans le contexte du VIH/sida, *M.J. Kelly*
67. Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation, *C. Durand-Prinborgne*
68. Améliorer l'efficacité de l'école, *J. Scheerens*
69. La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature, *S.J. Hite*
70. La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales, *T. Bates*
71. L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement, *T. Kellaghan, V. Greaney*
72. Les aspects démographiques de la planification de l'éducation, *T.N. Châu*
73. Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, *M. Sinclair*
74. La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification, *C.R. Belfield, H.M. Levin*
75. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand*
76. Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ?, *E. Brunswic, J. Valérien*
77. Les TIC et l'éducation dans le monde – tendances, enjeux et perspectives, *W.J. Pelgrum, N. Law*
78. Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives, *M. Duru-Bellat*
79. Accroître l'efficacité des enseignants, *L.W. Anderson*
80. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
81. Le pilotage des résultats des élèves, *T.N. Postlethwaite*
82. Les réformes éducatives et les syndicats d'enseignants : des pistes pour l'action, *D. Vaillant*
83. Accès inégal à la formation pour adultes : perspectives internationales, *R. Desjardins, K. Rubenson, M. Milana*

* Série publiée également en anglais. Autres titres à paraître.

Former les enseignants : politiques et pratiques

John Schwille, Martial Dembélé
en collaboration avec Jane Schubert

Paris 2007

UNESCO : Institut international de planification de l'éducation

Les idées et les opinions exprimées dans ce volume sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de l'UNESCO ou de l'IIPE. Les appellations employées dans ce volume et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'IIPE aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

La publication de ce document a été financée grâce à la subvention de l'UNESCO et aux contributions de plusieurs États membres de l'UNESCO dont la liste figure à la fin de ce document.

Titre de l'original :

Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice

Publié en 2007 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75007 Paris

Maquette de couverture : Pierre Finot
Composition : Linéale Production
Imprimé en France
ISBN : 978-92-803-2300-9

© UNESCO 2007

Remerciements

Nos remerciements s'adressent tout d'abord à nos collègues, anciens et actuels, de l'Université de l'État du Michigan (MSU). Ils nous ont permis de réunir une grande partie des connaissances rassemblées dans le présent ouvrage, comme en témoignent les noms de certains d'entre eux : Mehrunnisa Ali, Deborah Ball, Gail Burrill, Dick Elmore, Sharon Feiman-Nemser, Bob Floden, Sam Hollingsworth, Mary Kennedy, David Labaree, Liping Ma, Marco Meniketti, Judy O'Brien, Lynn Paine, David Pimm, Ralph Putnam, Andy Porter, Sharon Schwille, Michael Sedlak, Lee Shulman, Randi Stanulis, Gary Sykes, Teresa Tatto, Charles Thompson, Mun Tsang, Jian Wang, Suzanne Wilson, Peter Youngs et John Zeuli. Nous sommes par ailleurs reconnaissants envers l'ancienne doyenne, Judith Lanier, qui a su réunir autant de collaborateurs au sein de la MSU et en a fait ainsi l'un des hauts lieux de la recherche sur la formation des enseignants dans le monde. L'actuelle doyenne, Carole Ames, a maintenu cette tradition de leadership et d'excellence avec le recrutement d'autres chercheurs de très grande qualité.

Nous souhaitons également adresser une mention particulière à nos éminents collègues des autres pays avec lesquels nous travaillons depuis des années. Un grand nombre d'entre eux sont naturellement originaires du Burkina Faso, pays natal de Martial Dembélé, et ont notamment participé à l'équipe qu'il a formée en 1996, avec le soutien des Fondations Rockefeller et Spencer, pour aider un groupe d'enseignants du primaire à réfléchir sur leurs pratiques. Durant nos dix années d'études sur le perfectionnement des enseignants en Guinée, nous avons côtoyé des spécialistes en éducation exceptionnels, parmi lesquels les autres membres de notre équipe internationale : Farid Abillama, Jean Adotévi et Thierno Hamidou Bah. Nous avons toujours été vivement impressionnés par leur puissance de travail, l'étendue de leurs compétences et leur capacité d'investissement dans un contexte de pénurie des ressources.

Nous avons aussi eu la chance inestimable d'être en contact avec des organismes internationaux et bilatéraux, parmi lesquels l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Remerciements

(ADEA), la Fondation Aga Khan (AKF), l'Agence canadienne de développement international (ACDI), le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) et la Banque mondiale. Les noms des principaux membres de ces organismes qui ont apporté leur contribution à notre ouvrage restent gravés dans nos mémoires, parmi lesquels Penelope Bender, Jeremy Greenland, Steve Heyneman, Marlaine Lockheed, Mamadou Ndoye, Dean Nielsen, Diane Prouty-Harris, Robert Prouty, Richard Sack, Sheldon Shaeffer et Adriaan Verspoor.

Dans le cadre des divers projets financés par ces organismes, ainsi que des réunions de la *Comparative and International Education Society* (CIES) et d'autres organisations similaires, nous avons eu le privilège de rencontrer un autre groupe d'experts, dont nous ne pouvons citer que quelques-uns à titre d'exemple, tels que Bill Cummings, Peter Dvzimbo, Mark Ginsburg, Elizabeth Leu, Noel McGinn, David Plank, Joel Samoff, Jennifer Spratt, Chris Wheeler et feu Don Warwick.

Nous ne saurions conclure sans évoquer les 34 années de collaboration entre John Schwille et l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), dont le fruit a contribué à enrichir la base de connaissances empiriques sur les systèmes éducatifs à travers le monde. Au nombre de ceux qui ont ainsi participé aux divers projets de l'IEA figurent Torsten Husén, Barbara Malak, Ingrid Munck, Roy Phillipps, Neville Postlethwaite, Alan Purves, Judith Torney-Purta, Bill Schmidt et Hans Wagemaker.

Une autre personnalité qui n'appartient à aucune des catégories précédentes est notre ami et collègue, Harry Judge, anciennement Directeur du *Department of Educational Studies* de l'Université d'Oxford. Professeur associé à la MSU pendant plusieurs années, il est le premier à avoir rédigé un ouvrage sur la formation des enseignants et les universités en Angleterre, en France et aux États-Unis ; il est aussi l'un des fondateurs de l'Institut pour le développement de l'éducation de l'Université Aga Khan (AKU-IED), dont les travaux occupent une place importante dans notre ouvrage. Son intérêt pour la réforme de la formation des enseignants, sa connaissance des implications d'une telle réforme, sans oublier sa

vivacité d'esprit et sa grande perspicacité ont été pour nous d'une extraordinaire richesse.

Nous sommes également heureux de rendre un hommage particulier à feu Jeremy Greenland, qui, durant de nombreuses années, a joué un rôle moteur au sein de la Fondation Aga Khan pour tenter d'améliorer l'enseignement et la formation des enseignants dans des pays où d'autres organismes et institutions mobilisent difficilement les exceptionnelles ressources, idées et personnes qui caractérisent les projets AKF. Bien que limitée, notre collaboration avec Jeremy Greenland nous a néanmoins permis de déceler la force de caractère et la volonté qui étaient en lui, ainsi qu'une qualité d'excellence qu'il est rare de rencontrer, même dans les groupes avec lesquels nous avons eu l'honneur de travailler.

Si d'autres engagements ont empêché Jane Schubert de participer – autant que cela était initialement prévu – à la rédaction de cet ouvrage, nous lui sommes vivement reconnaissants de sa contribution au plan d'ensemble et à la rédaction du *Chapitre V*. Au sein de la MSU, nous avons également eu l'occasion d'apprécier le soutien efficace de Marlene Green, secrétaire, et de Eduardo Rodrigues, assistant, pour la préparation de ce manuscrit.

Enfin, concernant la publication de notre ouvrage, nous tenons à remercier l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ), pour lequel John Schwille manifeste un profond intérêt depuis l'époque où Raymond Poignant en était le directeur. Parmi les membres du personnel de l'IIPÉ qui ont contribué à l'aboutissement de nos travaux, nous sommes heureux de mentionner Françoise Caillods (qui a nous a guidé dans la rédaction ce fascicule), Lars Mählick et Jacques Hallak, ancien directeur de l'Institut. Nos remerciements s'adressent aussi à Neville Postlethwaite, notre réviseur, pour la qualité et la pertinence de ses observations.

La complexité de l'éducation est telle que rien – ou presque – n'est possible sans l'appui et l'apport de collègues aussi compétents. Nous en avons abondamment bénéficié. Ce n'est que justice de leur rendre hommage.

John Schwille et Martial Dembélé

Principes de la planification de l'éducation

Les brochures de cette collection sont destinées principalement à deux catégories de lecteurs : ceux qui occupent déjà des fonctions dans l'administration et la planification de l'éducation, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés ; et d'autres, moins spécialisés – hauts fonctionnaires et hommes politiques, par exemple – qui cherchent à connaître de façon plus générale le mécanisme de la planification de l'éducation et les liens qui la rattachent au développement national dans son ensemble. Ces brochures sont, de ce fait, destinées soit à l'étude individuelle, soit à des cours de formation.

Depuis le lancement de cette collection en 1967, les pratiques et les concepts de la planification de l'éducation ont subi d'importants changements. Plusieurs des hypothèses qui étaient sous-jacentes aux tentatives antérieures de rationaliser le processus du développement de l'éducation ont été critiquées ou abandonnées. Toutefois, si la planification centralisée, rigide et obligatoire, s'est manifestement révélée inadéquate, toutes les formes de planification n'ont pas été abandonnées. La nécessité de rassembler des données, d'évaluer l'efficacité des programmes en vigueur, d'entreprendre des études sectorielles et thématiques, d'explorer l'avenir et de favoriser un large débat sur ces bases s'avère au contraire plus vive que jamais, pour orienter la prise de décisions et l'élaboration des politiques éducatives.

La planification de l'éducation a pris une envergure nouvelle. Outre les formes institutionnelles de l'éducation, elle porte à présent sur toutes les autres prestations éducatives importantes dispensées hors de l'école. L'intérêt consacré à l'expansion et au développement des systèmes éducatifs est complété, voire parfois remplacé, par le souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble et de contrôler les résultats obtenus. Enfin, planificateurs et administrateurs sont de plus en plus conscients de l'importance des stratégies de mise en œuvre et du rôle joué à cet égard par les divers mécanismes de régulation : choix des méthodes de financement, d'examen et de délivrance des certificats et diplômes, ou d'autres

structures de régulation et d'incitation. La démarche des planificateurs répond à une double préoccupation : mieux comprendre la valeur et le rôle de l'éducation par l'observation empirique des dimensions particulières qui sont les siennes, et contribuer à définir des stratégies propres à amener le changement.

Ces brochures ont pour objet de refléter l'évolution et les changements des politiques éducatives et de mesurer leurs effets sur la planification de l'éducation ; de mettre en lumière les questions qui se posent actuellement en la matière et de les analyser dans leur contexte historique et social ; de diffuser des méthodes de planification pouvant s'appliquer aussi bien aux pays en développement qu'aux pays industrialisés.

Pour les décideurs et les planificateurs, l'expérience d'autrui est extrêmement riche d'enseignements : les problèmes auxquels d'autres sont confrontés, les objectifs qu'ils recherchent, les méthodes qu'ils expérimentent, les résultats auxquels ils parviennent et les résultats inattendus qu'ils obtiennent méritent d'être analysés.

Afin d'aider l'Institut à bien identifier les préoccupations actuelles dans les domaines de la planification et de l'élaboration des politiques de l'éducation dans diverses parties du monde, un Comité de rédaction a été mis en place. Il comprend deux rédacteurs en chef et cinq rédacteurs associés, venus de différentes régions, tous éminents spécialistes dans leurs domaines respectifs. Lors de la première réunion de ce nouveau Comité de rédaction en janvier 1990, ses membres ont défini les sujets les plus importants à traiter dans les numéros ultérieurs sous les rubriques suivantes :

1. L'éducation et le développement.
2. L'équité.
3. La qualité de l'éducation.
4. Structure, administration et gestion de l'éducation.
5. Les programmes d'enseignement.
6. Coût et financement de l'éducation.
7. Techniques et approches de la planification.
8. Systèmes d'information, suivi et évaluation.

Chaque rubrique est confiée à un ou deux rédacteurs.

La collection correspond à un plan d'ensemble soigneusement établi, mais aucune tentative n'a été faite pour éliminer les divergences, voire les contradictions, entre les points de vue exposés par les auteurs. L'Institut, pour sa part, ne souhaite imposer aucune doctrine officielle. S'il reste entendu que les auteurs sont responsables des opinions qu'ils expriment – et qui ne sont pas nécessairement partagées par l'UNESCO et l'IIEP –, elles n'en sont pas moins dignes de faire l'objet d'un vaste débat d'idées. Cette collection s'est d'ailleurs fixé comme objectif de refléter la diversité des expériences et des opinions en donnant à des auteurs venus d'horizons et de disciplines très variés la possibilité d'exprimer leurs idées sur l'évolution des aspects théoriques et pratiques de la planification de l'éducation.

La formation des enseignants est une question largement controversée dans le monde. S'il y a unanimité pour reconnaître l'extrême importance de la formation initiale et continue des enseignants, la durée de la formation professionnelle initiale nécessaire et la manière dont il convient de la dispenser suscitent d'amples débats et expérimentations tant dans les pays en développement que dans les pays développés. La réponse dépend de plusieurs facteurs, parmi lesquels le niveau de ressources financières, le nombre d'enseignants à former, la structure actuelle de la formation, le niveau de connaissances des diplômés qui choisissent d'embrasser la carrière d'enseignant et l'attrait de cette profession.

Le processus de formation des enseignants commence dès que de futurs enseignants sont sélectionnés et entreprennent une formation initiale, se poursuit lorsqu'ils font leurs débuts dans une classe et s'étend jusqu'à la fin de leur carrière. Ce processus porte le nom de *continuum de la formation des enseignants* et comprend plusieurs étapes. Cet ouvrage met en relief la nécessité de prendre en compte, lors de la formulation des politiques et de la conception des programmes de formation des enseignants, le cursus complet de formation suivi par les enseignants, c'est-à-dire qui couvre leur formation initiale, leur insertion professionnelle lorsqu'ils prennent la responsabilité d'une classe et l'ensemble de leur carrière. La dernière étape, qui est aussi la plus longue, la formation professionnelle continue, permet aux enseignants de continuer à adapter et à perfectionner leurs compétences et leurs pratiques

pédagogiques en fonction de l'évolution du contexte, de la situation économique et de la demande. Nombreux sont ceux qui ont critiqué l'inefficacité de ces étapes ; l'objet de l'ouvrage est d'exposer en détail différentes solutions applicables selon les contextes.

Mark Bray
Directeur, IPE

Composition du Comité de rédaction

<i>Président :</i>	Mark Bray Directeur, IPE
<i>Rédacteurs en chef :</i>	Françoise Caillods Directrice adjointe, IPE T. Neville Postlethwaite (Professeur émérite) Université de Hambourg Allemagne
<i>Rédacteurs associés :</i>	François Orivel IREDU, Université de Bourgogne France Jacques Hallak Consultant France Eric Hanushek Université de Stanford États-Unis Claudio de Moura Castro Faculdade Pitágoras Brésil Fernando Reimers Université de Harvard États-Unis Kenneth N. Ross IPE France

Préface

On a longtemps pensé qu'il était possible d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage en adoptant des mesures partielles que l'on jugeait d'une efficacité optimale par rapport à leur coût. S'appuyant sur les résultats des recherches, on a donc décidé que la solution la plus rentable pour améliorer l'apprentissage était d'élaborer et de diffuser des manuels. On a par la suite mis l'accent sur les TIC, ainsi que sur l'organisation des écoles et leur gestion, puis, dernièrement, on a également porté attention à l'évaluation et aux normes scolaires dans le but d'améliorer la qualité. Toutefois, aucune des mesures énoncées ci-dessus ne saurait être efficace sans le soutien actif des enseignants. L'enseignant a un rôle de médiateur et le succès de toute innovation est dans une large mesure tributaire du bon emploi qu'il en fera. L'enseignant est au cœur du processus d'apprentissage ; c'est pourquoi l'apprentissage dépend d'abord et avant tout de la qualité de l'enseignant.

Dans les années à venir, les pays en développement devront recruter de nombreux enseignants pour pouvoir réaliser l'éducation pour tous (EPT). Selon les estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO, les seuls pays d'Afrique subsaharienne auront besoin d'1,6 million d'enseignants supplémentaires d'ici à 2015 pour atteindre l'objectif de l'EPT. Bien que l'impact du sida sur la mortalité des enseignants ne soit pas aussi fort qu'on l'avait annoncé – grâce à l'utilisation des traitements antirétroviraux –, le VIH et le sida aggravent considérablement la pénurie d'enseignants et bon nombre d'enseignants manquants devront être remplacés dans un proche avenir. Dans toutes les régions du monde, l'augmentation des effectifs scolaires en primaire et en secondaire a été ou est possible parce que l'on a recruté des enseignants sans qualification et sans formation. Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud, des États arabes et d'Amérique latine, il faudra assurer la formation, le perfectionnement ou le remplacement d'une proportion élevée d'enseignants en exercice. Les pays développés rencontrent des difficultés similaires, car ils doivent recruter, former et retenir de nombreux enseignants à mesure que ceux qui sont en poste partent en retraite.

Qu'est-ce qui fait un bon enseignant ? Savoir reconnaître un très bon enseignant est une chose : chacun d'entre nous garde un bon souvenir de deux ou trois enseignants qui ont joué un rôle important dans sa vie, des enseignants qui ont éveillé son intérêt pour une matière particulière du fait de la maîtrise qu'ils avaient de cette discipline, de leur enthousiasme et de leurs encouragements. Mais définir ce qui fait la qualité d'un enseignant est plus difficile. Quant à savoir comment produire un bon enseignant, le débat reste ouvert.

Pour répondre à cette question, un large consensus existe sur l'importance du savoir disciplinaire et des compétences de l'enseignant pour transmettre ce savoir à des enfants et des adolescents différents. Les bons enseignants donnent des devoirs et du travail à la maison et font ensuite le point avec leurs élèves sur leurs résultats ; ils tiennent compte des différences entre les apprenants et gèrent bien leur classe et leur temps. Normalement, ces compétences professionnelles sont enseignées dans les établissements de formation d'enseignants. De nombreuses recherches menées dans des pays en développement tendent néanmoins à montrer que les qualifications des enseignants ont peu d'impact sur les résultats scolaires : l'apprentissage des élèves et des étudiants n'est pas nécessairement meilleur si leur enseignant a fait de longues études dans un établissement de formation ou s'il a suivi différents cours de formation initiale. Ce constat a de quoi surprendre, mais ne signifie pas pour autant qu'il n'est pas important de former les enseignants. En revanche, il montre que la formation professionnelle, telle qu'elle est organisée dans nombre de pays, n'est pas efficace. Dans les pays développés, les résultats des recherches indiquent que la formation relative à la connaissance de la matière a un impact, sans toutefois que l'on puisse déterminer précisément l'étendue qu'il convient de donner à cette formation ; de plus, il existe un seuil au-delà duquel cette formation n'a plus qu'un impact mineur. La formation pédagogique est également importante, mais là encore l'incertitude règne quant aux principaux aspects à privilégier. Des études ont permis d'identifier certaines qualités caractérisant un bon enseignant : capacité d'analyse, esprit d'initiative, curiosité, passion pour l'apprentissage, professionnalisme, confiance en soi, qualité de sérieux, équité et respect d'autrui. Mais comment et où acquérir ces qualités ? Comment les cultiver lorsqu'elles sont présentes ? Comment les stimuler ?

Cet ouvrage, rédigé par John Schwille et Martial Dembélé, en collaboration avec Jane Schubert, examine différents modèles de formation professionnelle initiale et continue des enseignants et, s'appuyant sur des publications et des résultats de recherches, permet aux planificateurs, aux gestionnaires et aux décideurs de comprendre comment évaluer les programmes existants et en concevoir de nouveaux. Les auteurs présentent un cadre conceptuel qui englobe les différentes étapes du processus de formation des enseignants : observation pendant la propre scolarité de ces enseignants, formation initiale, insertion et perfectionnement professionnel. Dans la plupart des pays en développement, les étapes les plus denses sont les étapes 1 et 2, mais on admet de plus en plus que l'insertion, la formation continue et le perfectionnement professionnel sont essentiels. Les chapitres qui suivent sont consacrés aux nombreuses controverses sur la nature et la nécessité d'une formation professionnelle initiale avant de débiter dans le métier, aux différents modèles de formation initiale des enseignants, à la période d'insertion et, enfin et surtout, à la formation professionnelle continue des enseignants qu'il ne faut pas confondre avec les programmes actuels de formation en cours d'emploi.

Cet ouvrage paraît à une époque où se développe, parmi les pays et les partenaires de l'EPT, une prise de conscience grandissante de la nécessité de faire de la qualité de l'éducation une priorité. Il est l'œuvre de trois auteurs particulièrement concernés par cette question. Ils dressent une synthèse complète de la littérature à laquelle ils ajoutent l'expérience personnelle très riche qu'ils possèdent sur la réforme et la mise en œuvre de programmes de formation d'enseignants dans différents pays. L'IIPE et le comité de rédaction sont extrêmement reconnaissants à John Schwille, à Martial Dembélé et à Jane Schubert pour cette contribution d'un profond intérêt et d'une grande actualité.

Françoise Caillods
Corédactrice en chef

Table des matières

Remerciements	5
Préface	15
Liste des abréviations	21
Introduction	25
I. Le continuum de la formation des enseignants : un cadre conceptuel	29
Apprentissage d'observation	30
Formation initiale des enseignants	31
Insertion	33
Formation professionnelle continue	34
Conclusion	35
II. Questions controversées : une formation initiale formelle est-elle nécessaire et sous quelle forme ?	37
Quels types de postes et de carrières faut-il pourvoir ?	41
L'enseignement peut-il attirer les personnes adéquates ?	44
Les modèles d'apprentissage sont-ils préférables à une formation professionnelle initiale des enseignants ?	46
Comment remédier aux effets néfastes de « l'apprentissage d'observation » ?	51
Combien coûtent une formation professionnelle initiale et un perfectionnement professionnel de qualité ?	
Quelles sont les autres solutions envisageables ?	53
Pourquoi est-il si difficile d'obtenir les informations nécessaires pour répondre à ces questions ?	59
Conclusion	63
III. La formation professionnelle initiale des enseignants : politiques, établissements et pratiques	65
Quelques similitudes, mais de nombreuses différences	66
Les interrogations que suscitent ces différences	68
Comment tout cela s'articule-t-il ?	94
Conclusion	97

Table des matières

IV.	L'insertion professionnelle des enseignants débutants	101
	À nouveau quelques similitudes, mais de nombreuses différences	102
	Les interrogations que suscitent ces différences entre programmes d'insertion	104
	Conclusion	116
V.	La formation professionnelle continue des enseignants en poste	117
	Nécessité et perspectives de changement	117
	Savoir ce qu'il faut faire, mais ignorer comment le faire	126
	Autres tentatives d'appliquer un nouveau paradigme dans des contextes asiatique et africain	134
	Conclusion	140
VI.	Conclusion générale	143
	Références	149

Liste des abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AKF	Fondation Aga Khan
AKU	<i>Aga Khan University</i>
CPM	Connaissance pédagogique de la matière
EQUIP	<i>Educational Quality Improvement Program</i> [Programme d'amélioration de la qualité de l'éducation] (USAID)
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> [Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire]
IED	<i>Institute for Educational Development</i> [Institut pour le développement de l'éducation] (<i>Aga Khan University</i>)
IPE	Institut international de planification de l'éducation (Paris)
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
MEd	<i>Master of Education degree</i>
MIITEP	<i>Malawi Integrated In-Service Teacher Education Programme</i> [Programme intégré de formation continue des enseignants au Malawi]
MSU	<i>Michigan State University</i> [Université de l'État du Michigan]
MUSTER	<i>Multi-Site Teacher Education Research project</i> (Université du Sussex) [Projet de recherche multisite sur la formation des enseignants]
NCRTL	<i>National Center for Research on Teacher Learning</i> [Centre national de recherche sur l'apprentissage des enseignants] (Université de l'État du Michigan)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

Liste des abréviations

PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs, Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
SACMEQ	<i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i> [Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation]
Sida	<i>Swedish International Development Cooperation Agency</i> [Agence suédoise de coopération internationale en développement]
TEDS-M	<i>IEA Teacher Education Study in Mathematics</i> [Étude de l'IEA sur la formation des enseignants en mathématiques]
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> [Agence des États-Unis pour le développement international]
VSO	<i>Voluntary Services Overseas</i> [Volontaires en service outre-mer]

Introduction

D'après les chercheurs qui analysent les données accumulées depuis les années 1970, l'enseignement est sans conteste le principal déterminant scolaire de la réussite des élèves (cf. par exemple Gauthier, Bissonnette, Richard et Djibo, 2003 ; Gauthier et Dembélé, 2004 ; Hopkins, 2001 ; et Scheerens, 2000). Cette accumulation de données explique probablement le regain d'intérêt et d'importance que l'on porte dans le monde à la qualité du personnel enseignant, de même que l'intérêt et les critiques que suscitent les systèmes de formation des enseignants. Il existe différents critères qui permettent de définir l'excellence pédagogique. Toutefois, la question de savoir comment créer cette excellence pédagogique chez les enseignants en général reste posée. Dans la plupart des pays en développement, la situation est d'autant plus complexe que, malgré le marasme économique ambiant et d'autres contraintes, il leur faut d'urgence augmenter de façon significative leurs effectifs d'enseignants. En effet, selon des simulations de la Banque mondiale réalisées à partir de données fournies par l'Institut de statistique de l'UNESCO, les pays d'Afrique subsaharienne devront, pour réaliser l'enseignement primaire universel, recruter 1 361 000 nouveaux enseignants entre 2000 et 2015, soit une hausse annuelle moyenne de 3 % (contre 2 % entre 1985 et 2000). De plus, face aux pressions pour une rénovation pédagogique, il faudra assurer le perfectionnement professionnel des 2 491 000 enseignants déjà en exercice, ce qui constitue un immense défi qui, quelle que soit la façon dont les pays choisiront de le relever, aura des conséquences majeures au plan de la formation des enseignants.

Cet ouvrage se propose d'engager une réflexion sur la formation initiale et la formation professionnelle continue des enseignants de primaire dans l'optique d'évaluer les programmes actuels et d'en élaborer de nouveaux. Il repose sur une analyse sélective de la littérature abondante qui existe sur la formation initiale et le perfectionnement professionnel des enseignants. Il met l'accent sur les enseignants du primaire, mais il est néanmoins utile de comparer les possibilités de formation dont bénéficient ces derniers et leurs collègues du secondaire. Plusieurs analyses de cette littérature ont

déjà été menées à l'initiative d'organisations internationales, telles que l'ADEA, l'IPE, l'OCDE, la Banque mondiale et l'UE (dans le cadre du réseau Eurydice), et par des experts de renommée mondiale (par exemple Avalos, Darling-Hammond, Floden, Gauthier, Tatto, Villegas-Reimers et Zeichner).

Cet ouvrage s'inspire autant que possible de ces travaux menés antérieurement. Cependant, il importe de souligner que les sources et autres analyses utilisées sont de qualité très variable et aboutissent à des conclusions très différentes. On n'y trouve aucune directive claire, précise et universelle sur les solutions possibles. Les analyses de cette littérature ne se limitent pas à des recherches factuelles (c'est-à-dire fondées sur des enquêtes systématiques et détaillées menant à des conclusions susceptibles d'être validées par des experts du domaine), sauf lorsque cela est précisé. Comme nous ne pouvons pas donner de recettes ou de consignes spécifiques pour chacun des contextes multiples et variés de formation d'enseignants, toute recherche – pour peu qu'elle soit menée avec sérieux et en dépit d'éventuelles lacunes méthodologiques notables – est de nature à favoriser l'émergence d'hypothèses, d'idées et de questions qui méritent d'être approfondies et examinées plus en détail. En cas de controverses et de résultats contradictoires sur les effets des divers modèles de formation initiale et de formation professionnelle continue, nous nous efforçons d'aborder les concepts et les problèmes qui se posent de façon à aider le lecteur à imaginer des manières nouvelles et plus appropriées de planifier une réforme, ainsi que de concevoir et mettre en œuvre des politiques, des programmes et des projets performants.

Cet ouvrage met en relief la nécessité de prendre en compte, lors de la formulation de politiques et de la conception de programmes, les possibilités offertes aux enseignants de se former depuis le début de leurs études et tout au long de leur carrière. Il ne faut donc pas considérer les programmes de formation initiale isolément, ni la formation professionnelle continue des enseignants en exercice séparément et indépendamment des programmes qu'ils ont suivis antérieurement. Il faut aussi considérer les aspects de la formation des enseignants qui ne font pas partie de programmes formels, mais qui influent néanmoins sur ce que les enseignants – futurs ou en exercice – apprennent et sur les compétences ainsi acquises. Il est

essentiel de prendre en compte les offres formelles et informelles de formation des enseignants. Il faut aussi prendre en considération ce que les enseignants ont appris par le passé en observant leurs propres enseignants de primaire ou de secondaire.

Le *chapitre I* introduit une réflexion sur cette manière de concevoir la formation initiale et professionnelle continue des enseignants. Le *chapitre II* aborde les questions encore controversées sur la durée et les formes possibles d'une formation professionnelle initiale à l'enseignement et même sur la nécessité d'une telle formation. Le *chapitre III* examine les principales politiques et pratiques possibles, au cas où cette formation initiale *serait* nécessaire. Le *chapitre IV* examine le type de soutien dispensé aux entrants dans la profession dans différents contextes nationaux, c'est-à-dire les modèles d'insertion et de formation auxquels ont accès les enseignants débutants. Enfin, le *chapitre V* évoque l'appui organisationnel à la formation dispensé aux enseignants après les premières années d'activité.

La formation des enseignants est un sujet complexe qui soulève de nombreuses difficultés, telles que l'absence de consensus entre les experts, les décideurs et les responsables des réformes sur ce qui est le plus important, les divergences de vues sur l'importance des matières, la pédagogie, la connaissance des élèves, etc., le rapport entre la théorie et la pratique, le désaccord sur ce que les enseignants apprennent le mieux par l'expérience, le manque d'uniformisation ou même d'attentes communes sur de multiples aspects de nombreux programmes et, enfin, la très grande diversité des futurs enseignants en termes d'engagement et d'acquis. La tâche que se sont fixés les auteurs de cet ouvrage est donc de taille. Toutefois, on en sait beaucoup sur les pratiques exemplaires. Cet ouvrage étudie précisément les principes qui sous-tendent ces pratiques, tout en reconnaissant que les preuves empiriques en la matière font défaut. Les conclusions sur les meilleures pratiques sont en réalité des extrapolations logiques réalisées à partir d'expériences novatrices et de recherches fragmentées aussi larges que possible.

Cet ouvrage s'adresse aux décideurs et aux spécialistes en éducation qui, parce qu'ils sont très occupés (notamment dans les pays en développement), n'ont ni le temps, ni l'occasion de

Introduction

lire beaucoup d'ouvrages sur toutes les questions évoquées. Nous espérons que celui-ci les aidera à découvrir de nouvelles idées et à retrouver d'anciens amis parmi les sources citées.

I. Le continuum de la formation des enseignants : un cadre conceptuel

L'approche idéale pour formuler des politiques et concevoir des programmes de formation initiale et professionnelle continue pour les enseignants consiste à considérer le cursus de formation suivi par les enseignants dans son ensemble, c'est-à-dire les possibilités de formation qui leur sont offertes dès le commencement de leurs études et tout au long de leur carrière. Cette approche repose sur ce que l'on appelle le *continuum de la formation des enseignants*, c'est-à-dire un cadre conceptuel utilisé pour organiser et comprendre la manière dont se déroulent l'acquisition et le perfectionnement des compétences pédagogiques chez les éducateurs professionnels (Craig, Kraft et du Plessis, 1998 ; Day, 1999 ; Feiman-Nemser, 2001 ; Villegas-Reimers, 2003). Cette expression sous-entend que l'on s'intéresse non seulement aux programmes formels de formation initiale, d'insertion et de formation professionnelle continue, mais aussi aux nombreux paramètres informels qui influent sur le contenu de ce que les enseignants apprennent à enseigner et la façon dont ils l'apprennent. Si chacune de ces étapes est unique en termes de besoins d'apprentissage, la notion de continuum de formation requiert une approche intégrée pour répondre à ces besoins. Dans cette perspective, tout ce qui est accompli durant l'une ou l'autre de ces étapes est à prendre en considération et variera nécessairement en fonction des acquis antérieurs, des connaissances qui seront acquises ultérieurement et des possibilités d'apprentissage qui se présenteront parallèlement au cours de l'étape en question. Autrement dit, quiconque cherche à concevoir des manières de promouvoir la formation et le perfectionnement des enseignants pendant l'une de ces étapes doit avoir présent à l'esprit les objectifs professionnels à long terme, sans pour autant perdre de vue ce qui a eu lieu dans le passé. Feiman-Nemser (2001) propose à cet égard un cadre utile, axé sur les tâches, qui dresse un programme de travail concret à l'attention des enseignants et des formateurs. Plus récemment, l'analyse des domaines de formation des enseignants réalisée par Darling-Hammond et Bransford (2005) est également d'un grand intérêt.

La possibilité d'apprentissage désigne une expérience qui produit un résultat d'apprentissage attendu ou déduit. Il peut s'agir d'une expérience soigneusement conçue et structurée dans un but précis ou bien d'une expérience qui survient de façon naturelle et improvisée. Dans le cas de cours formels, il est relativement simple d'identifier les possibilités d'apprentissage : le résultat d'apprentissage attendu est le résultat prévu par l'enseignant ou par le programme ou cursus scolaire officiel. En dehors des cours formels, il est plus difficile de déterminer le résultat d'apprentissage attendu. Dans le cas de stages organisés dans un contexte informel ou formel, de missions d'encadrement par des mentors et de programmes d'insertion (tels qu'ils sont décrits dans les chapitres suivants), on peut supposer que des résultats d'apprentissage attendus sont associés à ces expériences. Mais ces résultats attendus peuvent être officiellement reconnus et répertoriés ou ne pas l'être. Ils peuvent aussi être perçus différemment par les participants. Enfin, il est important de tenir compte des possibilités d'apprentissage qui ne sont pas associées à des cours formels ou à des expériences de formation prescrites, mais qui sont générées durant le cours normal des événements au fur et à mesure que les enseignants acquièrent de l'expérience. À titre d'exemple, les enseignants apprennent parfois sur le lieu de travail l'intérêt de stimuler l'activité et l'apprentissage des étudiants en recourant à certains types d'exercices mathématiques dont les spécialistes de cette matière ne voient pas les avantages. Puisque de nombreux enseignants considèrent que ce mode d'apprentissage informel est absolument capital pour apprendre à enseigner, il serait absurde de le négliger (Tatto, Schwille, Schmidt, Ingvarson et Beavis, 2004).

Apprentissage d'observation

Le continuum de la formation des enseignants commence par *l'apprentissage d'observation*. Cette expression, inventée par Lortie (1975), désigne la connaissance de l'enseignement qu'un enseignant acquiert en observant ses propres enseignants pendant sa scolarité primaire, secondaire ou supérieure. Ceux qui n'ont pas étudié la question considèrent en général que cet apprentissage ne fait pas partie de la formation initiale des enseignants. Or, les recherches montrent précisément que cet apprentissage a souvent une forte

incidence sur ce que les futurs enseignants ou les enseignants débutants pensent de l'enseignement (Evans, 1999 ; Feiman-Nemser, 2001 ; Hollingsworth, 1989 ; Kagan, 1992). En effet, pour de nombreux enseignants, le mode d'enseignement qui leur a été dispensé au cours de leur scolarité primaire et secondaire a un impact beaucoup plus important sur leur manière d'enseigner que la formation formelle qui leur a été dispensée. En d'autres termes, un enseignant qui, en primaire et en secondaire, a eu des enseignants respectés qui pratiquaient un mode de transmission directe avec une faible part de questionnement centrée sur l'élève a toutes les chances de s'identifier à ce modèle et de résister avec force à des tentatives superficielles de changement. Qu'on les ignore ou qu'on les néglige, les idées qui se sont instillées dans l'esprit d'un enseignant au travers de l'apprentissage d'observation peut réduire à néant les efforts ultérieurs engagés dans le cadre formel d'une formation initiale.

Formation initiale des enseignants

L'étape suivante du continuum de la formation des enseignants est la formation initiale formelle, c'est-à-dire l'étape institutionnelle qui vient d'abord à l'esprit quand on pense à la formation des enseignants. Mais, le fait que ce concept de formation initiale des enseignants est familier peut mener à en méconnaître les caractéristiques et la portée. On peut par exemple penser que l'on sait ce qui se passe durant cette étape. Pourtant, si l'on ne fait pas l'effort d'effectuer les recherches systématiques nécessaires pour se faire une idée précise des aspects ordinaires et des aspects exceptionnels de cette étape, on risque d'aboutir à des conclusions dénuées d'intérêt. De même, nombreux sont ceux qui se laissent abuser par la rhétorique ou les stéréotypes employés pour prôner ou dénigrer l'importance de cette étape. Ainsi, aux États-Unis, cette étape est souvent critiquée pour son manque de rigueur et de substance. À l'opposé, la rhétorique développée dans les documents relatifs aux programmes de formation des enseignants met en évidence les aspects positifs de programmes qui n'ont jamais été réalisés ou qui ne l'ont été que très imparfaitement. Qui plus est, les avis en la matière dépendent bien souvent de la propre expérience de chacun ou de celle d'autres personnes que l'on connaît. On ne prête pas toujours suffisamment attention aux différences d'expériences qui peuvent être vécues par

les uns ou les autres. Même parmi les spécialistes de la formation des enseignants, il y en a très peu (s'il y en a) qui peuvent véritablement tenir compte des différences considérables qui existent, d'un pays à l'autre, entre les possibilités de formation initiale.

Le rapport entre le continuum de la formation des enseignants et la formation initiale a été démontré par Feiman-Nemser, une savante qui a beaucoup étudié cette question. S'appuyant sur ce cadre conceptuel, elle a analysé la fragmentation structurelle et l'appauvrissement théorique de la formation initiale et du perfectionnement professionnel des enseignants aux États-Unis. Le problème, selon elle, réside dans le manque de « tissu d'interconnexion pour maintenir les choses ensemble au sein de chacune des étapes de formation à l'enseignement ou d'une étape à l'autre ». Cela revient à dire que « le programme de formation initiale classique [aux États-Unis] est une succession de cours théoriques et d'expériences de terrain sans lien entre eux. La majorité des programmes d'insertion ne repose sur aucun curriculum et le *mentoring* est un processus hautement individualiste. Le perfectionnement professionnel consiste en des activités discrètes et déconnectées. Il n'existe pas non plus d'équivalent qui ressemblerait à un système coordonné » (Feiman-Nemser, 2001, p. 1049). Feiman-Nemser critique également la pédagogie de la formation des enseignants. D'après elle, cette pédagogie « reflète la pédagogie appliquée dans l'enseignement supérieur où les cours magistraux, les discussions et l'apprentissage derrière une table de travail sont à l'honneur. Trop souvent, les formateurs d'enseignants n'appliquent pas les principes qu'ils préconisent. Les cours sont trop abstraits pour permettre une remise en question de croyances solidement ancrées ou bien trop superficiels pour inciter à approfondir la réflexion. Tout ceci renforce l'idée selon laquelle la salle de classe [primaire et secondaire] est le lieu où l'on apprend à enseigner » (Feiman-Nemser, 2001, p. 1020).

En l'état actuel des recherches sur la formation initiale des enseignants, il n'est pas possible de savoir si le bilan est aussi négatif dans d'autres pays que les États-Unis, même si tout porte à le croire. L'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), réputée pour ses études internationales sur les acquis scolaires en cycle primaire et secondaire, lance une première étude

sur la formation des enseignants en mathématiques (TEDS-M, *Teacher Education Study in Mathematics*) dans le but de constituer une base de comparaison plus systématique et globale. Cette étude internationale est axée sur la formation initiale des enseignants en mathématiques à l'école primaire et en premier cycle du secondaire. La collecte des données se fera à partir d'échantillons nationaux aléatoires constitués par des instituts de formation d'enseignants, de futurs enseignants et de formateurs de futurs enseignants en mathématiques (généralistes ou spécialistes) issus de tous les pays participants. L'accent placé sur les mathématiques est important car il repose sur l'idée selon laquelle les possibilités de formation des enseignants varient d'une discipline à l'autre et que l'on ne peut pas bien comprendre le continuum de la formation des enseignants si l'on se réfère à des études génériques qui ne font pas la distinction entre les différentes disciplines (Tatto *et al.*, 2004).

Insertion

Après avoir achevé leur formation initiale et assumé la pleine responsabilité d'une ou de plusieurs classes de niveau primaire ou secondaire, les futurs enseignants entrent dans l'étape « d'insertion ». L'insertion est le processus, formel ou informel, qui permet à ceux qui débent dans le métier de s'adapter à leur rôle d'enseignant et d'apprendre en quoi il consiste. L'insertion peut comprendre des programmes formels destinés à soutenir et à compléter la formation des enseignants. Ces programmes s'articulent habituellement autour du mentorat et du rôle de mentor. Axées à l'origine sur l'organisation de ces programmes d'insertion, les recherches en la matière ont progressé et portent aujourd'hui plus largement sur l'analyse du contenu – ou « curriculum » – du mentorat. Même en l'absence de programme formel d'insertion, il est à noter que l'insertion prend la forme d'un processus informel de formation en milieu de travail par le biais de l'expérience pratique et de l'apprentissage des cultures et des normes propres à l'environnement scolaire. Dans certains cas, la formation structurée ou informelle dans le milieu de travail est la deuxième étape du continuum. En pareil cas, il n'y a aucune préparation – ou alors très courte – avant d'endosser la pleine responsabilité d'une classe de niveau primaire ou secondaire.

Formation professionnelle continue

La durée d'un programme d'insertion, qui est fixée par les décideurs ou les concepteurs de programme, varie selon les contextes. Elle correspond parfois à la première année d'enseignement. Elle peut aussi s'étendre sur plusieurs années. Quoi qu'il en soit, une fois cette période de transition accomplie selon les règles et selon l'usage, une autre étape de la formation des enseignants lui succède et se prolonge jusqu'à la fin de leur carrière. Il s'agit de la formation professionnelle continue. Alors que la formation initiale est dispensée par des institutions spécialisées qui attendent de leurs étudiants un engagement à temps plein, la formation professionnelle continue est, en grande partie, un ajout marginal à la pratique de l'enseignement. Dans certains cas, les enseignants suivent des cycles de perfectionnement professionnel de longue durée durant lesquels ils n'ont pas la responsabilité d'une classe (c'est le cas du programme en internat qui a été étudié par Tatto, Nielsen, Cummings, Kularatna, Dharmadasa, 1991 et 1993 ; ou de la Guinée, où tous les enseignants de primaire suivent successivement trois mois de cours théoriques en dehors de leur classe pour perfectionner leurs connaissances en mathématiques et en français, langue officielle d'enseignement). Mais, le plus souvent, la formation professionnelle continue se déroule sous la forme d'un stage de courte durée, élaboré et dispensé par des formateurs qui n'ont pas conçu leur formation en référence à une connaissance spécifique de ce qui se passe dans la classe de leurs stagiaires et qui n'assurent pas ou peu de suivi en milieu scolaire. Par ailleurs, il est rare que ce type de perfectionnement professionnel s'inscrive dans le cadre d'un programme plus vaste de formation cumulative tout au long de la vie, fondé sur ce dont les enseignants en poste ont besoin pour consolider leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs dispositions personnelles, les actualiser et en renforcer la qualité. À en juger par les recherches, cette formation fragmentée de courte durée est inefficace ; la littérature évoque les caractéristiques de programmes plus performants, mais il en existe peu d'exemples concrets (cf. *chapitre V*). Néanmoins, comme pour les programmes de formation initiale et d'insertion, un nombre suffisant de programmes expérimentaux et novateurs a été réalisé pour laisser entrevoir des améliorations possibles.

En Chine et au Japon, les pratiques de perfectionnement professionnel semblent être une exception qui a contribué à réduire l'écart entre le rêve et la réalité. Au Japon notamment, la formation initiale à l'université n'a en général pas la réputation de préparer les enseignants à la réalité et aux difficultés du métier, alors que des écoles de formation à « l'étude de cours » ont mis au point des modèles de formation cumulative continue qui évitent bien des défauts du perfectionnement professionnel dans d'autres contextes. De même, les conditions d'insertion qui sont appliquées depuis quelques années en Chine offrent aux enseignants débutants un programme de formation manifestement très structuré (Britton, Paine, Pimm et Raizen, 2003).

L'expérience de la Chine et du Japon témoigne de l'importance d'une collaboration entre les enseignants en faveur du perfectionnement professionnel. Contrairement aux pays où l'on dit que l'enseignant est « isolé dans sa classe », les pairs jouent un rôle majeur dans ces deux pays et contribuent à améliorer ce que savent et font les enseignants en poste. En outre, la Chine et le Japon disposent de centres de formation continue ou de perfectionnement professionnel bien lotis en termes de bâtiments, d'équipements et de personnel, ce qui est rarement le cas dans d'autres pays (Britton *et al*, 2003).

Conclusion

Dans l'ensemble, ce cadre conceptuel permettra de montrer dans la suite de cet ouvrage que beaucoup de connaissances sont disponibles sur le continuum de la formation des enseignants et sur les façons de l'améliorer, mais qu'elles n'ont pas encore été appliquées à grande échelle. Il reste néanmoins beaucoup à apprendre ou à vérifier avant de pouvoir disposer d'éléments suffisants pour répondre, du mieux possible, à toutes les questions soulevées dans les *chapitres II à V*.

II. Questions controversées : une formation initiale formelle est-elle nécessaire et sous quelle forme ?

Le titre de ce chapitre illustre bien la controverse actuelle sur la réelle nécessité de programmes formels soigneusement élaborés de formation initiale pour les enseignants, tels qu'il en existe dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur, ou sur la supériorité éventuelle du coût de ces programmes par rapport à leur efficacité en termes d'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire et secondaire. Le mouvement en faveur d'une suppression, totale ou partielle, des instituts de formation initiale des enseignants dans les universités ou les établissements d'enseignement supérieur a été particulièrement virulent aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Sankey décrit la manière dont il s'est manifesté en Grande-Bretagne entre 1989 et 1992. Il cite une étude de politique effectuée par un groupe de réflexion du Parti conservateur qui propose que « les cours de PGCE [*Postgraduate Certificate in Education*] et de BEd [*Bachelor of Education*] soient supprimés – de même que les départements universitaires des sciences de l'éducation » (Sankey, 2003, p. 5-6). Aux États-Unis, ce mouvement s'est exprimé plus spécialement lors des séances du Congrès et a abouti à une nouvelle approbation de la *Higher Education Act* (loi fédérale sur l'enseignement supérieur) et à son amendement en 1998. « Pendant l'examen par le Congrès de la manière de réviser [cette loi], trois grandes catégories de messages sur la formation des enseignants ont été adressées aux législateurs :

- Dans sa forme actuelle, la formation initiale des enseignants est inadaptée ;
- La formation des enseignants devrait reposer sur des normes rigoureuses (telles que le propose [la *National Commission on Teaching and America's Future* ou] NCTAF) ;
- La formation formelle des enseignants est inutile, selon les critiques de la NCTAF » (Earley, 2001).

Selon Becker, Kennedy et Hundersmarck (cités dans Wilson et Youngs, 2005), les débats sur la nécessité d'une formation des

enseignants ont été en partie générés par les divergences de vue sur les principales compétences requises des nouveaux enseignants et, par là même, sur leur mode de sélection et de préparation. Pour les uns, les écoles ont besoin de nouveaux enseignants titulaires d'une licence d'une université de renom et possédant un bon niveau d'expression orale. Pour les autres, les enseignants doivent posséder, outre une formation générale et théorique, une connaissance professionnelle de la ou des matières enseignées ainsi qu'une bonne pédagogie. Pour d'autres encore, il faut mettre davantage l'accent sur les dispositions personnelles des futurs enseignants et les valeurs auxquelles ils sont attachés, c'est-à-dire leur désir de dispenser un enseignement à tous les élèves et la contribution qu'ils peuvent apporter à une classe, compte tenu de leurs qualités propres, comme la tolérance et la patience.

Les partisans de la première théorie reprochent en général à la plupart des programmes actuels de formation initiale des enseignants d'être foncièrement inefficaces et peu rentables. Ils estiment en effet que l'on ne peut pas, dans le cadre de programmes formels, inculquer les compétences nécessaires pour enseigner à des personnes qui ne possèdent pas la formation générale et les capacités intellectuelles préalables. Ils affirment souvent que les nouveaux enseignants susceptibles de réussir dans ce métier n'ont guère besoin d'autre chose que de connaître la discipline à enseigner avant de débiter (par exemple, *Education Next*, 2002).

Derek Sankey du *Hong Kong Institute of Education*, bien qu'il ne partage pas cette idée, souligne avec d'autres que la connaissance d'une matière est une préparation suffisante pour ceux qui possèdent déjà les qualités nécessaires :

« Supposons par exemple que l'on naisse – et non pas que l'on devienne – bon enseignant et que, en fin de compte, tout dépende des qualités individuelles et de la personnalité de chacun. Si tel est le cas, qu'est-ce qu'une formation d'enseignants est censée apporter et, à dire vrai, que peut-elle apporter ? De même, n'est-ce pas à force de pratique et de tâtonnements dans le perfectionnement de ses qualités innées que l'enseignant s'initiera le mieux à son métier ? Auquel cas, il est inutile d'investir massivement dans la formation initiale des

enseignants, même s'il peut y avoir d'excellentes raisons de dispenser une formation continue pour affiner les compétences de base et approfondir la connaissance des fondements théoriques de la pratique pédagogique. Mais cela viendrait après que l'enseignant aura expérimenté la réalité de l'enseignement, avec ses exigences, ses frustrations et ses possibilités, et pas avant. Dans cette perspective, être « totalement prêt » ne nécessite pas d'avoir suivi une formation initiale, même si cela exige que l'enseignant possède de bonnes bases dans les matières qu'il va enseigner » (Sankey, 2003, p. 5).

Une des réponses possibles à cet argument est simplement de souligner que les systèmes d'éducation de masse requièrent un nombre d'enseignants tellement énorme qu'il est en général impossible de recruter exclusivement, ou même majoritairement, les candidats les plus prometteurs, compte tenu de leurs qualifications initiales et de leurs talents. Il en va ainsi notamment dans les pays pauvres en ressources, où les systèmes éducatifs ne peuvent pas offrir aux enseignants des salaires et des conditions de travail capables de rivaliser véritablement avec d'autres professions (contrairement au Japon et à Taïwan par exemple). Selon les statistiques de diverses organisations internationales (OCDE, 2001), on comptait 59 millions d'enseignants de primaire et de secondaire dans le monde en 1997, dont plus des deux tiers se trouvaient dans des pays en développement. Bernard, Tiya et Vianou (2004) soulignent que pour scolariser les 180 millions d'enfants africains d'ici à 2015, comme prévu, il faudrait 4 millions d'enseignants dans les écoles publiques. Selon les statistiques de 2001 de l'UNESCO (2004, tableau 13A), les effectifs d'enseignants de primaire atteignent déjà des proportions gigantesques dans la plupart des pays les plus peuplés, notamment la Chine (6,4 millions d'enseignants de primaire à temps plein), l'Inde (2,8 millions), l'Indonésie (1,4 million), le Brésil (0,8 million) et le Nigeria (0,5 million).

Les tenants d'une formation initiale des enseignants, c'est-à-dire ceux qui défendent les deuxième et troisième théories, posséder une solide connaissance de la matière enseignée est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour assurer un bon départ dans l'enseignement. Ils mettent en avant la complexité du métier, son caractère professionnel et intellectuel, sa dimension morale et le

fait que, de par sa nature même, l'enseignement ne consiste pas seulement à acquérir des savoirs et des savoir-faire, mais aussi, plus généralement, à améliorer la condition humaine. Partant de cette analyse, ils accordent une grande importance à la préparation intensive – plus que la simple connaissance de la discipline – de l'enseignant au début de sa carrière. Bien que nous soyons d'accord sur ce raisonnement largement éthique, rien ne prouve que des programmes de formation initiale de longue durée soient plus efficaces pour développer ces compétences que des programmes d'apprentissage bien conçus et bien financés.

Le débat sur la qualité d'une formation initiale formelle des enseignants n'est pas circonscrit aux États-Unis, à la Grande-Bretagne ou aux pays industrialisés en général. Le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT), 2005* conclut : « Les données disponibles semblent indiquer qu'une forte proportion des enseignants du primaire sont dépourvus de qualifications académiques, d'une formation et d'une connaissance des contenus, surtout dans les pays en développement. Cela donne à penser que la formation initiale est souvent inefficace » (UNESCO, 2004, p. 121). Le rapport poursuit en disant que « la proportion des nouveaux enseignants du primaire qui satisfont aux normes nationales a en fait diminué dans plusieurs pays » (UNESCO, 2004, p. 122). Dans une étude réalisée dans neuf pays africains francophones sur les performances des enseignants en fonction de leurs caractéristiques professionnelles, cette problématique est formulée avec plus de réserve en s'appuyant sur les données collectées entre 1995 et 2001 sur les enseignants dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN). Ces évaluations internationales du PASEC étaient conçues pour mesurer et expliquer la progression des acquis scolaires chez des élèves de 2^e et 5^e années.

« Les études menées par le PASEC ont permis de constater que la formation professionnelle initiale a souvent peu d'effet. Quand des effets sont observés, ils sont généralement modérés et ne correspondent pas aux attentes. Ainsi, dans la plupart des cas, des enseignants sans formation professionnelle initiale feraient autant progresser les élèves que des enseignants formés

Questions controversées : une formation initiale formelle est-elle nécessaire et sous quelle forme ?

... Certains en ont conclu un peu rapidement que la formation professionnelle initiale n'était pas un investissement rentable et qu'on pouvait parfaitement se limiter à des formations de très courte durée plutôt que de dépenser des sommes importantes dans des formations longues. Il nous semble au contraire que ces études devraient susciter des questionnements susceptibles de faire évoluer les pratiques de formation. En effet, la question de la pertinence des formations existantes devrait être posée et provoquer une analyse des systèmes de formation (contenu, durée, etc.) dans beaucoup de pays » (Bernard *et al.*, 2004, p. 18).

On trouvera ci-dessous quelques-unes des questions qu'il convient de se poser pour nourrir la réflexion menée dans ce chapitre sur la nécessité éventuelle d'une formation professionnelle initiale des enseignants :

- Quels types de postes et de carrières d'enseignants faut-il pourvoir ?
- L'enseignement peut-il attirer les personnes adéquates et qu'est-ce qui pourrait inciter les meilleurs candidats disponibles à embrasser cette carrière ?
- Faut-il promouvoir la formation d'enseignants futurs ou débutants dans le cadre de programmes formels très structurés plutôt que par le biais d'une pratique informelle comme l'apprentissage ?
- Comment remédier aux effets néfastes de « l'apprentissage d'observation » ?
- Quel est le coût des différentes formes de formation initiale des enseignants et laquelle de ces options est la plus rentable ? Quelles sont les autres solutions envisageables ?
- Pourquoi est-il si difficile d'obtenir les informations nécessaires pour résoudre ces questions ?

La suite de ce chapitre est consacrée à ces questions et problématiques.

Quels types de postes et de carrières faut-il pourvoir ?

Le rapport de l'OCDE (2005) sur le recrutement, la formation et la rétention des enseignants fait une distinction fort intéressante

entre deux modèles qui façonnent l'emploi des enseignants : le modèle axé sur la carrière et le modèle axé sur le poste (tout en indiquant qu'aucun pays n'est un exemple « pur » de l'un ou l'autre des deux modèles). Dans le système axé sur la carrière, les enseignants sont censés rester dans le secteur public tout au long de leur vie active. Ils y accèdent en règle générale très tôt, sur la base de titres ou d'examens ; la promotion repose sur des critères bien définis, notamment d'ancienneté et l'affectation des enseignants à un poste s'effectue selon des principes et des règles internes plutôt que laissée à la discrétion des administrateurs scolaires locaux.

Le rapport de l'OCDE (2005) classe la France, le Japon, la République de Corée et l'Espagne dans la catégorie des pays qui appliquent le système axé sur la carrière. Les pays à faible revenu, qui étaient autrefois des colonies françaises, ont généralement essayé de conserver ce système. Mais cela devient de plus en plus difficile, à mesure que les systèmes tendent vers l'enseignement primaire universel et l'augmentation des effectifs dans le secondaire, tout en étant confrontés à des difficultés financières de plus en plus grandes.

Les pays qui ont les moyens de couvrir le coût de leur personnel enseignant dans un système axé sur la carrière ne connaissent pas de problèmes majeurs d'offre d'enseignants. Dans les pays cités en exemple par l'OCDE, il y a plus de candidats que de postes vacants. Cependant, cette approche suscite un certain nombre de préoccupations de nature qualitative. Selon les termes du rapport, dans un tel système :

« [on craint notamment que] la formation des enseignants ne soit pas en phase avec les besoins de l'école, que les critères de sélection à l'accès n'insistent pas toujours assez sur les compétences nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité, que les enseignants manquent de stimulants efficaces pour poursuivre leur formation une fois qu'ils ont été titularisés, et que la rigidité des règlements limite les moyens d'action des écoles pour satisfaire les différents besoins au niveau local. D'autres inquiétudes à l'égard de tels systèmes sont suscitées par leur manque d'attrait pour les candidats qui ne sont pas sûrs de vouloir s'engager très tôt dans une carrière à vie dans

l'enseignement, ou pour ceux qui ont accumulé de l'expérience dans d'autres professions » (OCDE, 2005, p. 9).

Dans les systèmes axés sur le poste, la conception de l'emploi des enseignants est très différente.

Les enseignants ne sont pas recrutés dans la fonction publique ni même dans un service national d'enseignement distinct, mais appelés à pourvoir des postes déterminés et l'évolution des affectations tout au long de la carrière est imprévisible. Par conséquent, un tel système permet généralement un accès plus libre, notamment en ce qui concerne l'âge du candidat et les antécédents professionnels. Le passage à l'enseignement depuis d'autres professions, ou l'inverse, pour élever ses enfants ou suivre des orientations différentes est plus facile. Les barèmes de rémunération ont tendance à être plus uniformes que dans le système axé sur la carrière, mais, s'ils sont plus élevés au départ, ils atteignent un plafond dès les premières années. La sélection pour ces postes est en général décentralisée et la responsabilité de l'embauche souvent déléguée aux établissements scolaires ou aux autorités locales de l'enseignement. Le rapport de l'OCDE cite comme exemples le Canada, la Suède, la Suisse et le Royaume-Uni. L'un des inconvénients du système réside dans la difficulté de recruter assez d'enseignants, notamment dans des disciplines comme les sciences et les mathématiques qui offrent des perspectives attrayantes dans d'autres métiers. Il existe aussi une forte rotation du personnel, surtout dans les zones défavorisées, et des difficultés pour retenir les enseignants expérimentés. Dans un tel système, il n'est pas nécessairement intéressant d'investir beaucoup dans la formation professionnelle initiale des enseignants, car rien ne garantit qu'il sera possible de rentabiliser cet investissement si ceux qui ont bénéficié de cette formation optent pour une autre profession ou n'occupent un poste d'enseignant que pour une brève période.

Dans les pays en développement, la nécessité de développer rapidement le système éducatif malgré une pénurie de ressources a abouti à des systèmes hybrides, où certains enseignants occupent des postes permanents au sein d'un service national, tandis que d'autres travaillent sur une base contractuelle. Dans certains cas, les enseignants contractuels sont recrutés à l'échelon régional ou national ; dans d'autres, ils sont recrutés par des écoles et des

communautés. Cette situation tend à se généraliser dans la majorité des pays africains francophones, mais pas seulement. Durant les années 1990, ces pays ont recruté un grand nombre d'enseignants sans aucune formation initiale ou avec une formation très brève. Pour ces enseignants qui ont été recrutés sur la base de contrats de courte durée, les perspectives de carrière sont le plus souvent très aléatoires. Dans plusieurs pays, comme le Cameroun, le Mali, le Sénégal et le Niger, ils représentent aujourd'hui une proportion considérable de la population enseignante – jusqu'à 75 % au Mali, par exemple (Dembélé, à paraître). Dans ces pays, la profession enseignante s'est largement diversifiée : elle comprend plusieurs catégories d'enseignants qui possèdent divers niveaux de formation et sont soumis à des règles différentes dans l'exercice de leur profession.

L'enseignement peut-il attirer les personnes adéquates ?

Quelle que soit la structure de carrière, le vivier d'enseignants potentiels dans lequel les établissements de formation d'enseignants peuvent puiser est loin d'être optimal, en particulier dans les pays en développement. Le statut des enseignants serait en voie de régression dans la majorité des pays du monde, même dans les pays à revenu élevé. Dans les pays à faible revenu, les problèmes que rencontrent les enseignants sont souvent bien pires (cf. par exemple Lambert, 2004) au point de rendre ce métier fort peu attrayant et de n'en faire qu'un choix de dernier recours. S'il ne repose que sur un volume restreint de données qualitatives concernant le Malawi, la Papouasie-Nouvelle-Guinée et la Zambie, le rapport de Volontaires en service outre-mer (*Voluntary Services Overseas – VSO*), intitulé *What makes teachers tick ?* et rédigé par une organisation de soutien, aboutit à la même analyse de la situation que bien d'autres rapports :

« Dans de nombreux pays en développement, la force enseignante est démoralisée et fracturée. Les enseignants, en particulier dans les régions rurales, sont souvent mal rémunérés et avec retard ; leurs besoins en termes de pédagogie et de formation sont négligés et eux-mêmes sont englués dans un bourbier bureaucratique qui ne valorise ni leur efficacité et leurs performances, ni l'évolution de leur carrière. Les enseignants qui, par le passé, jouissaient d'un grand respect de l'opinion

publique et d'une compensation financière correcte, estiment que leur statut est en voie de dégradation. Par conséquent, le métier d'enseignant dans les pays en développement se caractérise par une forte déperdition d'effectifs, une rotation constante, un manque de confiance et des degrés variables d'engagement professionnel. Les enseignants se sentent très souvent impuissants, c'est-à-dire incapables de donner à leurs élèves les moyens d'avoir des expériences et des résultats d'apprentissage positifs ou d'améliorer leur propre situation » (VSO, 2002, p. 1).

Le bilan que dresse un rapport de l'Agence suédoise de coopération internationale au développement (Sida) est tout aussi sombre, comme il ressort des sous-titres de l'un des chapitres : « Dégradation des niveaux de salaire (avec mention de trois exceptions) », « Détérioration du profil et du statut social de l'enseignant », « Précarité des conditions de travail », « Baisse des rémunérations, moins de temps, moins de soutien et plus de travail », « Intensification des critiques à l'égard de l'école et des enseignants », « Altération du moral et de la santé des enseignants », « Dé-professionnalisation et désertion du métier d'enseignant » (Sida, 2000, p. 13-15).

Ainsi, les facteurs qui déterminent l'entrée dans l'enseignement dépendent non seulement de l'intérêt et des dispositions personnelles de chacun, mais aussi des conditions d'exercice de cette profession et des niveaux de rémunération offerts à ceux qui se préparent à ce métier et à ceux qui sont en poste, par comparaison à d'autres professions (Vegas, 2005). Il est indispensable que les responsables de la planification des programmes de formation des enseignants soient pleinement au fait de cette situation. Il faut donc qu'ils disposent de données actualisées sur le nombre de nouveaux venus potentiels et, en particulier, sur leur motivation à embrasser cette profession et sur leur niveau de formation antérieure.

Dans certains pays, les candidats à l'enseignement ont un bon niveau de qualifications en termes de contenu de leur discipline et d'autres acquis scolaires, comparativement aux étudiants d'autres filières d'enseignement supérieur, ou bien ils ont une forte motivation pour ce métier. Mais, dans la plupart des pays en développement,

ainsi que dans quelques pays industrialisés comme les États-Unis, la situation est en général différente. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005* (UNESCO, 2004) met en évidence le fait que la connaissance par les enseignants des matières qu'ils enseignent pose problème dans beaucoup de pays en développement. Ainsi, « une étude récente menée dans sept pays d'Afrique australe conclut que certains enseignants du primaire qui enseignent les mathématiques n'ont que des connaissances de base en arithmétique, obtenant en fait des résultats inférieurs à ceux des élèves aux tests » (Postlethwaite, 2004, cité dans UNESCO, 2004). Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que les élèves de ces pays aient un faible niveau en mathématiques. Les données sur lesquelles s'appuie Postlethwaite reposent sur une série d'études de haut niveau réalisées par le Consortium d'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ). L'étude SACMEQ 2 a porté sur une évaluation des performances en lecture et en écriture d'échantillons nationaux aléatoires d'élèves de sixième année et de leurs enseignants dans 15 pays d'Afrique australe. Au titre de cette étude, enseignants et élèves ont subi des épreuves de mathématiques (Duthilleul et Allen, 2005).

Les modèles d'apprentissage sont-ils préférables à une formation professionnelle initiale des enseignants ?

En général, tous les programmes de formation initiale des enseignants comportent une composante d'apprentissage en milieu de travail, couramment appelée « expérience sur le terrain » ou « stage pratique ». Mais cet apprentissage en milieu de travail peut aussi en être la composante majeure. Il s'agit alors d'un « modèle d'apprentissage » où les stagiaires commencent à enseigner après avoir reçu une formation très limitée sur le contenu et la méthode d'enseignement. Ils sont censés apprendre pratiquement tout, hormis la matière à enseigner, dans le cadre du milieu de travail. Appliquer cette méthode sans l'aide d'un mentor ou d'autres personnes, notamment d'enseignants plus expérimentés, revient à aborder le métier en « ne comptant que sur soi-même pour réussir », « sans assistance », ou même à « apprendre par tâtonnements ». L'apprentissage en milieu de travail est ici perçu comme un processus naturel et continu, qui ne nécessite pas d'être structuré ou

expressément conçu pour promouvoir une formation de qualité pour les enseignants, en partant du principe que ce qu'il faut savoir pour enseigner, en dehors de la connaissance de la discipline, n'a en soi nullement besoin d'être enseigné.

Que ce soit dans les pays en développement ou dans les pays développés, les programmes de formation professionnelle initiale prévoient parfois des expériences pratiques où les stagiaires ne doivent compter que sur eux-mêmes. À titre d'exemple, une étude sur le mentorat effectuée dans un établissement de perfectionnement professionnel rattaché à une université aux États-Unis compare les expériences de deux mentors et de leurs deux stagiaires. Dans le premier cas, le mentor utilisait une stratégie systématique et soigneusement élaborée pour initier progressivement le stagiaire aux tâches d'enseignement, laissant une grande place à la coplanification, à l'observation et à l'information en retour (notamment au début). Dans le deuxième cas, le mentor prônait et appliquait une approche sans assistance, estimant que le stagiaire devait pouvoir tirer les leçons de ses propres erreurs et que le mentor n'avait donc pas besoin d'intervenir pour lui éviter des erreurs. Il est à noter que ces deux mentors étaient eux-mêmes des enseignants compétents (Dembélé, 1995).

Dans une étude réalisée au Lesotho sur les stages pédagogiques destinés aux étudiants d'établissements de formation d'enseignants, le modèle de formation sans assistance apparaît comme étant la norme : « Quoi qu'ils apprennent, [les étudiants] semblent avoir appris essentiellement par eux-mêmes. Moins de la moitié d'entre eux pensaient que l'école leur avait fourni une aide suffisante et beaucoup déploraient l'attitude négative des enseignants à leur égard. La supervision assurée par les tuteurs de l'établissement était mal coordonnée, insuffisante et bâclée » (Lewin et Stuart, 2003, p. 89).

Ce modèle de formation sans assistance est souvent un produit dérivé inattendu de systèmes qui tentent de s'en sortir en offrant une formation pratique à moindres frais. Si les personnes chargées d'enseigner, de guider, d'aider ou de soutenir les enseignants débutants ne sont pas soulagées de certaines autres fonctions d'enseignement à temps plein, ne perçoivent pas une compensation spéciale pour cette responsabilité, ne reçoivent pas une formation spécifique pour

devenir des mentors et n'ont à rendre aucun compte de leurs résultats, il est presque inévitable d'en arriver à un modèle où chacun doit se former « en ne comptant que sur lui-même ».

Dans les pays plus industrialisés, la formation par soi-même peut être une caractéristique de ce que l'on appelle les « voies parallèles ». Il s'agit de voies spéciales d'accès à l'enseignement qui diffèrent des filières conventionnelles et visent à en compenser les faiblesses. Aux États-Unis, le programme *Teach for America* (TFA) a, par exemple, été mis au point pour recruter de jeunes universitaires brillants, titulaires d'une licence et possédant une solide connaissance dans une matière, afin qu'ils donnent des cours à des jeunes de zones urbaines défavorisées. Ils s'engagent pour deux ans après une très courte période de formation initiale. Ce programme propose ordinairement un stage préparatoire de cinq semaines durant l'été, mais l'encadrement et le soutien qui sont offerts aux enseignants du programme TFA sont très variables au moment où ils entrent en fonction. Dans bien des cas, ils sont tenus de s'inscrire à des programmes de certification dès qu'ils commencent à enseigner. Il est donc difficile de tirer des conclusions générales sur la nature et la pertinence de ce modèle d'apprentissage, notamment si l'on compare ces enseignants du TFA avec d'autres, pour lesquels on n'a que peu de données précises sur la nature de leur formation initiale et continue. Pour dresser un bilan plus complet de ces programmes parallèles, il faut attendre que des études méthodologiques adaptées, assorties en particulier d'une évaluation des possibilités réelles de formation de chacun des groupes examinés, soient faites (Zeichner et Conklin, 2005).

Comme l'indique l'obligation faite à de nombreux enseignants du TFA de s'inscrire à des programmes de certification, ce serait une erreur de croire que le modèle d'apprentissage se limite à une formation par soi-même. On peut aisément imaginer des programmes de stages pratiques et d'insertion qui assurent la formation d'un ou de plusieurs mentors, leur libèrent le temps nécessaire, leur accordent une compensation et les obligent à rendre compte des résultats obtenus. Un tel concept peut être intégré dans des programmes de perfectionnement professionnel continu destinés à des enseignants de primaire qui ont déjà suivi un cycle long de formation initiale, mais il peut aussi être appliqué aux « voies parallèles ». Il se prête,

semble-t-il, particulièrement bien aux enseignants en poste qui ont été recrutés dans une période de pénurie, alors qu'ils n'étaient pas pleinement qualifiés au regard des normes nationales. Pour ces enseignants, le modèle d'apprentissage est une solution qui leur permet de continuer à exercer leur métier au lieu d'être retirés de leur classe (souvent sans être remplacés), comme le prévoient certaines formations en internat destinées à des enseignants en poste « non qualifiés ».

Ce système semble particulièrement efficace lorsque, comme c'est le cas en Chine et au Japon, des enseignants travaillent en équipe sur le développement professionnel intensif ou la formation continue et sont conjointement responsables de l'insertion et du perfectionnement professionnel de leurs collègues débutants (cf. *chapitre V*). Dans ces pays, ces modèles remplacent les expériences pratiques plus longues de la formation initiale. En Chine comme au Japon, les stages pratiques de formation initiale sont généralement de courte durée et comportent relativement peu d'enseignement en classe (Britton *et al.*, 2003 ; Paine, 1990).

Dans les systèmes éducatifs en expansion rapide, notamment dans les pays en développement, les programmes d'urgence destinés à répondre à une pénurie immédiate d'enseignants pour un coût acceptable s'apparentent souvent à de la formation sans assistance. On ne les considère en général pas comme des formules nouvelles et souhaitables de formation initiale des enseignants, mais plutôt comme des solutions provisoires destinées à faire face à une hausse temporaire de la demande d'enseignants et appelées à disparaître dès qu'il n'y en aura plus besoin. C'est ce qui s'est passé dans la plupart des pays africains francophones, à la suite des engagements de réaliser l'enseignement primaire universel en 2000 (et dernièrement d'ici à 2015). Le Sénégal a, par exemple, eu recours à des enseignants « volontaires » vers le milieu des années 1990. À l'issue d'une formation initiale de trois mois seulement (ultérieurement portée à six mois et combinée à une expérience pratique), ces volontaires se voyaient confier la pleine responsabilité d'une classe. Depuis 2003, le volontariat est désormais la seule voie d'accès à l'enseignement dans ce pays. Le Niger fait lui aussi appel à des enseignants volontaires depuis 1998. Une formation d'environ 45 jours leur est dispensée avant de leur donner la responsabilité d'une classe.

Ces deux pays ont été conduits, sous la pression des volontaires, à réformer leur politique, en l'occurrence à créer une nouvelle catégorie d'enseignants, les enseignants contractuels qui ne sont pas ou sont peu liés à un modèle de carrière. Plus récemment, le Mali a lui aussi eu massivement recours à des enseignants contractuels et, comme on l'a vu, selon les données portant sur la période 2002/2003, ils représentent les trois quarts du corps enseignant en primaire et en premier cycle de secondaire. Jusqu'à 98 % d'entre eux n'ont bénéficié que de 45 jours de formation avant d'assumer la pleine responsabilité d'un groupe d'élèves, alors que 80 % de leurs collègues fonctionnaires ont suivi deux ou quatre ans de formation initiale (Dembélé, à paraître).

Il est intéressant d'indiquer ici qu'il existe, dans de nombreux pays, une autre catégorie d'enseignants contractuels, appelés « enseignants communautaires ». Ces enseignants sont recrutés et rémunérés (parfois partiellement) par les parents et, pour la majorité d'entre eux, ne reçoivent aucune formation professionnelle initiale. Le Tchad en est probablement l'exemple type : les enseignants communautaires représentaient 63 % des effectifs enseignants de primaire en 2001 (Bernard *et al.*, 2004).

La généralisation du recrutement des enseignants contractuels (avec ou sans formation professionnelle initiale) a sans aucun doute contribué à élargir l'accès à l'enseignement primaire, comme le reflète le taux brut de scolarisation dans ces pays. Au Niger, par exemple, on estime que le recrutement d'enseignants contractuels a permis de scolariser 270 000 enfants supplémentaires en 2002, soit près de 50 % d'enfants en plus qui, sans cela, n'auraient pas pu être accueillis à l'école. Au Mali, cette formule a bénéficié à 230 000 enfants en 2003 (Bernard *et al.*, 2004).

Toutefois, nombreux sont ceux qui s'interrogent sur les conséquences de ces politiques de recrutement sur la qualité de l'éducation et la dynamique de la profession enseignante. Le niveau de déperdition est, dit-on, plus élevé chez les enseignants contractuels que chez les enseignants fonctionnaires. Le risque est donc d'en arriver à une situation où l'inexpérience relative est une caractéristique constante du corps enseignant, le manque d'expérience cumulative limitant par là même le développement

de l'expertise collective. Il devient dès lors difficile d'organiser, pour les débutants, un encadrement de qualité avec des collègues plus expérimentés comme mentors, surtout s'il n'y a pas ou peu de soutien de la part des personnels d'échelon intermédiaire dans des unités décentralisées (conseillers pédagogiques et inspecteurs, par exemple) (Dembélé, à paraître).

Plus généralement, dans ces conditions, comment faire pour que des programmes d'apprentissage en milieu scolaire fonctionnent dans des pays pauvres en ressources ? Lewin et Stuart sont sceptiques. « Un [programme] entièrement dispensé en milieu scolaire, notamment dans des pays à faible revenu, a peu de chances d'offrir suffisamment de contenu théorique, de défi intellectuel ou de vision professionnelle pour former de bons enseignants. Nos études montrent que les étudiants apprécient beaucoup les périodes de formation en internat, surtout après avoir eu une expérience sur le terrain » (Lewin et Stuart, 2003, p. 97).

Il incombe donc aux décideurs et aux planificateurs de suivre avec une extrême attention l'évolution du corps enseignant dans leur propre pays, mais aussi dans d'autres présentant des caractéristiques similaires, afin de connaître les améliorations qui ont été apportées avec succès face à des difficultés et des problèmes connus.

Comment remédier aux effets néfastes de « l'apprentissage d'observation » ?

Même pour les « enseignants-nés » – à supposer qu'il en existe – il y a un autre facteur à prendre en compte pour qu'ils soient (comme quiconque) aptes ou prêts à adopter des pratiques d'enseignement nouvelles et innovantes, peu répandues jusqu'ici dans le système éducatif de leur pays. Il s'agit de « l'apprentissage d'observation », point de départ du continuum de la formation des enseignants. Kennedy explique les conséquences de l'impuissance des concepteurs des réformes à transformer ou modifier le savoir issu de l'apprentissage d'observation :

« Si les enseignants sont obligés de recourir à l'apprentissage d'observation pour apprendre à enseigner, alors la plupart des projets de réforme sont voués à l'échec. Elaborer une réforme

qui modifie le calibre des personnes qui accèdent à ce métier ne permettra pas d'améliorer les pratiques des enseignants, car tous les enseignants apportent le même apprentissage dans leur travail. De même, élaborer une réforme qui modifie le nombre d'unités de valeur que les enseignants doivent obtenir dans telle ou telle matière ou qui modifie les récompenses et les sanctions applicables ne permettra pas non plus d'améliorer les pratiques pédagogiques. La seule façon de modifier les pratiques pédagogiques est d'élaborer une réforme qui modifie la façon dont les enseignants interprètent des situations particulières et décident des réponses à y apporter » (Kennedy, 1999, p. 56).

Si la notion d'apprentissage d'observation est moins utilisée dans les pays en développement, Lewin et Stuart, s'appuyant sur les données collectées dans quatre pays, y constatent toutefois le même phénomène. Ils notent que les enseignants « stagiaires sont prêts à prendre modèle sur le souvenir qu'ils ont de leurs propres enseignants, sans pouvoir analyser clairement les motifs de la réussite de leurs méthodes » (Lewin et Stuart, 2003, p. 38).

Même lorsque les nouveaux venus dans des programmes de formation d'enseignants ont déjà une expérience du métier alors qu'ils ne sont pas pleinement qualifiés, cette expérience n'est pas toujours prise en compte dans les programmes destinés à leur faire acquérir une pleine qualification. Dans l'exemple du Programme intégré de formation continue des enseignants – MIITEP (*Malawi Integrated In-Service Teacher Education Programme*), mis en œuvre au Malawi, le programme de formation accélérée en milieu scolaire n'a pas réussi à faire le lien avec l'expérience antérieure de ses participants. Selon les termes de Kunje, « hormis son caractère condensé, le curriculum [du MIITEP] ne diffère guère des cours dispensés auparavant aux jeunes qui ont achevé leur scolarité et n'ont aucune expérience de l'enseignement, alors que les participants au MIITEP ont tous enseigné pendant un à trois ans. Le curriculum ne prend pratiquement pas en compte cette expérience et les tuteurs donnent souvent l'impression de considérer leurs étudiants comme des récipients vides dans lesquels il faut déverser des connaissances » (Kunje, 2002, p. 311). Cette manière de considérer les étudiants peut les renforcer dans l'idée d'un mode d'enseignement par transmission et limite les effets de la formation initiale des enseignants.

Étant donné l'importance de modifier la conception que les futurs enseignants ont de leur métier, un élément majeur de l'évaluation des programmes de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants est de connaître l'idée que s'en font au départ les participants à ces programmes et la manière dont cette idée et leur connaissance des choses vont évoluer à mesure qu'ils suivent ces programmes. Il est donc nécessaire d'entreprendre des études longitudinales.

*Combien coûtent une formation professionnelle initiale et un perfectionnement professionnel de qualité ?
Quelles sont les autres solutions envisageables ?*

Ceux qui critiquent l'inefficacité de nombreux programmes de formation professionnelle initiale d'enseignants en évoquent aussi le coût élevé et soulignent qu'il existe d'autres moyens de mieux utiliser cet argent, notamment en développant des programmes de formation continue. Il est possible qu'ils aient raison ou tort à propos l'inefficacité de la formation initiale des enseignants, mais pour ce qui est du coût, ils ont sûrement raison. Tout programme de formation professionnelle initiale dispensé à temps plein en internat est onéreux et la formation des enseignants ne fait pas exception à la règle (par exemple, Chapman et Miric, 2005).

Lewin et Stuart, qui ont étudié cette problématique pour les pays en développement, exposent très clairement la situation : « Les programmes traditionnels de formation d'enseignants sont "concentrés sur la phase de démarrage", avec un maximum d'investissement au début de la carrière d'enseignement. Leurs coûts unitaires peuvent être supérieurs à ceux d'un enseignement universitaire et représenter 50 fois, voire plus, le coût annuel d'une place en école primaire » (Lewin et Stuart, 2003, p. ix). À la lumière de l'étude de coûts réalisée dans quatre pays, Lewin (2002) conclut sur une note pessimiste en indiquant que dans maints pays, la scolarisation universelle et des rapports élèves/enseignant corrects sont des objectifs inatteignables si l'on conserve le système traditionnel de formation initiale à temps plein sur deux à trois ans. Oliveira et Farrell font une analyse plus générale de cette question qui intègre les coûts monétaires et les coûts non monétaires : « Quelle que soit la préférence que l'on peut

avoir, toute stratégie [de formation initiale] comporte des coûts et des avantages. Qui dit 'instituts spécialisés' dit aussi 'obligation de faire des choix de carrière plus tôt' et, dans certains pays, les étudiants n'ont pas la possibilité de changer de filière d'études ou d'orientation professionnelle une fois qu'ils ont fait leur choix. Dans ces conditions, le coût individuel d'une erreur de choix est élevé. Le coût social peut également l'être, car il est peu probable qu'un enseignant réussira dans le métier s'il n'est pas motivé » (Oliveira et Farrell, 1993, p. 14).

Ainsi, dans certains pays qui s'efforcent de maintenir un système axé sur la carrière, la formation des enseignants coûte particulièrement cher à l'État. En effet, les étudiants ont parfois automatiquement droit à un soutien financier, du fait qu'ils sont déjà considérés comme appartenant à la fonction publique ou à un service public d'enseignement et ont, de ce fait, droit à un salaire de départ pendant qu'ils suivent leur formation à plein temps. Lewin et Stuart (2003) ont par exemple constaté que, dans les pays où le projet de recherche multisite sur la formation des enseignants – MUSTER (*Multi-Site Teacher Education Research*) a été mis en place, près de 75 % des charges directes des établissements de formation d'enseignants proviennent des traitements versés aux étudiants. Les salaires du corps enseignant lui-même en représentent 20 % environ. Dans d'autres pays, ces dépenses sont d'un niveau très comparable. Une étude de cas portant sur la formation et la gestion des enseignants de primaire au Burkina Faso indique par exemple que, entre 1998/1999 et 2002/2003, ces pré-salaires versés aux élèves-maîtres entraient pour 51,4 % en moyenne dans le budget de fonctionnement de trois établissements de formation d'enseignants (Paré-Kaboré, Ilboudo et Barro, 2004). Ces coûts limitent les possibilités de faire des économies et d'accroître les dépenses non salariales. Mais ces droits créent leurs propres groupes d'intérêt, habituellement très opposés au changement, et ce, que le programme soit ou non performant ou même que les diplômés soient ou non capables de trouver un poste d'enseignant ou disposés à l'accepter. Il paraît alors extrêmement difficile de retirer à ces étudiants un soutien financier auquel ils estiment avoir droit. La résistance à l'égard d'une réduction du soutien financier octroyé à des étudiants en réelle difficulté est tout aussi forte. Nous ne sommes pas favorables à ces droits à moins qu'il ne soit démontré qu'ils

permettent une meilleure représentation de groupes sous-représentés (par exemple, les femmes dans certains contextes, les nomades et les castes régulières). Toutefois, en dépit des problèmes financiers manifestes qui en résultent, rien ne permet de rejeter complètement l'idée selon laquelle ce soutien financier contribue à accroître l'offre de futurs enseignants ou à élever leur niveau de qualifications en raison des incitations financières offertes.

Les facteurs d'inefficacité interne de la formation des enseignants sont également monnaie courante. Le projet MUSTER, par exemple, démontre que les ressources pourraient être employées de façon plus rationnelle au Ghana, au Lesotho et au Malawi. Les systèmes de budgétisation de ces pays ne sont pas liés aux effectifs ou aux résultats : les effectifs sont souvent limités faute de structures d'accueil suffisantes ; la taille réduite des établissements de formation se traduit par des pertes d'échelle et, malgré de faibles rapports élèves/enseignant, les effectifs des classes sont parfois importants (Lewin et Stuart, 2003, p. 133). « La question de la rentabilité de la gestion des personnels est axée sur la taille relativement faible des établissements de formation d'enseignants, sur le nombre de matières inscrites au programme, ainsi que sur la disposition des enseignants à enseigner deux matières ou plus et leur capacité pour ce faire » (Lewin et Stuart, 2003, p. 140-141). En conséquence, certains enseignants ont une charge de travail relativement lourde, tandis que d'autres ont moins de cours avec de petits groupes, et « certains départements sont surchargés de travail et en sous-effectif alors que d'autres sont sous-utilisés et en sureffectif » (Lewin et Stuart, 2003, p. 140). Un problème similaire se pose au Ghana où l'on compte 24 semaines réelles d'enseignement, alors que chaque année en compte théoriquement 33. « Près d'un tiers du temps d'enseignement est consacré à d'autres activités et le temps alloué aux évaluations, notamment, est considérable. Au total, 9 semaines sur 33 sont consacrées à préparer et à passer des examens durant les 2^e et 3^e années de scolarité » (Lewin et Stuart, 2003 : 139). Lewin et Stuart indiquent aussi que le taux d'échec, 20 % en moyenne, enregistrés dans l'ensemble des établissements de formation « augmentent les coûts unitaires par enseignant certifié ... et représentent un gaspillage, surtout en cas de deuxième échec » (Lewin et Stuart, 2003, p. 139).

Lors de l'examen et de l'évaluation des coûts de la formation des enseignants, il est essentiel de prendre en compte les coûts privés et les coûts publics. Les coûts privés sont à la charge des individus. Ils comprennent les coûts directs ou visibles, tels que droits de scolarité, frais de subsistance, achat des manuels et fournitures scolaires, frais de transport, ainsi que les coûts indirects ou invisibles, c'est-à-dire le manque à gagner lié au temps qu'un étudiant consacre au programme. Omettre les coûts privés de l'enseignement formel conduit à sous-estimer les ressources nécessaires et à négliger la charge que représentent ces coûts pour les particuliers (Tsang, 1995).

Les recherches menées pour imaginer des solutions moins onéreuses et plus efficaces, sinon aussi efficaces, pour former les enseignants n'ont pas uniquement abouti à l'élaboration des modèles d'apprentissage. D'autres types de formation à distance sont également concevables pour des enseignants – en général des enseignants qui ont déjà occupé des postes d'enseignement, mais ne sont pas nécessairement pleinement qualifiés (quel que soit le sens que revêt l'expression « pleinement qualifié » dans le système en question) et peuvent même avoir de sérieuses lacunes sur le plan théorique, pédagogique ou les deux.

Les travaux effectués sur les pays en développement ont permis d'enrichir la base de connaissances et la littérature sur la formation à distance des enseignants. Nielsen et Tatto, dans leur étude comparative des programmes de formation à distance en Indonésie et au Sri Lanka, émettent par exemple une conclusion tout à fait inattendue à ce sujet : « Contrairement à l'opinion générale sur la formation à distance, les coûts d'opportunité sont un facteur de coût non négligeable pour ceux qui étudient durant leur « temps libre ». Le temps d'étude personnelle est souvent en concurrence directe avec le temps consacré à gagner un supplément de revenu. Si l'on ignore les coûts d'opportunité supportés par ceux qui suivent une formation à distance, on risque de sous-estimer une part importante de leurs coûts privés » (Nielsen et Tatto, 1991, p. 3). Plus généralement, Nielsen et Tatto notent que si les programmes de formation à distance dans ces deux pays ont été nettement moins coûteux que les programmes de formation classiques, la part du coût

total supportée par les stagiaires (par opposition au budget public) a été nettement plus élevée.

Dans l'ensemble, la formation à distance est conçue comme une stratégie de formation continue ou professionnelle destinée à des enseignants en poste, ayant déjà quelques années d'expérience (par exemple, le programme MIITEP au Malawi décrit par Craig *et al.*, 1998 et Lewin et Stuart, 2003, l'*Advanced Certificate in Education* (ACE) à Maurice, décrit dans l'ouvrage de Rumajogee, Jeeroburkhan, Mohadeb et Moonesamy, 2003, le système de formation et de gestion de la profession enseignante (TDMS, *Teacher Development and Management System*) en Ouganda, présenté par Eilor, 2003). Toutefois, si l'on étudie d'autres solutions que la formation initiale des enseignants, où les étudiants suivent des cours à plein temps dans un même lieu, il faut peser les avantages et les inconvénients de la formation à distance, de même que ses coûts et avantages, pour des enseignants débutants.

Dans un ouvrage particulièrement intéressant, *Distance education for teacher training* (ultérieurement complété et mis à jour par Perraton et Potashnik, 1997), Perraton (1993) en arrive à la conclusion suivante :

« La formation à distance peut être rentable car elle permet de recruter et de former des étudiants ou de produire des diplômés pour un coût inférieur à celui d'une formation classique ... [Mais] on ne peut pas répondre a priori ou simplement à la question suivante : La formation à distance est-elle bon marché ? La réponse dépend probablement du nombre d'étudiants inscrits, de la qualité des médias utilisés, du niveau de soutien dispensé en face à face et du nombre de cours offerts aux étudiants. Elle peut aussi dépendre du type de coûts qu'il faut inclure dans l'équation. Bien que diverses techniques d'analyse et de comparaison des coûts aient été mises au point ... un très petit nombre seulement d'études de coût a été effectué. Même lorsqu'une analyse coût-efficacité a été faite, il est souvent difficile d'en interpréter les résultats » (Perraton, 1993, p. 381-382).

Perraton signale également que si, très souvent, les coûts de la formation à distance des enseignants sont plus faibles et se situent entre un et deux tiers du coût des programmes classiques, les possibilités

d'économie restent limitées, en particulier pour les programmes qui visent à développer les compétences pédagogiques, par opposition à ceux qui privilégient exclusivement la connaissance de la matière. « Lorsque les étudiants bénéficient d'un soutien renforcé ou qu'il existe une supervision de leur pratique pédagogique, le coût variable des programmes est relativement élevé (Perraton, 1993, p. 388). Les programmes de formation à distance varient considérablement, non seulement par le recours aux méthodes d'enseignement en face à face en complément des méthodes d'enseignement à distance, mais aussi par le contenu et la place relativement importante accordée à la discipline, à la pédagogie et aux sciences de l'éducation en général. De même, ils peuvent être plus ou moins efficaces, selon la discipline concernée. En Indonésie et au Sri Lanka, les étudiants qui suivent des programmes de formation en face à face sont meilleurs en mathématiques, mais moins bons en langue, que ceux qui suivent des programmes de formation à distance (Nielsen et Tatto, 1991). Du point de vue méthodologique, il est d'autant plus difficile de comparer l'efficacité des programmes que la clientèle des programmes de formation à distance est rarement la même que celle des programmes de formation en face à face, ce qui amène à confondre la modalité (c'est-à-dire formation à distance par opposition à formation en face à face) avec les caractéristiques d'origine des étudiants.

L'étude relative au Sri Lanka, qui compare deux programmes de formation continue et un programme de formation initiale, démontre la nécessité de soulever ces questions de coût, tant pour les programmes de formation professionnelle continue que pour les programmes de formation initiale. Les programmes de formation professionnelle continue sont parfois moins coûteux que des programmes de formation initiale à temps plein. Mais, si leur efficacité est insuffisante, alors il y a lieu de s'interroger sur leur coût. « On a pu vérifier que certains programmes de perfectionnement professionnel de bonne qualité améliorent l'efficacité des enseignants ; mais on ignore s'il vaut mieux investir dans ces programmes ou investir le même montant dans d'autres ressources scolaires » (Loeb et Reininger, 2004, p. 3). Pour atténuer l'ignorance des décideurs et des planificateurs sur cette question, il est indispensable de recueillir de façon plus régulière et systématique des données sur les coûts des

programmes de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants (y compris les coûts privés).

*Pourquoi est-il si difficile d'obtenir les informations
nécessaires pour répondre à ces questions ?*

Il reste bien des efforts à accomplir pour permettre de comparer l'impact des diverses possibilités de formation d'enseignants. Les données de qualité sont rares, notamment parce que la formation des enseignants est un domaine complexe et que, pour en analyser l'impact, il faut concevoir des programmes de recherche soigneusement élaborés, qui tiennent dûment compte de multiples facteurs : la formation des enseignants produit des résultats très diversifiés, leur mode d'apprentissage revêt un caractère longitudinal, la mise en œuvre des programmes est souvent partielle ou inattendue et la variété des modes de sélection et des contextes a des incidences non négligeables. Ainsi, aux États-Unis, par exemple, des publications récentes tirent des conclusions opposées sur l'efficacité des programmes de formation initiale des enseignants concernant leur impact sur l'apprentissage des enseignants, la stratégie d'enseignement et la réussite scolaire (par exemple, Abell Foundation, 2001*a, b, c* ; Allen, 2003 ; Cochran-Smith et Fries, 2001 ; Darling-Hammond et Youngs, 2002 ; Shulman, 2005 ; Wilson et Floden, 2003). L'analyse la plus récente des données empiriques sur la formation initiale des enseignants aux États-Unis tend à montrer que « le corps des recherches sur la formation des enseignants qui traite directement des objectifs souhaitables en matière de résultats des élèves et d'autres résultats, ainsi que des conditions et des contextes dans lesquels ces résultats pourraient être obtenus, est relativement restreint et peu concluant » (Cochran-Smith et Zeichner, 2005, p. 5). Cette analyse de très grande qualité tourne autour d'un ensemble de grands thèmes de recherche, parmi lesquels :

- le profil démographique des enseignants ;
- les indicateurs de la qualité de l'enseignant ;
- les effets des cours de lettres, de sciences et de théories de l'éducation ;
- les cours de méthodologie et les expériences sur le terrain ;
- les approches pédagogiques de la formation des enseignants ;

- la préparation des enseignants à enseigner à des populations variées ;
- la préparation des enseignants à travailler avec des étudiants handicapés ;
- la place des processus de responsabilisation dans la formation des enseignants ;
- les programmes de formation des enseignants.

Les études menées sur ces thèmes ont jusqu'à présent abouti à des résultats contradictoires ou à des preuves empiriques bien minces. Il en ressort par exemple que « les preuves de l'impact des cours de lettres et de sciences et des cours sur les théories de l'éducation sur les savoirs des enseignants sont extrêmement minces, à l'exception des études sur les liens entre la réussite scolaire dans le secondaire et le nombre de cours de mathématiques suivis dans le supérieur par les enseignants de ces élèves » (Cochran-Smith et Zeichner, 2005, p. 13). Les études comparatives sur l'efficacité des divers types de formation initiale des enseignants (entre programmes traditionnels et programmes non conventionnels) montrent également à des résultats contradictoires (Cochran-Smith et Zeichner, 2005, p. 29). L'une des explications concerne les faiblesses méthodologiques de ces études (Cochran-Smith et Zeichner, 2005, p. 4). Le problème majeur, selon Cochran-Smith et Zeichner, est que les recherches sur l'impact de la formation initiale des enseignants :

« dépendent d'un enchaînement de preuves, de causes et de liens d'importance majeure : preuves empiriques démontrant le lien entre les programmes ou structures de formation initiale des enseignants et la formation des candidats à l'enseignement ... preuves empiriques démontrant le lien entre la formation des candidats à l'enseignement et leurs pratiques en classe et preuves empiriques démontrant le lien entre les pratiques des diplômés de programmes de formation initiale d'enseignants et ce que leurs élèves apprennent. Pris individuellement, chacun de ces liens est complexe et difficile à estimer. Pris dans leur globalité, les difficultés se multiplient » (Cochran-Smith et Zeichner, 2005, p. 3).

En résumé, la plus grande prudence s'impose lorsque l'on étudie les facteurs qui influent sur la formation des enseignants,

non seulement parce que les résultats sont hétéroclites et souvent contradictoires, mais aussi parce que les méthodes appliquées dans de nombreuses études sont source de difficultés (Cochran-Smith et Zeichner, 2005 ; Kennedy, 1999 et Tatto, 2000, abordent les problèmes de méthodologie que l'on rencontre couramment dans les recherches sur la formation des enseignants). S'agissant des études PASEC évoquées ci-dessus, par exemple, on peut leur reprocher l'absence d'échantillons aléatoires ou d'estimations plausibles d'erreurs types.

Du point de vue de la méthodologie, l'étude sur la rentabilité de trois programmes de formation d'enseignants au Sri Lanka effectuée par Tatto *et al.* (1991 et 1993) a valeur d'exemple et de référence pour d'autres recherches, mais elle reste l'exception. Parmi ces trois programmes, figurent un programme de formation initiale en internat dans des établissements d'enseignement supérieur, un programme de formation continue en internat, sur un campus dans des établissements de formation d'enseignants et un programme de formation à distance. Pour mener cette étude complexe et quasi longitudinale, les données ont été recueillies auprès des participants au début et à la fin de leur formation et un peu plus tard. L'analyse portait sur divers résultats, notamment sur ce que les enseignants avaient appris à l'issue de la formation, ce qu'ils avaient fait en classe après cette formation et sur les performances de leurs élèves. L'étude a permis d'évaluer de manière empirique les connaissances, les compétences et les attitudes des enseignants aux trois stades considérés. L'évaluation de ce que les enseignants avaient fait en classe ne s'appuyait pas sur leurs propres déclarations, mais sur les appréciations d'observateurs spécialement formés. Des données ont par ailleurs été collectées sur les caractéristiques du programme, mais aussi sur celles des stagiaires et des enseignants formés par ce programme. L'impact du programme a été calculé, en tenant compte du risque d'erreur lié à certaines variables, comme le type d'école et les acquis des élèves et des enseignants. De même, une analyse des coûts a été faite pour pouvoir calculer les indices de rentabilité. Il en est ressorti que le programme de formation à distance était le plus rentable des trois en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes des stagiaires. Il convient néanmoins de noter que ce programme comprenait des séances de formation en face à face et

qu'il était plus performant pour l'enseignement des langues que des mathématiques.

De la même manière, les études SACMEQ réalisées en Afrique australe comportent des aspects méthodologiques que l'on trouve rarement dans la littérature sur l'enseignement et la formation des enseignants dans les pays en développement. Comme on l'a mentionné précédemment, les données recueillies dans 15 pays provenaient d'échantillons aléatoires conçus pour fournir des intervalles de confiance à 95 % de plus ou moins 5 % à l'échelon national. S'agissant des données ainsi collectées, l'élément le plus frappant est que tous les enseignants de l'échantillon ont été évalués en lecture et en mathématiques. Le seul fait que, dans maints pays, il soit politiquement inacceptable d'évaluer les enseignants confère d'autant plus de poids aux études SACMEQ. Ces variables relatives aux connaissances des enseignants ont été intégrées dans des analyses multivariées à plusieurs degrés, en tenant compte des caractéristiques des contextes, des écoles ou des enseignants, et notamment de leur niveau d'éducation. L'analyse des données de la Namibie indique, par exemple, que « on gagne peu [en termes de réussite scolaire] à avoir des enseignants plus compétents [c'est-à-dire des enseignants ayant obtenu de bonnes notes aux tests d'évaluation] si ces enseignants ont reçu une formation [initiale] de courte durée. On gagne peu également à former des enseignants dont le niveau de compétences en mathématiques reste faible [mesuré là encore sur la base des notes obtenues aux tests d'évaluation]. Le gain non négligeable en termes de réussite scolaire escomptée vient des enseignants en mathématiques ayant à la fois un bon niveau de compétences en mathématiques et qui ont suivi les trois ans de formation d'enseignants » (Duthilleul et Allen, 2005, p. 19). Ceci dit, comme les auteurs ne manquent pas de le reconnaître, il y a tant de qualifications et de réserves possibles que ces résultats sont plus du domaine de l'hypothèse que de la conclusion. Les données concernant les stratégies d'enseignement reposent par exemple sur les déclarations des enseignants eux-mêmes et non sur les appréciations d'observateurs dûment formés. D'après les auteurs, cela « a permis aux enseignants de prétendre qu'ils appliquaient toutes les méthodes en classe » (Duthilleul et Allen, 2005, p. 21).

Si des études d'une telle qualité sont rares, les études méthodologiquement moins rigoureuses n'en sont pas moins d'une grande utilité, pour peu qu'on les utilise avec prudence et circonspection. Les déclarations des enseignants peuvent ainsi être trompeuses. Pourtant, une enquête menée au Ghana, au Lesotho, au Malawi et à Trinité-et-Tobago indique que les nouveaux enseignants « s'appuient beaucoup sur les documents reçus dans leur établissement de formation – notes, livres, aides pédagogiques – lorsqu'ils vont dans leur école » (Lewin et Stuart, 2003, p. 104). Ces déclarations des enseignants sont un peu plus plausibles que celles faites dans beaucoup d'autres études, où on leur demande simplement s'ils se sentent prêts à enseigner. Heureusement, les ouvrages sur l'efficacité de la formation professionnelle continue (par opposition à la formation initiale) ont permis de mettre en évidence les aspects du perfectionnement professionnel qui contribuent le mieux à la formation des enseignants et à sa mise en œuvre en classe, tout en désignant les types de perfectionnement professionnel qui résultent globalement en une perte de temps et d'argent (cf. *chapitre V*).

Conclusion

L'inefficacité de la formation initiale des enseignants fait souvent l'objet de vives critiques : (1) elle ne met pas l'accent sur ce qu'il faut que les enseignants apprennent ; (2) elle ne délivre pas de diplômes à des étudiants qui sont suffisamment qualifiés et prêts à enseigner ; (3) elle décourage les personnes qui sont faites pour l'enseignement. Face à ces critiques, que doivent faire les décideurs, les planificateurs et les concepteurs des programmes de formation d'enseignants ? Ce chapitre n'apporte pas de réponse définitive à cette question. Mais il souligne la nécessité d'évaluer les programmes formels et leur capacité à améliorer véritablement les compétences des enseignants afin de justifier leur coût plus élevé que celui d'autres programmes non conventionnels.

Ces critiques à l'égard des programmes de formation des enseignants peuvent être bénéfiques, notamment en incitant plus fortement les instituts de formation à rendre compte de leurs résultats et à fournir la preuve que les nombreux et inévitables candidats à l'enseignement qui, au départ, ne sont pas faits pour ce métier – par manque de connaissance générale de la matière, par

manque de savoirs et de savoir-faire pour enseigner à des élèves ou par manque de dispositions pour exercer ce métier et y réussir – auront, grâce à cette formation, reçu une préparation efficace. Cette situation est typique des pays pauvres en ressources. Le recrutement et la formation initiale des futurs enseignants ne peuvent donner de bons résultats que si les décideurs et les planificateurs adaptent les pratiques et les structures au profil de ceux qui sont disponibles et volontaires pour devenir enseignants. Cela ne veut pas dire qu'il faut renoncer à être rigoureux, mais qu'il faut assumer les points forts et les points faibles de tous les candidats potentiels.

Nous espérons que les défenseurs et les adversaires des actuels programmes de formation professionnelle initiale et continue seront d'accord avec les propositions qui suivent et avec le principe d'une évaluation continue qui les sous-tendent. Il faut d'abord que les défenseurs de ces programmes admettent qu'une partie de ce qui a été fait s'est révélée ou se révélera inefficace après évaluation. Il faut ensuite que tous les aspects de la formation fassent l'objet d'une évaluation continue, en traitant les questions et les points évoqués dans les prochains *chapitres III, IV et V*. Une partie de cette évaluation devra porter sur l'individu, de façon que les instituts de formation disposent d'éléments attestant que tous leurs diplômés satisfont aux normes fixées. Mais une évaluation est également nécessaire à l'échelon institutionnel afin de fournir des données globales montrant que non seulement les étudiants, dans leur ensemble, satisfont aux normes et que la qualité s'améliore avec le temps, mais aussi que les normes elles-mêmes sont justifiées au vu des études actuelles et de ce que l'on sait de la formation des enseignants et des pratiques exemplaires. Enfin, en ce qui concerne les caractéristiques des candidats à leur entrée en formation, cette évaluation doit montrer que les étudiants ont maîtrisé l'apprentissage d'observation, tirant parti de cet apprentissage lorsqu'il y avait cohérence entre la formation et les attentes de leur programme et le dépassant lorsqu'il allait à l'encontre des règles usuelles. En attendant que tout cela se mette en place sur une base plus régulière et plus systématique et selon une méthodologie adaptée, il n'y a pas d'autre solution que d'essayer de prendre position sur les questions abordées dans les chapitres qui suivent.

III. La formation professionnelle initiale des enseignants : politiques, établissements et pratiques

Pour traiter la question de la formation initiale ou préalable des enseignants, comme on l'a vu dans le chapitre précédent, il faut définir clairement ce qu'il est possible ou non de faire pour améliorer le système. L'objet de ce chapitre est donc d'examiner les principales politiques et pratiques envisageables en matière de formation professionnelle initiale des enseignants, c'est-à-dire l'ensemble de la formation professionnelle qu'ils reçoivent avant de prendre la pleine responsabilité d'une ou de plusieurs classes – la formation dispensée au-delà de ce stade est appelée ici insertion – (cf. *chapitre IV*). À défaut de consensus international en la matière, l'examen de ces politiques et pratiques est présenté sous l'angle de questions et de réponses possibles.

Comme l'implique la notion de continuum de la formation des enseignants, les enseignants ne sont pas nécessairement pleinement qualifiés pour enseigner au-delà de ce stade. De l'avis de bien des experts et des spécialistes, en effet, aucun programme de formation initiale ne peut produire un enseignant pleinement qualifié. Lors de l'élaboration d'un programme de formation initiale, il faut par conséquent définir ce qu'il est le plus souhaitable et faisable que de futurs enseignants apprennent avant d'exercer leur métier. Autrement dit, les parties prenantes sont, qu'elles le veulent ou non, obligées d'accepter que les enseignants débutants commencent à enseigner sans posséder toutes les compétences requises et de croire que ces compétences seront acquises dans les premiers temps de leur carrière. C'est la raison pour laquelle, dans certains systèmes éducatifs, on ne peut obtenir le certificat ou le brevet d'aptitude à l'enseignement qu'après avoir accompli une période initiale probatoire en milieu de travail, ou parfois même, une période d'insertion professionnelle, en plus d'une formation initiale.

Quelques similitudes, mais de nombreuses différences

Si l'on examine les divers modèles de formation initiale des enseignants appliqués dans le monde, on relève plusieurs similitudes importantes. Les futurs enseignants ont eu, ou auront, la possibilité de se former sur la ou les *disciplines* qu'ils auront à enseigner. Pour être pleinement qualifiés, il doivent en général avoir suivi des cours traditionnels portant sur des matières spécifiquement liées au domaine de l'éducation, tant sur les *théories de l'éducation* (ou *pédagogie générale*, qui est le terme couramment usité dans de nombreux pays) comme la philosophie de l'éducation, la théorie de l'apprentissage, le développement de l'enfant et les programmes scolaires, que sur la *pédagogie* spécifique à l'enseignement de leur matière. Enfin, dans la plupart des cas, on s'efforce autant que possible de donner aux futurs enseignants la possibilité de bénéficier d'une *formation pratique* en milieu scolaire. Ainsi, dans le monde, la formation initiale des enseignants est habituellement composée d'un volet théorique et d'un volet pratique, avec une légère prédominance du volet théorique dans de nombreux établissements. On peut aussi supposer que, dans tous les cas, les futurs enseignants qui suivent une formation professionnelle initiale y apportent leurs propres idées sur la manière d'enseigner et ce que cela suppose, idées qu'ils se sont forgés à partir de leur apprentissage d'observation (cf. *chapitre II*).

Les études Eurydice (2002) sur la formation initiale des enseignants dans les pays de l'Union européenne (et les pays candidats) ont défini six modèles (ou voies) qui ont survécu à l'évolution de la formation des enseignants :

1. Deux modèles simultanés
 - a. combinaison de formation générale et de formation professionnelle sans phase finale de formation en milieu de travail ; et
 - b. combinaison de formation générale et de formation professionnelle avec phase finale de formation en milieu de travail.
2. Quatre modèles consécutifs
 - c. formation générale uniquement (c'est-à-dire sans formation professionnelle) ;

- d. formation générale, plus phase finale obligatoire de formation en milieu de travail ;
- e. formation générale suivie d'une formation professionnelle, mais sans phase finale obligatoire de formation en milieu de travail ;
- f. formation générale suivie d'une formation professionnelle et d'une phase finale obligatoire de formation en milieu de travail.

Ces modèles peuvent être utilisés pour classifier les différents modes d'organisation de la formation initiale des enseignants dans la majorité des pays du monde. Cela étant, ces modèles ou ces voies sont très variables d'un pays à l'autre. Ainsi, les possibilités de formation sur le contenu d'une matière diffèrent considérablement selon l'organisation du système éducatif et du programme scolaire officiel de chaque pays. Cela ne tient pas tant à la formation elle-même, qu'au programme scolaire qui a été enseigné, à l'école primaire, puis dans le secondaire, aux futurs enseignants. Dans certains pays d'Asie de l'Est, par exemple, le niveau des diplômés d'études secondaires en mathématiques et en sciences est relativement élevé par comparaison au niveau, disons, des diplômés d'études secondaires aux États-Unis. En République de Corée, tous les diplômés d'études secondaires ont par exemple suivi un cursus complet en calcul élémentaire. Comme tous les enseignants de primaire sont issus de ce cursus, ils ont tous bénéficié du même enseignement en mathématiques. Dès lors, il est possible à un institut de formation d'enseignants d'enrichir les connaissances qui leur ont été inculquées dans cette matière aux niveaux primaire et secondaire. Dans d'autres pays, les programmes de formation initiale des enseignants sont obligés de prévoir des cours de mathématiques alors que ce contenu aurait pu être acquis durant les études secondaires.

Les différences ne portent pas exclusivement sur le savoir disciplinaire. Elles portent aussi sur la pédagogie, les fondements théoriques, l'expérience pratique et la durée des programmes. De plus, il ne s'agit pas seulement de différences d'un pays à l'autre, mais aussi d'un établissement à l'autre au sein d'un même pays. Ces différences de politiques, de pratiques et d'établissements entre les pays soulèvent de nombreuses questions.

Les interrogations que suscitent ces différences

- (i) *Peut-on réunir un consensus sur la notion de « bon enseignement » à incorporer dans des programmes de formation d'enseignants ?*

Certains programmes de formation d'enseignants sont conçus pour renforcer et consolider les notions traditionnelles de bon enseignement – le mot « traditionnelles » faisant ici référence à des pratiques qui sont déjà largement répandues dans le système éducatif et qui sont soutenues et défendues par des enseignants chevronnés et reconnus comme tels. D'autres programmes sont davantage inspirés de projets de réforme de l'éducation et préconisent des méthodes d'enseignement novatrices et peu usitées dans les écoles. Dans l'un et l'autre cas, rien ne garantit que les formateurs donneront de l'enseignement l'image que le programme vise à donner. Nombreux sont ceux qui montrent du doigt certaines incohérences flagrantes, comme ces professeurs qui font un cours magistral sur les vertus de l'apprentissage actif et de la pédagogie centrée sur l'élève. Dans leur étude sur la formation des enseignants dans quatre pays en développement, Lewin et Stuart ont par exemple constaté que, dans les établissements de formation d'enseignants, « tous les tuteurs connaissent les avantages de l'enseignement « centré sur l'apprenant » ... Ils se disent favorables à ce mode d'enseignement puisqu'ils enseignent à leurs élèves les méthodes d'apprentissage participatif et actif. Mais bien peu d'entre eux semblaient capables de les mettre en pratique dans leurs propres classes ... La plupart des tuteurs observés adoptaient un mode d'enseignement par transmission » (Lewin et Stuart, 2003, p. 127). Dembélé (à paraître), lui aussi, indique qu'au Burkina Faso, au Niger et au Sénégal, le cours magistral est la méthode la plus couramment pratiquée dans le cadre de la formation des enseignants ; pourtant, dans ces pays, la plupart des formateurs adhèrent aux méthodes d'enseignement actif. Selon Craig *et al.*, dans les établissements de formation d'enseignants de primaire du Botswana, « les formateurs utilisent encore le cours magistral, mais il y a souvent beaucoup de travail en groupe. Même si les formateurs connaissent en général les théories de la pédagogie centrée sur l'apprenant, on ne peut pas vraiment dire qu'ils possèdent les connaissances et les compétences suffisantes pour les intégrer dans la pratique de leur enseignement » (1998, p. 32 ;

cf. aussi Schiefelbein, 1992). Outre le manque de compétences, ces incohérences sont également liées aux conditions d'enseignement et d'apprentissage, notamment aux effectifs des classes, aux matériels disponibles, etc. En tout état de cause, il en ressort un besoin de perfectionnement professionnel pour les formateurs.

En résumé, la confusion, l'ambivalence et les divergences de vue qui entourent la notion de bon enseignement à incorporer dans un programme de formation d'enseignants sont, pour les décideurs et les planificateurs, l'occasion de faire progresser la réflexion en réunissant tous ceux susceptibles d'expliquer cette notion, de résoudre ou d'atténuer les divergences et d'aider les enseignants et les formateurs à comprendre et à prendre en compte les conséquences pour leurs institutions et leurs pratiques.

(ii) *Quelle distinction faut-il faire entre la formation initiale des enseignants de primaire et celle des enseignants du secondaire ? Plus généralement, dans quelles communautés de pratique a lieu l'insertion des futurs enseignants ?*

Les pays offrent différents programmes aux enseignants de primaire et de secondaire. Mais les différences sont de nature et d'ampleur très variables. Dans certains pays, les enseignants de primaire et de secondaire sont formés dans les mêmes instituts universitaires de formation ou dans des établissements supérieurs spécifiques. Mais c'est loin d'être toujours le cas. Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, la formation des enseignants de primaire est toujours dispensée dans des établissements spéciaux d'enseignement secondaire. Dans certains pays, les futurs enseignants de primaire et de secondaire ont une partie de leurs cours en commun, mais ce n'est généralement pas le cas. Il y en a d'autres où les futurs enseignants de primaire et de secondaire sont formés par des formateurs qui possèdent le même niveau d'éducation formelle (sinon d'expérience), mais ce n'est pas le cas partout. Et il y en a d'autres encore où seuls les enseignants de primaire reçoivent une sorte de formation professionnelle initiale, alors que les enseignants de secondaire n'ont besoin que d'un diplôme général d'études universitaires.

Dans l'enseignement secondaire et, dans une certaine mesure, dans l'enseignement primaire, d'autres distinctions apparaissent,

notamment au niveau des spécialités. D'ordinaire, les enseignants de deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont spécialisés dans une matière, alors que ceux de premier cycle peuvent enseigner deux matières, mais rarement plus. On dit qu'en Allemagne, les enseignants de secondaire sont préparés à se considérer comme des « mathématiciens », c'est-à-dire des gens qui font des mathématiques et qui ne se prennent pas eux-mêmes comme des enseignants différents de « vrais » mathématiciens (communication personnelle, Sigrid Bloemeke, 2004). Les pays où l'enseignement primaire est, officiellement ou non, spécialisé par matière sont minoritaires. Par ailleurs, certains pays ont une catégorie d'enseignants de primaire spécialisés, mais ils sont rares. Dans maints pays, une classification supplémentaire des enseignants de secondaire existe entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel ou technique.

Les différences brièvement décrites ci-dessus apportent, implicitement ou explicitement, un éclairage sur les *communautés de pratique* (le cas échéant) pour lesquelles les futurs enseignants sont préparés, ainsi que sur le fait que diverses communautés sont ou non mutuellement intelligibles. L'importance d'une communauté de pratique pour la formation a été soulignée par plusieurs experts, sur la base des travaux de Vygotsky (par exemple, Lave, 1991 ; Lave et Wenger, 1991 ; Van Huizen, Van Oers et Wubbles, 2005 ; Wenger, 1998). Dans cette perspective, accéder à une communauté de pratique suppose d'en apprendre le discours, ainsi que les normes et l'éthique professionnelles qui sont associées aux pratiques que les membres de cette communauté considèrent comme souhaitables. L'expression *communauté de pratique* n'est en général pas utilisée pour décrire la formation spécifique aux spécialisations mentionnées ci-dessus. Mais cette expression nous semble pertinente lorsqu'on analyse dans quelle mesure les étudiants inscrits à une formation initiale d'enseignants apprennent véritablement le discours, les normes et les pratiques concernant la spécialité visée par leur programme. Cette analyse montrerait sans doute que, dans une certaine mesure, les débutants acquièrent ces compétences et ces valeurs, mais que, à d'autres égards, ce n'est pas le cas, soit parce que cela n'est pas possible tant que l'on n'enseigne pas, soit parce que le programme n'atteint pas pleinement son objectif. Vu sous cet angle, la notion de

communauté de pratique pourrait aussi incorporer la notion de bon enseignement évoquée précédemment. Ainsi, certains programmes préparent les futurs enseignants à exercer leur profession dans un esprit réformateur, d'autres préparent des bons enseignants selon un mode plus traditionnel et d'autres encore sont manifestement incohérents et véhiculent des messages confus et contradictoires à cet égard.

Là encore, les décideurs et les planificateurs ont besoin de recherches comparatives sur plusieurs pays pour les aider à comprendre les conséquences d'une spécialisation plus ou moins poussée dans l'enseignement primaire et secondaire. À notre avis, par exemple, la formation initiale d'enseignants de primaire spécialisés en mathématiques n'a pas reçu toute l'attention qu'elle méritait des responsables politiques dans nombre de pays, alors que dans d'autres, où cette spécialisation existe, elle devrait faire l'objet d'études et d'évaluations approfondies. Par conséquent, des politiques en matière de spécialisation sont adoptées ou modifiées, leur mise en œuvre doit faire l'objet d'un suivi rigoureux et empirique afin de déceler, par exemple, les incohérences ou discontinuités dans le continuum de la formation des enseignants.

(iii) La formation des enseignants doit-elle être assurée dans des établissements de type universitaire, investies d'une mission d'éducation générale comprenant de nombreuses activités annexes à l'enseignement ou bien est-il préférable que cette formation soit confiée à des établissements spécialement affectés à cette tâche?

Par le passé, bon nombre d'enseignants du secondaire ont, contrairement aux enseignants de primaire, été formés à l'université ou dans d'autres établissements d'enseignement postsecondaire. Mais, au cours du vingtième siècle, la formation initiale des enseignants de primaire à l'université s'est considérablement développée, en particulier dans les pays industrialisés. Dans un ouvrage qui comporte une analyse comparative des relations entre la formation des enseignants et les universités en Angleterre, en France et aux États-Unis, l'importance de cette évolution est soulignée dans les termes suivants :

« L'exploration même de la frontière qui existe entre l'université et la formation des enseignants fait partie intégrante d'une analyse plus large des relations entre l'enseignement supérieur, la conception de l'université dans différents pays, l'autorité de l'État, la structure de l'enseignement public, la structure de la société et le rôle qui y est assigné aux enseignants » (Judge, Lemosse, Paine et Sedlak, 1994, p. 241).

Cette perspective illustre clairement le défi auquel est confronté quiconque voudrait réformer en profondeur la nature institutionnelle de la formation des enseignants. L'ouvrage mentionné ci-dessus conclut que « la survie de l'établissement de formation dans le cadre universitaire demeure discutable et problématique » (Lemosse, *et al.*, 1994, p. 253). La France en est un excellent exemple. Comme l'indique Marcel (2004), la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1990 a marqué un tournant radical, en rupture avec la tradition incarnée par « l'école normale », destinée aux enseignants de primaire. Les écoles normales n'avaient auparavant en France aucun lien avec les universités. La mise en œuvre de la réforme du caractère institutionnel de la formation des enseignants en 1990 ne s'est toutefois pas faite sans difficultés. « De manière paradoxale », écrit Marcel, « les IUFM sont à la fois coupés des universités et du système éducatif, pour des raisons diverses, mais principalement liées à des questions de pouvoirs institutionnels » (Marcel, 2004, p. 42). La position des IUFM, pris entre les instances universitaires et les inspections académiques, est inconfortable et pour le moins incertaine.

Les données qui permettraient de déterminer si les universités, les écoles normales ou les programmes d'apprentissage en milieu de travail préparent mieux les futurs enseignants et s'il est souhaitable de distinguer la formation des enseignants de primaire et de secondaire font malheureusement défaut. Dans leur analyse de la formation des enseignants en Amérique latine, Navarro et Verdisco (2000) expriment leur scepticisme vis-à-vis d'un regroupement de l'ensemble de la formation des enseignants au sein d'une structure universitaire. Lewin et Stuart exposent brièvement les perspectives et les limites des différents choix de structures. « Les systèmes ancrés dans des établissements de formation », affirment-ils, « peuvent

offrir des avantages en termes d'implantation locale en lien avec des communautés ou des groupes d'école : accent placé sur une seule profession, réactivité par rapport aux besoins éducatifs, rôle dans la formation initiale et continue et coûts moindres que dans des établissements d'enseignement tertiaire » (Lewin et Stuart, 2003, p. 190). Parmi les avantages d'une formation en milieu universitaire, on peut citer « les contributions apportées par des personnels particulièrement compétents dans une discipline, les liens possibles avec des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement, la dimension pluridisciplinaire et la supériorité des ressources pédagogiques disponibles dans de grandes entités » (Lewin et Stuart, 2003, p. 191). Quant à la formation en milieu scolaire, elle compte parmi ses avantages « la possibilité de lien direct avec des problèmes pratiques, les conseils d'enseignants performants et la socialisation au sein de normes et de règles professionnelles » (Lewin et Stuart, 2003, p. 191). Mais ces trois types de structures comportent d'importants inconvénients. Lewin et Stuart ont constaté que les avantages potentiels des établissements de formation « ne deviennent pas toujours réalité. Il faut aussi mettre en balance les risques locaux induits par l'esprit de clocher (surtout dans le cas d'établissements ruraux, isolés matériellement et intellectuellement), les limites de compétences et de connaissances dues au fait que les instituts de formation sont coupés de la recherche et les coûts élevés qui peuvent être associés à leur petite taille » (Lewin et Stuart, 2003, p. 190). Les principales critiques formulées à l'encontre de la formation universitaire sont les suivantes : elle est souvent très éloignée des réalités pratiques de l'école ; le haut niveau de connaissances théoriques est globalement peu pertinent ; l'évolution de la carrière des formateurs a tendance à dépendre « plus du statut de leurs recherches que de leurs compétences pédagogiques » (Lewin et Stuart, 2003, p. 191).

Nous sommes d'accord avec cette analyse. Elle donne des indications aux décideurs et aux planificateurs pour évaluer la mise en œuvre de l'option choisie afin d'en exploiter les avantages et d'en minimiser les inconvénients.

(iv) *Quel niveau de formation faut-il pour répondre à la demande d'enseignants de primaire et/ou de secondaire ? Une combinaison du secondaire et du postsecondaire ? Un diplôme postsecondaire sans statut universitaire ? Un diplôme universitaire ? Un certificat ou diplôme universitaire de troisième cycle ?*

Les réponses à ces questions sont déjà partiellement données dans la réponse à la question précédente sur la pertinence d'une formation d'enseignants en milieu universitaire. Néanmoins, même à l'université, différents niveaux de formation d'enseignants sont possibles ; ils peuvent même coexister au sein d'une entité unique. Pour entrer dans l'enseignement, les uns peuvent être titulaires d'une licence universitaire dans une discipline donnée et d'un autre certificat ou diplôme davantage ciblé sur la préparation à l'enseignement (modèle appelé *consécutif* dans la classification du projet Eurydice). D'autres peuvent être simplement titulaires d'une licence qui atteste d'une maîtrise suffisante de la discipline concernée, ainsi que des connaissances théoriques et pratiques nécessaires pour débiter dans le métier (modèle *simultané*). La réponse à ces questions est importante parce qu'elle identifie les obstacles qu'il faut surmonter pour accéder à l'enseignement, mais aussi parce qu'elle influe sur l'évolution de la carrière. Dans de nombreux pays, les enseignants de primaire obtiennent des diplômes qui ne sont pas reconnus par les universités et ne leur permettent pas de poursuivre des études universitaires de plus haut niveau. C'est une particularité des écoles normales de secondaire ou de postsecondaire qui a joué un rôle majeur dans le développement de l'enseignement primaire de masse dans le monde. Cependant, bien que les écoles normales et autres institutions similaires continuent d'exister, en particulier en Afrique, de moins en moins de pays y ont recours pour la formation initiale des enseignants de primaire (Avalos, 2000).

Dans d'autres pays, où l'accès à l'enseignement postsecondaire est plus facile, les enseignants de primaire peuvent poursuivre ultérieurement des études supérieures à l'université, en sciences de l'éducation ou dans d'autres domaines. Lewin et Stuart indiquent qu'au Ghana :

« la politique du ministère de l'Éducation est de permettre à des enseignants formés dans des établissements de formation de s'inscrire, après trois ans d'exercice, à un cursus entièrement financé. Ainsi, ceux qui n'ont pas réussi à entrer à l'université la première fois peuvent utiliser leur formation d'enseignant comme « tremplin » pour obtenir des postes mieux rémunérés et plus prestigieux, au lieu de débiter dans le métier comme enseignant de base. La quasi-totalité des enseignants nouvellement qualifiés espéraient progresser dans cette voie en l'espace de cinq ans » (Lewin et Stuart, 2003, p. 113).

En revanche, au Lesotho, où les autres possibilités d'emploi sont restreintes, les enseignants interrogés dans le cadre du projet MUSTER étaient plus satisfaits de leur carrière, tout en souhaitant poursuivre des études. Donner aux enseignants de primaire, actuels ou futurs, la possibilité d'acquérir un diplôme universitaire peut donc avoir des conséquences positives et négatives. Cela renforce la motivation des étudiants pour l'enseignement, mais cela augmente aussi la déperdition d'effectifs puisque nombre d'entre eux quittent ce métier ultérieurement, lorsqu'ils ont amélioré leur niveau de compétences. Sow, Kane, Ndiaye et Mbaye (2004) font état d'un problème analogue au Sénégal, mais pour une raison quelque peu différente. Dans ce pays, les aspirations professionnelles de nombreux enseignants de primaire titulaires d'un diplôme d'études secondaires ou d'un diplôme universitaire sont révélatrices d'une carrière brève dans l'enseignement. Plus de 70 % des personnes ayant répondu à un questionnaire expriment leur désir de rester dans le secteur de l'éducation, mais d'évoluer vers un poste mieux valorisé, comme un poste de direction administrative ou de responsabilité pédagogique.

Pour recruter les meilleurs enseignants possibles dans le vivier de candidats potentiels, les décideurs et les planificateurs doivent s'adapter à ce désir de mobilité sociale, tout en reconnaissant que les titres et diplômes ne donnent guère de garantie sur la qualité de l'enseignement dispensé par ceux qui en sont titulaires. Ainsi, une certaine forme d'évaluation ou d'appréciation externe de ce que les diplômés ont véritablement appris est essentielle (même si – ou surtout si – il n'est pas obligatoire de réussir cette évaluation pour obtenir le diplôme).

(v) *Quelle devrait être la durée de la formation initiale des enseignants ?*

La durée des programmes de formation initiale des enseignants est très variable d'un pays à l'autre et peut s'étendre de quelques mois à huit ans (Dembélé, à paraître ; Lewin et Stuart, 2003 ; OCDE, 2005). Elle varie aussi au sein d'un même pays selon qu'il s'agit d'enseignants du primaire ou du secondaire. Elle dépend d'un ensemble de conditions interdépendantes, qui soulèvent à leur tour quelques interrogations importantes. Il s'agit des contraintes économiques, de la relation entre l'offre et la demande d'enseignants, du niveau de recrutement et, en lien avec ce dernier point, de la connaissance du contenu – en termes de qualité et de quantité – que possèdent les candidats à l'enseignement. D'après la littérature, les programmes inférieurs à un an sont en général plus fréquents dans les pays en développement, tandis que les programmes plus longs sont plus répandus dans les pays industrialisés. La durée plus courte des programmes dans les pays en développement est d'abord la conséquence de la difficile avancée vers l'enseignement primaire universel, en particulier depuis la conférence de Jomtien en 1990, dans un contexte de pénurie d'enseignants et de marasme économique. Cette campagne a conduit bon nombre de pays à réduire de façon radicale la durée de leurs programmes de formation d'enseignants et, parfois même, à les supprimer, comme l'ont fait le Bénin et le Cameroun dans les années 1990. Aucune solution pleinement satisfaisante n'est en vue.

Bref, concernant la durée des programmes, le dilemme est le suivant : plus un programme est long, plus il coûte cher ; plus il est court, plus il est difficile de concevoir un programme valable. Pour résoudre ce dilemme, il faut prendre en compte toutes les questions évoquées dans ce chapitre. Comme l'indiquent Lewin et Stuart, trouver un juste milieu entre le temps et l'argent investis dans la formation initiale et dans la formation professionnelle continue des enseignants :

« est une question cruciale sur le plan de la politique générale. Si l'essentiel de l'investissement est concentré sur la phase initiale (c'est-à-dire au début de la carrière d'un enseignant), si la déperdition des effectifs enseignants est forte et augmente,

si le temps de carrière d'un enseignant de primaire est de plus en plus court et s'il faut investir des efforts importants pour changer les pratiques scolaires en apportant un soutien direct au développement de l'école dans son ensemble, alors il est peut-être judicieux de raccourcir la formation initiale et de développer plus largement la formation des enseignants nouvellement qualifiés à mesure qu'ils progressent dans leur carrière. L'un des intérêts de cette solution est d'investir davantage de ressources de formation au profit de ceux qui exercent ce métier et sont susceptibles de continuer » (Lewin et Stuart, 2003, p. xii).

Mais une question se pose : Jusqu'à quel point peut-on raccourcir la durée de la formation initiale sans qu'elle perde toute sa valeur ? Il n'existe pas de réponse universelle à cette question. Cela dépend des forces et des faiblesses des personnes qui accèdent à une formation professionnelle initiale pour enseignants, ainsi que de la qualité et de la nature du programme d'insertion qui y fait suite (cf. *chapitre IV*).

(vi) *Faut-il enseigner le contenu d'une matière dans le cadre de cours spécialement conçus pour les futurs enseignants ou doivent-ils suivre des cours également destinés à d'autres étudiants d'universités ou d'établissements d'enseignement postsecondaire ?*

Là encore, la réponse varie selon le contexte institutionnel : dans un établissement où tous les étudiants sont considérés comme de futurs enseignants, le programme sera spécialement conçu pour eux, et non pour d'autres étudiants. Dans les universités ou dans d'autres établissements d'enseignement postsecondaire ouverts à une population étudiante plus large, en revanche, l'enseignement d'une matière sera suivi par ceux qui se préparent au métier d'enseignant, mais aussi à d'autres professions. On pourrait penser que les futurs enseignants profitent mieux de cours spécialement adaptés à leurs besoins. Or, l'expérience des États-Unis tend par exemple à montrer que les cours conçus pour les enseignants et, tout particulièrement les enseignants de primaire, peuvent être des versions édulcorées des cours dispensés à d'autres étudiants. Ils ne répondent donc pas à l'attente des réformateurs qui préconisent que les enseignants aient une connaissance conceptuelle plus approfondie et plus complète

dans une matière (comme Ma (1999) l'a constaté chez les enseignants de primaire en Chine). Faute de données comparatives sur le savoir disciplinaire qu'acquiert des enseignants potentiels par rapport à des étudiants en lettres et en sciences, il est difficile d'apporter une réponse précise à cette question. Dans les programmes consécutifs, le problème est d'autant plus complexe qu'il est difficile, sinon impossible, de distinguer les enseignants qui embrasseront la carrière d'enseignant à l'issue de leurs études de lettres et de sciences. Par conséquent, faire la distinction entre ce qu'ils ont appris dans une matière au titre de leurs études de lettres et de sciences ou au titre de la formation d'enseignants est un véritable défi. Ainsi que le soulignent Cochran-Smith et Zeichner, « un certain nombre de constats qui ont été faits antérieurement sur le faible niveau scolaire des enseignants reposaient sur des recherches trompeuses qui comparaient les aptitudes et les acquis d'étudiants de secondaire qui se destinaient à l'enseignement et ceux d'étudiants qui se destinaient à d'autres professions. Ces étudiants de secondaire sont différents de la population d'étudiants qui se préparent spécialement à l'enseignement » (Cochran-Smith et Zeichner, 2005, p. 10). Ces questions sont d'une telle importance qu'elles méritent de faire l'objet d'une véritable étude longitudinale qui permettrait de comparer la valeur ajoutée obtenue, en termes de connaissances et d'autres compétences, à chaque phase du programme.

(vii) *Faut-il axer autant que possible la formation dans une matière sur une connaissance approfondie du programme scolaire de primaire et/ou de secondaire, ou faut-il insister sur un contenu plus spécialisé de ladite matière qui n'a pas été enseigné au niveau primaire ou secondaire, mais que l'on juge utile pour enseigner cette matière ?*

Sans être exactement la même, cette question est étroitement liée à la précédente. D'ordinaire, les cours destinés à de futurs enseignants donnent la priorité à la matière enseignée au niveau primaire ou secondaire. Mais il n'y a fondamentalement aucune raison pour qu'il en soit ainsi. Ces cours pourraient tout aussi bien mettre l'accent sur un contenu plus spécialisé dont on juge qu'il est nécessaire pour bien enseigner. Ce contenu peut néanmoins être différent du contenu plus spécialisé qui doit être acquis pour d'autres métiers, que ce soit les mathématiques pour des ingénieurs

ou la génétique pour les biotechnologues. Il nous paraît intéressant d'insister sur le contenu du programme scolaire de primaire ou de secondaire, en particulier dans certains systèmes de formation d'enseignants qui négligent cet aspect. Mais, en l'état actuel des connaissances, il ne nous est pas possible de tirer des conclusions définitives, d'où la nécessité de poursuivre les recherches sur le rôle de la connaissance d'une matière dans la formation initiale des enseignants (Floden et Meniketti, 2005).

(viii) Quelle durée et quel type de formation pédagogique formelle et de connaissance des théories de l'éducation faut-il prévoir ?

Même si, comme on l'a dit précédemment, ces domaines sont pris en compte dans tous les programmes de formation professionnelle initiale des enseignants, la question suscite des controverses et des réponses très différentes (Munby, Russell et Martin, 2001). Pour les uns, dispenser un enseignement formel et relativement théorique dans ces domaines n'est d'aucune utilité au stade de la formation initiale des futurs enseignants et ne devrait avoir lieu qu'au stade de l'apprentissage et/ou de la formation professionnelle continue. Comme on peut s'y attendre, les formateurs spécialisés dans ces domaines demeurent, pour leur part, convaincus de l'intérêt de telles propositions. On manque d'éléments suffisamment pertinents pour apprécier laquelle de ces deux positions est la bonne, ne serait-ce que parce que les parties en présence n'appliquent pas les mêmes critères d'évaluation. Les premiers sont convaincus que les performances des enseignants dans leur classe et les performances de leurs élèves sont un indicateur suffisant de la valeur de leur formation. Les défenseurs des modèles actuels, en revanche, affirment que, si les cours théoriques et les cours de pédagogie contribuent à améliorer certaines performances d'un enseignant, de tels cours sont également utiles pour d'autres raisons. Ils sont à leur avis indispensables pour permettre par exemple aux enseignants de mieux comprendre le contexte scolaire dans lesquelles ils exercent leur métier, ainsi que la mission des établissements scolaires, leurs valeurs fondamentales, leur contribution au bien public, les fondements théoriques conceptuels des sciences cognitives, des sciences humaines et des sciences du comportement, leur histoire, leurs structures visibles et cachées et, surtout, leur lutte constante pour la justice sociale. Les enseignants auraient également besoin de

bonnes connaissances théoriques sur le développement de l'enfant et de l'adolescent. En outre, certains programmes portent une grande attention à l'épanouissement personnel du futur enseignant parce que le développement de sa force de caractère, de sa maturité et de sa personnalité est l'une des clés de sa réussite dans le métier et de la satisfaction qu'il peut lui procurer.

Sur le plan de la pédagogie, certains formateurs privilégient une pédagogie spécifique au contenu et ne croient pas à l'intérêt de cours de pédagogie générale au stade de la formation initiale. D'autres estiment que ces cours sont utiles pour permettre aux étudiants de bien comprendre la difficulté d'enseigner à des classes relativement nombreuses et hétérogènes, en termes de motivation ou autre, et la différence entre ce que requiert un tel enseignement par rapport à ce que requiert la seule maîtrise de la matière enseignée.

Un examen détaillé de la littérature aux États-Unis montre que les recherches actuelles ne permettent pas de résoudre ces questions. Clift et Brady n'ont trouvé dans les publications aucune réponse à la question suivante : « Les méthodes générales ont-elles plus d'impact que les méthodes spécifiques au contenu ? » (Clift et Brady, 2005, p. 330). De même, selon Floden et Meniketti, « [l]es recherches consacrées à l'impact des cours théoriques sur les connaissances des enseignants sont insuffisantes » (Floden et Meniketti, 2005, p. 284). Au vu des données disponibles dans d'autres pays, il n'y a aucune raison de penser que leur base de données de recherches diffère à cet égard. Lewin et Stuart indiquent que dans les quatre pays concernés par le projet MUSTER, tous les établissements de formation d'enseignants « ont des difficultés à trouver le juste milieu entre l'amélioration de la connaissance du contenu des matières (et du mode d'enseignement) et le développement des savoir-faire pédagogiques et professionnels. La plupart s'efforcent d'intégrer les deux avec plus ou moins de succès (Lewin et Stuart, 2003, p. xxx-xxxii). Nécessité s'impose donc de poursuivre les recherches avant de pouvoir mieux équilibrer et intégrer la connaissance du contenu et les savoir-faire pédagogiques ou les savoirs théoriques.

(ix) Quelle durée et quel type d'expérience pratique faut-il prévoir ?

L'expérience pratique est l'une des principales différences qui existent entre les offres de formation d'un pays à l'autre. L'expérience pratique varie selon divers aspects, parmi lesquels : (1) la durée totale pendant le programme ; (2) le nombre et la durée des périodes d'expérience pratique qui peuvent s'étendre sur l'ensemble du programme ou être concentrées sur une seule période de pratique intensive ; (3) quand se déroule chacune de ces périodes ; (4) le lieu (en fonction des contraintes et des choix de sites possibles) ; (5) le mode de suivi et d'encadrement de ces périodes et les personnes qui en sont responsables ; (6) la façon dont elles sont évaluées et par qui. En outre, les responsabilités confiées aux futurs enseignants durant ces stages pratiques sont également variables : affectation à des classes dans le seul but d'observer l'enseignant et les élèves, tutorat et autre aide apportée à l'enseignant pour un travail avec de petits groupes d'élèves ou autres tâches de soutien, ou encore exercice de la fonction d'enseignant principal (c'est-à-dire temporairement en charge de la classe). Les objectifs mêmes des expériences pratiques sur le terrain, qu'ils soient explicites ou sous-entendus, peuvent varier : mettre le stagiaire à l'« épreuve du feu » pour le tester et voir s'il possède les qualités et les aptitudes personnelles requises pour enseigner ou succession d'expériences soigneusement organisées et conçues pour enseigner des compétences et des aptitudes particulières. Ces expériences sont plus ou moins organisées et structurées selon les pays et il en va de même de la formation spécialement dispensée au mentor ou au superviseur pour l'aide dans cette tâche. Enfin, l'expérience et les recherches tendent à montrer que de nombreuses directives et prescriptions établies pour ces stages n'existent guère que sur le papier et que leur mise en œuvre est rarement conforme à ce qui était prévu. « Bien que les chercheurs constatent que les cours de méthodologie et les expériences pratiques ont un impact sur l'idée que se font les futurs enseignants du contenu, de l'apprentissage et de l'enseignement, il est difficile de prédire l'impact que peut avoir tel cours ou telle expérience spécifique ; l'impact est souvent différent de ce que les instructeurs ou les superviseurs peuvent imaginer ou souhaiter » (Clift et Brady, 2005, p. 331). Ainsi, en l'état actuel des connaissances, il n'est pas possible de caractériser avec précision

ces différences et, encore moins, d'identifier les combinaisons de caractéristiques qui se prêtent le mieux à la formation initiale des enseignants. Il existe néanmoins quelques études d'ampleur plus limitée qui portent sur les stages pratiques effectués par de futurs enseignants et qui donnent des indications fort utiles sur l'importance du volet pratique d'une formation et sur les améliorations possibles à une échelle plus large.

L'une des conclusions les plus remarquables de la littérature va à l'encontre de l'idée selon laquelle le stage pratique est l'occasion de s'immerger dans la vie d'une classe pendant toute une période. Les travaux de Lynn Paine sur la formation des enseignants en Chine apportent un éclairage très différent sur la conception du stage pratique. Les futurs enseignants chinois sur lesquels a porté son étude ont effectué des stages pratiques d'une durée similaire à ceux de bien d'autres pays, mais ils ont passé très peu de temps en contact avec des classes pendant ces stages. Le reste du temps était consacré à préparer une très courte séquence de cours dans une classe. Leur travail consistait à étudier, préparer et répéter leur cours en s'efforçant toujours de l'améliorer et de le perfectionner. Ils s'exerçaient d'abord devant des pairs et des superviseurs lors de séances pratiques et d'une répétition générale avant de présenter leur cours devant les élèves, destinataires visés (Paine, 1990).

Dans le rapport de synthèse du projet MUSTER, Lewin et Stuart (2003) brossent un tableau tout à fait différent du stage pratique. Trois des quatre pays étudiés dans le cadre de l'étude (Ghana, Lesotho, Trinité-et-Tobago) avaient recours à ce qu'ils appellent « la pratique pédagogique traditionnelle », c'est-à-dire que des étudiants d'un établissement d'enseignement supérieur vont assurer en milieu scolaire une ou plusieurs séquences d'enseignement pratique qui sont en principe organisées, contrôlées et encadrées par l'établissement d'enseignement supérieur. Ce processus n'a donné satisfaction dans aucun de ces pays. Les auteurs soulignent que, par exemple, à Trinité-et-Tobago :

« les principes de base sont contradictoires. Le programme scolaire de l'établissement d'enseignement supérieur repose sur l'idée que, après avoir acquis un corpus de connaissances, les stagiaires seront capables de l'appliquer dans leur enseignement.

Or les tuteurs chargés de l'encadrement parlent de pratique et d'expérience et laissent implicitement entendre qu'il faut que les théories personnelles évoluent avec le temps, en utilisant et en appliquant les connaissances contextuelles. La formation à l'enseignement s'inscrit dès lors dans un modèle entièrement différent » (Lewin et Stuart, 2003, p. 87).

Au Ghana, même si une place importante était donnée à la formation initiale et au suivi des pratiques pédagogiques dans l'établissement d'enseignement supérieur, les étudiants se sentaient très mal préparés à enseigner dans une classe. Ils trouvaient que ce qu'on leur avait enseigné ne fonctionnait pas, alors que, d'après eux, leurs formateurs les avaient jugés en fonction de leur aptitude à appliquer la doctrine de l'établissement. Au Lesotho, les étudiants étaient très livrés à eux-mêmes durant leur stage pratique.

En Angleterre, comme on l'a indiqué au *chapitre II*, un mouvement s'est formé en faveur de la suppression pure et simple des facultés de sciences de l'éducation, l'idée étant que l'expérience en milieu scolaire devait devenir le pilier de la formation des enseignants. Cette réforme n'a jamais totalement été réalisée. Mais, ainsi que le souligne Furlong, les résultats sont spectaculaires :

« Si les [partisans] de la déréglementation anglaise n'ont jamais réalisé leur idéal de l'économie de marché, on ne saurait sous-estimer l'influence qu'ils ont exercée en bouleversant le paysage de la formation des enseignants en Angleterre. De nombreuses réformes ont été instaurées dans les années 1980 et au début des années 1990, dont une grande partie était inspirée de ce courant de pensée. Le résultat a été que les élèves-enseignants passent désormais beaucoup plus de temps à l'école au cours de leurs programmes de formation initiale qu'il y a dix ans (66 % pour les futurs enseignants de secondaire). Et, par voie de conséquence, les responsabilités des écoles dans les programmes de formation ... se sont sensiblement élargies » (Furlong, 2002, p. 23).

Une étude réalisée par Stuart et Lewin au Malawi donne un autre exemple de formation en milieu scolaire (MIITEP) où les futurs enseignants passent 80 % du temps dans les écoles – il s'agit pratiquement d'un modèle d'apprentissage où le soutien est dispensé

par des tuteurs issus de l'établissement de formation et par le personnel scolaire local. Les auteurs proposent une analyse objective de ce projet de grande ampleur qui a pour objectif d'augmenter dans de fortes proportions le nombre d'enseignants certifiés et, documents à l'appui, ils en décrivent les inconvénients, mais aussi les points forts (Stuart et Lewin, 2003, p. 90-94). Selon eux, l'un des enseignements que l'on peut tirer de l'exemple du Malawi est qu'il est « extrêmement difficile de former de nouveaux enseignants dans un contexte scolaire où tant de ressources de base, à la fois humaines et matérielles, font défaut » (Stuart et Lewin, 2003, p. 93). Ce constat est valable dans la plupart des pays en développement, en particulier en Afrique subsaharienne. En effet, dans une autre étude portant sur le Burkina Faso, le Mali, le Niger et le Sénégal (Dembélé, à paraître), il ressort que le poids et l'organisation des expériences de terrain, ainsi que leur mise en œuvre effective ou non, varient d'un pays à l'autre ; et, dans les quatre pays, l'organisation de ces expériences pratiques sur le terrain est considérée comme difficile en raison des contraintes matérielles et financières. En outre, les institutions prestataires sont tentées de réduire ou de supprimer ces expériences pratiques sur le terrain afin de réduire la durée totale de leurs programmes.

L'exemple du programme de réforme de la formation initiale des enseignants de primaire en Guinée, cité par Bah *et al.* (2004), soulève un problème bien connu qu'il est intéressant d'évoquer ici. Ce programme visait à promouvoir un mode d'enseignement relativement peu pratiqué dans les écoles. La recherche de mentors à la fois nombreux et compétents s'est révélée compliquée.

De manière plus générale, l'échec des efforts entrepris pour concevoir et mettre en œuvre des possibilités de formation pratique demeure un mystère. Comment expliquer que l'on s'en remette à ce point au hasard dans un domaine jugé essentiel à la formation initiale des enseignants et que l'autoformation « sans assistance » soit aussi répandue alors que les recherches en démontrent les difficultés ? Ce que l'on peut dire, c'est que l'incapacité des décideurs et des planificateurs à affecter directement des ressources pour améliorer les stages a largement aggravé, pour ne pas dire créé, ce problème.

(x) *Jusqu'à quel point faut-il rendre les futurs enseignants responsables de leur propre formation ?*

Quatre grandes idées président au sentiment général selon lequel il ne faut pas conformer les futurs enseignants dans un mode d'enseignement par transmission de savoir, mais qu'il faut au contraire les responsabiliser davantage vis-à-vis de leur propre formation. La première idée n'est pas encore devenue réalité et considère l'enseignement comme une profession où les enseignants ont plus d'autonomie, fixent leurs propres normes, décident et appliquent ces normes en toute indépendance (Villegas-Reimers, 2003). Dans cette optique, les futurs enseignants doivent faire l'expérience de cette autonomie par eux-mêmes pour être préparés à jouer ce rôle. La deuxième idée est que, pour bien enseigner, la réflexion est indispensable, c'est-à-dire qu'il faut prendre l'habitude de porter un regard critique et précis sur sa pratique et d'imaginer des améliorations possibles (Feiman-Nemser, 2001 ; Zeichner et Liston, 1987). D'après Zeichner et Tabachnik (dans Soler, Craft et Burgess, 2001), il existe quatre traditions d'enseignement réfléchi (universitaire, efficacité sociale, développementaliste et reconstructionisme social). Mais toutes considèrent que l'enseignement est bien plus qu'un ensemble de techniques à transmettre et à maîtriser. En troisième lieu, en insistant sur le fait que tous les apprenants construisent eux-mêmes leurs savoirs, le mouvement qui prône le constructivisme de l'apprentissage et de l'enseignement implique que les futurs enseignants doivent faire l'expérience de ce mode d'apprentissage et accepter eux-mêmes de construire leurs savoirs pour se préparer à faire de même avec leurs futurs élèves (Richardson, 1997, dit clairement que ce n'est pas simple). Enfin, les études sur la formation des adultes montrent que, plus encore que les enfants, les adultes apprennent d'autant mieux qu'ils sont libres de décider de ce qu'ils apprennent et de la manière dont ils l'apprennent (Brockett et Hiemstra, 1991 ; Knowles, Holton et Swanson, 2005). Comme dans la plupart des cultures, les étudiants en formation ont atteint un niveau de maturité suffisant pour être traités comme des adultes, les futurs enseignants doivent, selon cette théorie, recevoir une formation conçue pour des adultes. Or, toutes ces idées, si elles sont valables en théorie, rencontrent une vive résistance dans les établissements très hiérarchisés où la notion

de vérité immuable est pratiquement incontestée (MacKinnon et Scarff-Seatter, 1997 ; Richardson, 1997). Ainsi, jusqu'à présent, les efforts visant à une responsabilisation plus grande des futurs enseignants vis-à-vis de leur apprentissage dans le cadre de leur formation initiale et de leur perfectionnement professionnel n'ont guère abouti. Peut-être faudrait-il trouver une meilleure adéquation entre ce qui *doit* et ce qui *peut* être fait.

(xi) *Comment rendre les établissements de formation d'enseignants responsables du niveau de leurs diplômés ? Par un programme scolaire national ? Par des examens externes ? Par d'autres moyens, comme l'agrément ? Qui fixe les critères de pleine qualification (certification, délivrance de brevets, etc.) ?*

Tous les pays ont fixé des critères pour être pleinement qualifié pour l'enseignement. Cependant, la nature de ces critères et leur application sont très variables. Les universités américaines ont par exemple toujours bénéficié d'une assez grande autonomie dans l'établissement des critères d'accès à la formation des enseignants et l'attribution des autorisations d'enseigner à leurs étudiants et elles ont relativement peu respecté les quelques normes, souvent générales, que l'État a définies concernant la nature et le contenu de leurs programmes. Plus récemment, les examens externes et autres moyens de contrôle rendus obligatoires ont commencé à jouer un rôle plus important, même si l'on n'a guère de preuves de l'efficacité de ces mesures (Wilson et Youngs, 2005).

Dans leur analyse comparative des États-Unis avec sept autres pays, Wang, Coleman, Coley et Phelps (2003) ont recours à la notion de « filtres » pour déterminer la façon dont les mécanismes de contrôle de la qualité fonctionnent dans le cas de la formation des enseignants. Les filtres qu'ils ont examinés régulaient 1) l'accès à des programmes de formation d'enseignants ; (2) l'évaluation des critères relatifs à l'expérience pratique ; (3) la sortie des programmes de formation d'enseignants ; (4) les procédures de certification ; (5) les pratiques de recrutement ; (6) l'évaluation de la période d'insertion ; (7) l'évaluation du perfectionnement professionnel ; (8) l'évaluation de la période probatoire requise pour obtenir un poste titularisé. Leur analyse met en lumière l'utilisation sélective de différents filtres par les différents pays. Les uns appliquent des

critères rigoureux, les autres des conditions minimales, quand ce n'est pas le volontariat. « Dans certains pays, il est très difficile d'accéder à des programmes de formation d'enseignants, tandis que dans d'autres, c'est relativement facile. Dans certains pays, il est très difficile de sortir des programmes de formation d'enseignants, tandis que dans d'autres, c'est relativement facile » (Wang *et al.*, 2003, p. 41). Il en va de même durant les phases ultérieures du continuum de la formation des enseignants. Parmi les pays étudiés, la République de Corée applique des filtres de haut niveau avec un contrôle très sévère de l'entrée dans les programmes de formation d'enseignants, de la sortie de ces programmes, des pratiques de recrutement et de l'évaluation du perfectionnement professionnel. Les États-Unis n'ont, d'après cette étude, qu'un seul filtre de haut niveau, à savoir la certification, et deux filtres de niveau moyen (à l'entrée et à la sortie des programmes de formation d'enseignants), tous les autres étant des filtres de bas niveau. Les auteurs soulignent qu'ils ne tiennent pas compte du fait qu'un filtre peut être rigoureux au point de l'emporter sur un ou plusieurs autres filtres. À leur avis, ce cas n'existe pas parmi les huit pays. Mais on peut considérer que la France (qui n'a pas fait l'objet de l'étude) en est un, dans la mesure où la sélection des nouveaux enseignants de secondaire repose principalement sur un examen extrêmement compétitif et sélectif dans la matière considérée (le *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* – CAPES).

Le renforcement de ces filtres, aux États-Unis comme dans d'autres pays, a été un moyen attractif et apparemment simple d'introduire des réformes, de même qu'un moyen pour les différents acteurs du système éducatif d'exercer une influence sur les établissements de formation d'enseignants. Reste à savoir si l'efficacité de cette stratégie dans un contexte donné est à la hauteur des espérances ou si les conséquences imprévues et les subterfuges susceptibles d'être utilisés nuisent à son efficacité (Tatto, 2006).

- (xii) *Qui doit assurer la formation ou l'encadrement des élèves-enseignants dans leur matière, dans les cours pédagogiques et théoriques et dans leur expérience pratique en milieu scolaire primaire ou secondaire ? Quelles qualifications faut-il posséder pour exercer ces fonctions (par exemple, possession d'un diplôme universitaire d'un certain niveau, tel que mastère ou doctorat, et/ou avoir une expérience de l'enseignement dans le niveau de scolarité correspondant à la formation suivie) ?*

Les données systématiques existantes sur les caractéristiques des formateurs d'enseignants sont très limitées (Villegas-Reimers, 2003 ; pour les États-Unis, Cochran-Smith et Zeichner, 2005, dressent le même constat ; Labaree (2004) dresse une synthèse des données disponibles). Leurs qualifications soulèvent néanmoins de multiples questions lorsqu'on examine la question de la formation des enseignants. Quelle est leur conception d'un bon enseignement et d'un bon enseignant ? Ont-ils une bonne perception du contenu de ce qu'ils sont censés aider les futurs enseignants à apprendre ? Quelle expérience ont-ils eux-mêmes de l'enseignement aux niveaux auxquels ils préparent les futurs enseignants et des conditions de cet enseignement ? Sont-ils suffisamment formés et expérimentés pour présenter les réformes qu'on leur demande de promouvoir chez les futurs enseignants ? Leurs qualifications leur confèrent-elles la crédibilité et la légitimité nécessaires, d'une part, aux yeux des universitaires, quelle que soit leur discipline, d'autre part, aux yeux des administrateurs et des enseignants confrontés aux difficultés des établissements d'enseignement primaire et secondaire ? Que peut-on faire s'il leur manque telle ou telle qualification, expérience ou autre ? Selon Avalos, « tout en haut de l'échelle, il y a des professeurs d'université qui mettent rarement le pied à l'école. À l'autre extrémité, dans les écoles classiques actuelles et anciennes, il y a des enseignants qui ne possèdent guère plus qu'un brevet d'aptitude à l'enseignement primaire ou un autre brevet sans rapport avec les exigences des nouveaux programmes et des nouvelles méthodes pédagogiques » (Avalos, 2000, p. 470). Selon les pays, les qualifications de ces formateurs sont réglementées ou non par les pouvoirs publics. Le Brésil a par exemple adopté une loi qui oblige les formateurs d'enseignants de primaire à suivre des cours dans un institut supérieur de formation (Avalos, 2000).

Le projet MUSTER marque une nouvelle façon d'aborder ces questions sur la base d'analyses comparatives réalisées dans quatre pays (malheureusement, sans recourir à des échantillons nationaux aléatoires, comme l'étude TEDS-M) : le Ghana, le Lesotho, le Malawi et Trinité-et-Tobago (Lewin et Stuart, 2003). Dans le cadre de l'étude des établissements de formation d'enseignants de primaire dans ces pays, il est apparu qu'il n'existait aucun plan de carrière bien défini pour les tuteurs. De plus, très peu d'entre eux ont reçu une formation spécifique pour cette fonction. Aucun de ces établissements ne possédait de politique d'insertion ou de perfectionnement professionnel pour son personnel enseignant. « En général, les tuteurs reproduisaient le schéma de formation qu'ils avaient eux-mêmes reçu. » (Lewin et Stuart, 2003, p. 117). Ces formateurs ne disposaient pas d'un cadre conceptuel dans lequel était clairement indiqué ce que signifiait apprendre à enseigner.

À notre connaissance, très peu de pays en développement font exception à la situation décrite pour ces quatre pays. La Namibie en est une. Comme l'indiquent Craig *et al.*, dans le cadre du projet de réforme de la formation des enseignants (TERP, *Teacher Education Reform Project*) instauré dans ce pays, « un programme ambitieux de développement professionnel pour... les formateurs, les administrateurs et quelques enseignants auxiliaires a été lancé ... en 1993 », parallèlement à l'instauration du nouveau diplôme de formation de base (BETD, *Basic Education Teacher Diploma*). Ce programme comportait un cours de niveau B, suivi d'un cours diplômant de niveau plus élevé, puis d'un cours de niveau maîtrise. Selon Craig *et al.*, cela a marqué « un tournant en faveur du professionnalisme des formateurs qui, à peine quelques années plus tôt, étaient classés (et se considéraient) comme des enseignants de secondaire » (Craig *et al.*, 1998, p. 41).

La Guinée est, elle aussi, une exception. C'est probablement le seul pays africain francophone qui possède un cadre de personnel, les professeurs d'école normale, spécialisé dans la formation des enseignants de primaire. Dans la plupart des autres pays d'Afrique subsaharienne, notamment ceux dont la culture est inspirée de la tradition française, les professeurs d'école normale sont pour la plupart issus des rangs des conseillers pédagogiques et des inspecteurs d'école primaire, ainsi que des rangs des enseignants

de secondaire (Dembélé, à paraître). Quant aux formateurs d'enseignants de secondaire, ils ont majoritairement le statut de professeurs d'université. Il existe donc dans ces pays une hiérarchie bien établie entre les formateurs et il est rare qu'il y ait interaction, sur le plan professionnel, entre les deux catégories de formateurs, lesquelles opèrent respectivement dans deux types très différents d'institutions, à savoir les écoles normales et les écoles normales supérieures ou les universités.

Cette hiérarchie ne se limite aucunement aux pays francophones d'Afrique subsaharienne. À l'IUFM français, il existe, selon Marcel, « une "hiérarchisation" implicite des formateurs » (Marcel, 2004, p. 40). Ceux que l'on appelle les *maîtres-formateurs* (qui sont des enseignants de primaire titulaires d'un diplôme de formateur professionnel) n'ont pas de charge de cours à l'IUFM, ne dirigent pas les mémoires professionnels que les futurs enseignants doivent présenter et n'ont pas de représentants au Conseil d'administration de l'IUFM. Ils peuvent participer aux cours s'ils y sont « invités » par les formateurs « ordinaires », qui sont en général des enseignants de secondaire qualifiés et parfois des professeurs d'université.

Ce qui précède illustre la grande diversité des formateurs d'enseignants. Néanmoins, quels que soient leurs antécédents, ils n'ont souvent reçu aucune formation pour les préparer à leur rôle de formateur. Les données disponibles ne permettent pas de tirer des conclusions définitives sur les qualifications et la formation les plus pertinentes. Il est donc plus que nécessaire de prêter une attention plus concrète et plus précise aux différentes politiques possibles en termes de recrutement, de formation initiale et de rétention lors des débats sur la formation initiale des enseignants. En particulier, il est indispensable de mener pour les formateurs, le même type de recherches que celles qui ont été ou sont réalisées pour les enseignants.

(xiii) Quels sont les éléments qui peuvent stimuler ou décourager les administrateurs et les formateurs, ainsi que les mentors chargés d'encadrer les stages pratiques des futurs enseignants à être performants ?

On ne peut pas attendre de quelqu'un qu'il soit performant si le contexte organisationnel n'est pas propice et que les éléments

dissuasifs l'emportent sur les éléments incitatifs. Si les formateurs sont dans l'ensemble foncièrement motivés, les incitations intrinsèques ne sont, à notre avis, pas suffisantes pour la plupart des personnes qui, dans bon nombre de pays en développement, sont confrontées à une situation difficile du système éducatif. Mais les recherches sur le rapport entre ces deux éléments sont complexes et largement controversées (par exemple, Sansone et Harackiewicz, 2000, à comparer avec Cameron et Pierce, 2002). Il convient donc de faire un état des lieux des incitations dans les établissements de formation d'enseignants : Quels sont les éléments qui incitent à être performant ? Quels sont les éléments qui dissuadent de l'être ? Les recrues sont-elles fortement motivées pour réussir dans leur rôle de formateur et produire les meilleurs enseignants possibles pour le système ? Bénéficient-elles des autres incitations extrinsèques (salaires et conditions de travail par exemple) dont elles ont besoin pour continuer de s'investir dans leur métier de formateur d'enseignants ? Les recherches sur la formation des enseignants ont grandement négligé ce domaine. Certes, Seldin (1990) aborde directement ces questions, mais son ouvrage se réfère exclusivement au contexte américain. En outre, il traite plus généralement de l'enseignement supérieur et non pas seulement de la formation des enseignants. Sans doute va-t-on continuer de croire que l'on peut s'en sortir sans prendre en considération les éléments incitatifs et dissuasifs qui influent sur ceux qui assurent la formation et le perfectionnement professionnel des enseignants, du moins tant que les recherches en la matière resteront aussi peu développées.

(xiv) *Faut-il rendre les établissements de formation d'enseignants largement autonome vis-à-vis de l'État, les placer sous le contrôle d'un ministère de l'Enseignement supérieur, d'un ministère de l'Enseignement primaire et secondaire national ou d'un autre organisme à l'échelon régional intermédiaire – pour ne citer que quelques solutions possibles ?*

La décentralisation est une évolution qui touche l'ensemble du secteur de l'éducation dans le monde. Or, nombre de systèmes éducatifs ne sont pas encore prêts à céder certaines prérogatives du contrôle centralisé aux établissements d'enseignement primaire et secondaire. Dans les pays occidentaux, en revanche, l'autonomie des facultés est une tradition solidement ancrée dans l'histoire

de nombreuses universités prestigieuses et l'on peut dès lors supposer qu'à trop prescrire le contenu de la formation à dispenser à de futurs enseignants, on se heurterait à une vive résistance de leur part. Mais est-ce la meilleure solution pour former de futurs enseignants ? Est-elle adaptée aux besoins du système éducatif ? Les établissements de formation d'enseignants pourraient-ils tirer avantage d'une moins grande autonomie des facultés et d'une vision plus consensuelle de ce qui est nécessaire pour préparer des enseignants à être plus performants ? Avalos (2000) a étudié la diversité des modes de contrôle sous lesquels sont placés les établissements de formation d'enseignants en Amérique latine. Elle constate que, quand la formation des enseignants de primaire est assurée dans des établissements non universitaires, le ministère de l'Éducation dispose habituellement d'un grand pouvoir de décision, notamment sur le programme scolaire, les effectifs et les salaires. Elle compare cette situation avec d'autres pays où, par contraste, les autorités centrales, régionales et locales n'ont qu'un droit de regard limité sur la formation des enseignants, hormis celui de fixer les critères d'entrée dans le métier. Au Chili, par exemple, les universités sont autonomes sur le plan de la formation des enseignants et ne sont pas assujetties au contrôle direct d'organismes publics.

Quoi qu'il en soit, l'élaboration ou la réforme de programmes de formation d'enseignants ne relève jamais totalement d'une seule et unique institution. En matière de formation des enseignants, un certain degré de décentralisation est garanti, que ce soit en théorie, dans la pratique ou les deux. Comme le dit Eraut : « Tout le processus [de refonte d'un programme de formation d'enseignants] ressemble en quelque sorte plus à la négociation d'un traité international qu'à la conception d'un cursus par ceux qui se préparent à l'enseigner » (Eraut, 2000, p. 454). Plutôt que de placer trop d'espoir dans des projets de réforme idéale, les décideurs et les planificateurs devraient être mieux préparés à ce processus de négociation, de compromis et de changement progressif. Des recherches plus approfondies sur les effets de l'autonomie pourraient, à ce titre, leur être d'une grande utilité.

(xv) *Les formateurs de primaire/secondaire doivent-ils participer à la gouvernance des établissements de formation d'enseignants ?*

L'une des conséquences de dispenser la formation des enseignants dans un cadre universitaire est que les facultés des sciences de l'éducation risquent de se désengager et de se désintéresser progressivement des établissements d'enseignement primaire et secondaire. Dans les années 1980, Harry Judge, alors directeur des études pédagogiques (*Head of Educational Studies*) à l'Université d'Oxford, a analysé cette situation aux États-Unis (Judge, 1982). Selon lui, les écoles de formation les plus prestigieuses s'efforçaient de prendre exemple sur les facultés de lettres et de sciences qui accordent une importance majeure à la recherche et aux publications. Elles avaient tendance à intervenir le moins possible dans les établissements de primaire et de secondaire et, bien souvent, leurs recherches n'avaient même pas de rapport étroit avec les écoles et leurs besoins. Par ailleurs, à l'époque, les autres écoles américaines de formation étaient, pour la plupart, très impliquées dans le milieu scolaire par le biais de la formation des enseignants, de la rédaction des manuels et d'autres projets, mais se consacraient relativement peu à des recherches sérieuses et poussées. Elles n'avaient donc guère de crédibilité dans les universités et plus généralement dans l'enseignement supérieur. Depuis, une tendance inverse se dessine en faveur d'un renforcement des liens entre les établissements d'enseignement primaire et secondaire et les écoles de formation, y compris dans le domaine de la recherche. Les enseignants et les administrateurs d'établissements d'enseignement primaire et secondaire sont invités à nouer des contacts avec les écoles de formation et à s'associer à leurs activités, par exemple à toutes sortes d'évaluation des besoins, de comités consultatifs, de projets en collaboration et autres. Le but recherché est de les considérer progressivement comme des partenaires égaux. Cette suppression des barrières entre l'enseignement supérieur et l'enseignement primaire et secondaire a atteint divers stades aux États-Unis et dans les autres pays. Mais, dans la majorité d'entre eux, elle n'est pas encore prédominante, exception faite de Cuba. « Cuba a très fortement insisté sur les liens entre l'école et les programmes de formation d'enseignants dans le programme d'études du nouveau système de délivrance de brevets d'enseignement en primaire. Tout

au long du programme de formation, les écoles et les établissements de formation initiale des enseignants participent conjointement à la planification, à l'orientation et à la gestion des activités pratiques des étudiants » (Avalos, 2000, p. 469). Dans les endroits où ce dispositif est mis en place, il est possible d'en évaluer l'impact sur la formation des enseignants et sur l'adéquation de la formation à la dure réalité de l'école. Il est notamment possible de mesurer s'il permet de faire reculer le sentiment largement répandu selon lequel les futurs enseignants sont coupés de la réalité de l'enseignement jusqu'à ce qu'ils débutent dans le métier.

Comment tout cela s'articule-t-il ?

La manière dont tout cela s'articule est à ce stade une question clé. Les recherches sur la formation des enseignants ont pour principal objet de saisir le sens de ces articulations. Nous en aborderons deux : le lien entre le contenu de la matière et le contenu pédagogique ou éducatif et le lien entre théorie et pratique.

(i) Lien entre le contenu de la matière et le contenu pédagogique ou éducatif des programmes de formation d'enseignants

Ces deux domaines de la formation initiale ont souvent été dissociés par le passé, des formateurs différents étant affectés à des départements ou des secteurs institutionnels différents, parfois même à des institutions différentes. Ainsi, ceux qui enseignaient le contenu d'une matière n'étaient pas chargés des aspects pédagogiques correspondant à l'enseignement de ce contenu et ceux qui étaient chargés des cours de pédagogie n'étaient que marginalement responsables de l'acquisition du contenu de la matière elle-même.

Cette dissociation a suscité des critiques à divers moments de l'histoire de la formation des enseignants. C'est dans la littérature consacrée à la connaissance pédagogique de la matière et à d'autres aspects de la connaissance de l'enseignement que le mouvement de contestation s'est exprimé avec le plus de force, notamment avec Shulman (1986, 1987) qui a introduit la notion de « connaissance pédagogique de la matière » (*pedagogical content knowledge*). Cette expression (CPM) désigne une forme particulière de savoir qui différencie les enseignants des autres spécialistes de la même discipline. La CPM englobe « pour les thèmes les plus couramment

enseignés dans une matière, les formes les plus utiles de représentation de ces idées, les analogies, illustrations, exemples, explications et démonstrations les plus efficaces – en un mot, les manières de représenter et de formuler le contenu afin qu’il soit compréhensible aux autres » (Shulman, 1986, p. 9). Les enseignants peuvent ainsi faire rapprocher leur connaissance approfondie de la matière et la connaissance naissante des étudiants et adapter leur enseignement en fonction des aptitudes et des acquis de leurs étudiants. Bien que ce concept ait par la suite évolué et subi quelques modifications (Ball, Lubienski et Mewborn, 2001 ; Gess-Newsome et Lederman, 1999), il y a unanimité pour dire que le développement d’une certaine forme de CPM (quel que soit le sens qu’on lui prête) est un aspect important de la formation à l’enseignement, aussi bien dans le cadre de programmes formels que dans un cadre informel au travers de la pratique (Grossman et Schoenfeld, 2005 ; et l’exemple particulièrement éclairant de Even, 1993). Ce développement dépend de la connaissance de la matière et de la connaissance de l’élève, du processus d’apprentissage et du curriculum prévu. Pour autant, le flou demeure quant à la façon de s’y prendre.

En la matière, changer les choses est difficile parce que la dissociation entre le contenu et la pédagogie est institutionnalisée. Cette dissociation est particulièrement marquée dans les programmes, dit *consécutifs*, selon la terminologie utilisée dans Eurydice (2002). Dans les systèmes élaborés en étroite collaboration avec la Grande-Bretagne, par exemple, l’un des choix de formation initiale qui s’offrent aux futurs enseignants est d’obtenir un diplôme dans une discipline donnée, puis un diplôme en sciences de l’éducation. C’est le choix que font la plupart de ceux qui souhaitent enseigner dans le secondaire. La formation initiale des enseignants de primaire qui sont appelés à enseigner toutes les matières ou presque relève plutôt du modèle intégré ou *simultané*, dérivé des écoles normales qui, les premières, ont organisé la formation de ces enseignants lorsque le mouvement en faveur de l’enseignement primaire universel s’est développé au XIX^e siècle. Mais, si ces programmes semblent structurellement reposer sur la simultanéité, on ne peut pas dire que cette simultanéité soit totale ; il faudrait auparavant analyser de manière empirique la façon dont le contenu et la pédagogie sont liés ou intégrés dans ce qui est enseigné et, à terme, si et comment

les futurs enseignants acquièrent ce savoir interconnecté. Jusqu'à présent, les décideurs et les planificateurs ont peu d'indications en la matière.

(ii) *Lien ou absence de lien entre théorie et pratique*

L'introduction d'un vaste apport théorique adapté au travail du praticien a été un élément majeur du processus de professionnalisation engagé dans de nombreux métiers (Korthagen et Kessels, 1999). Dans le secteur de l'éducation, ce savoir théorique est issu des recherches qui ont été menées en sociologie, en psychologie, en linguistique et dans d'autres disciplines connexes durant le XX^e siècle. Si un tel savoir peut se révéler utile pour le praticien, les établissements de formation ont eu beaucoup de mal à le rendre accessible aux futurs enseignants. La conception dominante de la formation des enseignants considérée comme l'application de la théorie a conduit à dissocier ce savoir théorique du savoir pratique. Il en est résulté une opposition artificielle entre ce que les enseignants doivent savoir (*et non pas* simplement être capables de faire) et ce qu'ils font véritablement au quotidien, dans la réalité de leurs classes avec de vrais enfants et adolescents. Ainsi, comme pour la connaissance du contenu et le savoir-faire pédagogique, la dissociation a été la règle dans de nombreuses institutions. Plus généralement, dans la tradition de l'enseignement universitaire, chaque spécialiste de tel ou tel domaine théorique de l'éducation enseigne sa propre spécialité aux futurs enseignants. Les psychopédagogues enseignent la psychologie de l'apprentissage et de l'enseignement, les historiens enseignent l'histoire de l'éducation, les sociologues enseignent la sociologie de l'éducation, etc. Et même lorsque des établissements de formation d'enseignants recrutent d'anciens enseignants, ces fondements théoriques sont souvent enseignés sans que l'on prête une grande attention à la façon dont ils sont censés façonner ou influencer la pratique d'un futur enseignant.

Les spécialités du curriculum et de la pédagogie qui sont considérées comme davantage orientées vers la pratique peuvent, elles aussi, être enseignées dans une optique théorique. C'est ce que montre la conception européenne de la *didactique* (par exemple, Brousseau, 1997) et de la *didaktik* (par exemple, Westbury, Hopmann

et Riquarts, 2000), à la différence de l'analyse nord-américaine de la pédagogie et de l'ensemble des cours de méthodologie.

La pratique, à l'extrême, est une expérience totalement distincte qui a lieu dans un établissement distinct – établissement d'enseignement primaire ou secondaire – et qui a relativement peu de lien avec ce qui se passe à l'université. En effet, les enseignants pour qui la classe est un terrain d'expérience savent habituellement très peu de choses sur le cursus de leurs élèves-enseignants et ne prennent part ni à la préparation de leur expérience pratique, ni à son suivi.

Si ce genre de dissociation persiste dans des établissements de formation d'enseignants dans le monde, de nombreuses tentatives ont été faites au cours des dernières décennies pour changer l'ordre des choses. La place manque ici pour les développer en détail. Nous invitons les lecteurs intéressés à consulter les ouvrages de Cochran-Smith et Zeichner (2005), Darling-Hammond (2000), Feiman-Nemser (2001), et Korthagen et Kessels (1999).

Conclusion

À la lumière de ce que l'on sait, grâce à la littérature, des caractéristiques souhaitables de la formation initiale des enseignants, les établissements de formation souffrent de divers disfonctionnements dans de nombreux pays du monde, industrialisés ou en développement. Dans l'immédiat, il n'existe, au problème de la formation initiale des enseignants dans les pays en développement, aucune solution à la fois optimale et faisable (il en va de même, mais dans des proportions moindres, dans les pays qui ont la chance d'être mieux dotés en ressources.)

Comme on l'a déjà évoqué, la campagne en faveur de l'enseignement primaire universel a conduit de nombreux pays en développement à raccourcir de façon radicale la durée de leurs programmes de formation initiale d'enseignants, la ramenant pour certains à quelques mois ou quelques semaines seulement. Les conséquences s'étendent aussi à d'autres aspects de la formation initiale des enseignants, tels que les critères d'entrée, le niveau de préparation, l'équilibre entre la connaissance de la matière et le savoir-faire pédagogique ou éducatif, ainsi que la durée et le type

d'expérience pratique sur le terrain. Dans la plupart des cas, on a eu tendance à privilégier le savoir-faire pédagogique, en partant du principe que les candidats à l'enseignement avaient une connaissance suffisante de la matière ou du contenu. Mais ce dernier point est lui-même problématique, étant entendu que l'enseignement général secondaire est globalement de médiocre qualité dans nombre de ces pays, en particulier ceux où les conditions d'entrée sont peu exigeantes et, parfois même, assouplies pour recruter davantage de nouveaux enseignants et, dans le même temps, contenir les dépenses liées aux salaires des enseignants.

La formation des enseignants en milieu scolaire, qui est une stratégie de plus en plus répandue dans les pays riches, est aussi une formule jugée viable dans les pays en développement. Mais, comme le soulignent Lewin et Stuart, « les conditions de base d'une formation en milieu scolaire – à savoir l'existence d'un nombre suffisant d'écoles capables d'offrir des environnements de formation adaptés et d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés, capables d'assumer les fonctions de mentor auprès des stagiaires – sont souvent difficiles à respecter dans les pays à bas revenu. La majorité des écoles n'ont pas toujours les ressources nécessaires pour servir de lieu de formation et manquent d'enseignants qualifiés comme de matériels didactiques et pédagogiques. Quant au personnel, il peut considérer que former de nouveaux enseignants ne fait pas partie de ses attributions, sans compter qu'il y a peu de chances pour qu'une formation de formateurs lui soit dispensée » (Lewin et Stuart, 2003, p. xx). L'exemple récent de la Guinée, bien que prometteur, est révélateur en la matière (cf. Bah *et al.*, 2005). Le rôle et la participation des enseignants en exercice dans la formation d'enseignants demeurent donc une question complexe, surtout lorsque l'organisation hiérarchique les maintient dans un statut mal reconnu.

Ainsi qu'on l'a indiqué au début, il n'existe pas de consensus international sur les multiples politiques et pratiques possibles en matière de formation initiale des enseignants examinées dans ce chapitre. Dans l'ensemble, les réponses que l'on a tenté d'apporter aux questions posées reposent davantage sur la tradition, sur des considérations pratiques ou sur des raisonnements argumentés que sur des résultats de recherche. Mais, malgré l'absence de tels

résultats et les difficultés évoquées, les décideurs et les planificateurs doivent s'efforcer de prévoir et d'évaluer les conséquences à long terme des compromis qu'ils accepteront ou des décisions qu'ils prendront. Nous pensons comme d'autres que, dans les réflexions sur la formation initiale des enseignants, le fond doit prendre le pas sur la structure. Il s'ensuit que les questions relatives à la vision d'un bon enseignement et d'un bon contenu (questions *i, v-x*) sont plus importantes et méritent la priorité par rapport aux questions relatives aux acteurs et à la gouvernance (questions *xi-xv*) ou aux autres lieux et structures envisageables (questions *ii-iv*).

IV. L'insertion professionnelle des enseignants débutants

L'insertion désigne le processus permettant aux enseignants débutants en poste de découvrir leurs fonctions et de s'y adapter. L'importance de l'étape d'insertion dans le continuum de formation des enseignants n'a été reconnue que très récemment (par exemple, Bartell, 2005). Cette évolution est en partie la conséquence des critiques formulées à l'égard de la formation initiale des enseignants et de l'émergence d'autres voies d'accès à l'enseignement, où la responsabilité d'une classe est confiée à des enseignants n'ayant suivi aucune formation préparatoire ou seulement sur une très courte période. L'insertion peut être organisée dans le cadre de programmes formels destinés à promouvoir et à améliorer la formation des enseignants débutants. Certains pays industrialisés possèdent des systèmes d'aide à l'insertion déjà bien au point. Dans la plupart des pays en développement, en revanche, peu d'avancées ont été faites dans ce domaine.

Lorsqu'elle n'est pas intégrée dans un programme formel, l'insertion se déroule de manière informelle par le biais d'un apprentissage sur le milieu de travail à partir des pratiques, cultures et normes du contexte scolaire. Dans cette version informelle, l'insertion est habituellement une question de chance, susceptible de produire des résultats positifs, mais le plus souvent négatifs, en ce qui concerne l'acquisition du niveau souhaité d'expertise de l'enseignant ou la poursuite de la carrière.

Pour illustrer cette étape d'insertion, on s'appuiera sur des études consacrées aux différentes façons dont des systèmes organisent et articulent la formation initiale et la formation continue pour les enseignants débutants. Les systèmes d'insertion sont très différents d'un pays à l'autre et suscitent de nombreuses questions sur les possibilités d'améliorer l'insertion des enseignants débutants dans les pays en développement.

À nouveau quelques similitudes, mais de nombreuses différences

Les différences

Sur les 25 pays examinés dans le cadre de l'étude de l'OCDE intitulée *Le rôle crucial des enseignants* (OCDE, 2005), 10 disposent de programmes obligatoires d'insertion (Australie [certains États], Angleterre et Pays de Galles, France, Grèce, Israël, Italie, Japon, République de Corée, Suisse et Irlande du Nord). Dans six d'entre eux, l'offre de programmes d'insertion est laissée à l'appréciation des écoles. En Ecosse, ce choix est laissé aux enseignants, tandis que dans huit pays, aucun programme n'est officiellement proposé. D'ordinaire, ce sont les écoles qui proposent ces programmes. Mais, dans quatre pays (Israël, Japon, Suisse et Irlande du Nord), les programmes d'insertion sont organisés conjointement par les établissements de formation d'enseignants et les écoles.

Si le rapport de l'OCDE (2005) fournit un certain nombre de données de base sur l'insertion, c'est dans les travaux de Britton *et al.* (2003) que nous avons trouvé la source de données internationales la plus riche en la matière. Il s'agit d'études de cas menées dans cinq pays qui, tous, disposent de vastes programmes nationaux d'insertion bien établis, mais dont les objectifs, les finalités, les structures et la logique sont totalement différents. Ces pays sont : la Chine (région de Shanghai), la France, le Japon, la Nouvelle-Zélande et la Suisse (trois cantons). Dans ces pays, comme dans d'autres, par exemple, la durée de l'étape d'insertion est très variable. Selon l'étude de l'OCDE (2005), la durée des programmes va de sept mois en République de Corée à deux ans au Québec, en Suisse et aussi aux États-Unis pour certains programmes. En fait, les systèmes éducatifs ne s'accordent même pas sur la définition de l'enseignant débutant et encore moins sur la durée de cette phase.

Comme il est essentiel de bien comprendre ces différences pour mieux cerner la signification de l'insertion, il est intéressant d'étudier plus en détails les cas exposés par Britton *et al.* (2003). Les cinq systèmes diffèrent non seulement en termes d'orientation de leurs programmes, mais aussi en termes de portée, c'est-à-dire le champ d'action plus ou moins étendu qu'ils couvrent et le maillage plus ou moins serré de leur organisation. En France par exemple, dans les

collèges d'enseignement secondaire, l'insertion est véritablement spécifique à la matière (dans les cinq pays étudiés par Britton *et al.*, le but était d'analyser les possibilités offertes aux enseignants de se former à l'enseignement des mathématiques dans les établissements secondaires de premier cycle). L'insertion en France cherche à façonner les débutants pour en faire des enseignants spécialisés en mathématiques. Comme ces novices possèdent déjà un bon niveau de connaissances dans cette discipline, la pédagogie des mathématiques occupe une place centrale dans leur stage d'insertion.

Par opposition à la France, l'insertion décrite dans l'étude de cas sur le Japon vise essentiellement à aider l'enseignant à aller au-delà de la spécificité thématique de la formation initiale. Dans la région de Shanghai, en Chine, l'insertion se caractérise par une organisation très systématique d'activités et de services très variés afin d'initier les nouveaux enseignants au langage spécial de l'enseignement, à ses modes de pensée et à ses règles de pratique. Le système d'insertion pratiqué à Shanghai est à la fois le plus complet, le plus développé et le plus systématique de tous les programmes étudiés. Il possède aussi les caractéristiques les plus originales. Contrairement à la Chine, le modèle d'insertion de la Nouvelle-Zélande est beaucoup plus souple et éclectique et il offre une large palette de conseils et d'orientations provenant de multiples sources et de différents lieux.

Enfin, c'est en Suisse que le rôle de l'insertion est le plus important. Elle entend favoriser le développement de la personne dans son ensemble et propose de multiples possibilités de conseil collégial, de coopération et de pratiques réfléchies. Dans les trois cantons étudiés, l'insertion se caractérise également par le fait qu'elle permet aux enseignants débutants d'exprimer et de choisir ce qu'ils veulent faire et apprendre pendant cette période. Le modèle d'insertion repose ici sur « des groupes de pratiques formels et informels, des conseils individuels et par groupes, des observations en classe suivies d'échanges, des bilans de situation et de progression au plan personnel et professionnel, des cours spécialement conçus et des livrets d'accompagnement » (Britton *et al.* 2003, p. 136). Dans un tel système, la responsabilité de l'insertion incombe collectivement aux écoles, aux établissements de formation initiale et aux centres de perfectionnement professionnel des cantons. Il est intéressant de noter que les systèmes d'insertion construits autour

d'éléments très diversifiés peuvent, comme en Suisse, laisser aux enseignants débutants le choix et la liberté de décider de ce qu'ils souhaitent faire pendant cette période d'insertion ou bien, comme en Chine, n'offrir aux enseignants qu'un choix limité.

Points communs

Si chacun de ces pays fabrique ce que Britton *et al.* appellent un « cocktail unique de théorie et de pratique », ils partagent des points communs importants : (1) l'importance attribuée à l'insertion malgré l'absence de preuves solides en la matière ; (2) l'accent placé sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement (y compris la manière de gérer la classe, de travailler avec des élèves, de nouer des relations en dehors de la classe pour faciliter l'enseignement par exemple) et sur le développement personnel, considérés comme deux des finalités essentielles de l'insertion ; (3) l'hypothèse selon laquelle les enseignants ont déjà reçu toute la formation préparatoire formelle dans la discipline concernée avant d'être en situation d'enseigner ; (4) la conception des programmes d'insertion comme un mélange complexe d'activités diverses et de prestataires multiples ; (5) un « curriculum » d'insertion qui porte sur « un enseignement de qualité de la discipline, la compréhension et la satisfaction des besoins des élèves, l'évaluation du travail et de l'apprentissage des élèves, des pratiques réfléchies axées vers le questionnement, les contacts avec les parents, l'organisation de l'école et la participation à la communauté scolaire, [et] la connaissance de soi et sa situation actuelle de carrière » (Britton *et al.*, 2003, p. 319).

Les interrogations que suscitent ces différences entre programmes d'insertion

Les différences constatées entre les programmes d'insertion suscitent de nombreuses interrogations qui seront abordées ci-dessous. Bon nombre de ces interrogations rappellent les questions évoquées dans le *chapitre III* pour la formation initiale des enseignants.

(i) *Combien de temps un enseignant débutant peut-il investir exclusivement dans sa formation pendant cette phase ?*

L'exemple de la France, du Japon et de la Chine montre que l'une des principales questions que se posent les décideurs en matière d'insertion concerne le temps qu'un enseignant débutant peut investir dans sa formation, c'est-à-dire en déduction de sa charge d'enseignement qui correspond au temps qu'il pourrait consacrer à faire cours aux élèves. Certes, la formation de l'enseignant suivra sa progression normale, à mesure qu'il va préparer son cours, le présenter à ses élèves, puis évaluer leur apprentissage. Mais le fait de consacrer du temps exclusivement à cette formation en réduisant la charge d'enseignement augmente d'autant l'éventail des choses pouvant être accomplies durant l'étape d'insertion.

Cet aspect des modèles d'insertion est aussi l'un des plus coûteux puisque les salaires des enseignants – ou même une partie de ces salaires – peuvent aisément l'emporter sur le coût des autres ressources affectées au financement de l'insertion. En France, les enseignants débutants ont droit à une décharge d'un tiers de temps et peuvent donc consacrer le temps ainsi libéré à suivre une formation ; mais ils reçoivent l'intégralité de leur salaire et ont le statut d'enseignant de première année. De même, les enseignants débutants au Japon et à Shanghai passent une demi-journée par semaine à suivre des cours de formation, tandis que leurs collègues de Nouvelle-Zélande consacrent un cinquième de leur temps durant la première année à suivre un programme de perfectionnement professionnel à l'école. Au Japon, les enseignants débutants passent 90 jours en insertion hors de l'école, soit 25 % de l'année scolaire. Tous reçoivent l'intégralité de leur salaire. Si le rapport de l'OCDE (2005) indique l'allègement de la charge d'enseignement comme une caractéristique de l'insertion, ce n'est pas le cas dans la majorité de ce groupe de pays relativement riches et, même lorsque cet allègement existe, il est minime (10 % ou moins de la charge normale d'enseignement).

(ii) *Comment faut-il organiser la formation et la tâche des mentors ?*

Le rôle de *mentor* est considéré comme crucial dans la majorité des programmes d'insertion. Le terme « mentor » désigne en général

un enseignant ou autre formateur expérimenté chargé de donner des conseils personnalisés à plusieurs enseignants débutants pour les aider à devenir plus performants dans leur métier. Dans certains pays, les mentors sont toujours des enseignants ayant plusieurs années d'ancienneté. Dans d'autres, il peut s'agir d'inspecteurs, de chefs d'établissement, de personnel ministériel d'échelon intermédiaire ou de formateurs universitaires. Curieusement, la formation préparatoire des mentors – dont on pourrait considérer qu'elle est un élément clé de leur rôle – est souvent négligée. Ainsi, un petit nombre seulement de pays étudiés dans le rapport de l'OCDE (2005) impose aux mentors de suivre une formation spécifique. En outre, si quelques programmes accordent aux mentors un allègement de leur charge d'enseignement à titre d'incitation complémentaire (dans certains programmes aux États-Unis, le mentorat est une fonction à plein temps), ils ne sont pas majoritaires. De même, la compensation financière des mentors, lorsqu'elle existe, est très variable. Enfin, comme on le verra dans les paragraphes suivants, ce que les mentors doivent faire et la façon dont ils doivent le faire ne fait pas du tout l'unanimité. Pour résumer, en matière de mentorat, de nombreux programmes ne sont pas encore véritablement institutionnalisés et s'inscrivent dans une approche largement informelle, qui compte davantage sur le bon sens et l'expérience des formateurs et sur le temps qu'ils peuvent soutirer à leurs autres fonctions. Toutefois, comme on le sait, être un bon enseignant (qu'elle que soit la définition qu'on en donne) est une condition nécessaire, mais non suffisante pour être un mentor compétent (Dembélé, 1995). Une formation spécifique, en complément d'une expérience pédagogique, serait essentielle pour cette tâche.

(iii) L'objectif des programmes d'insertion doit-il être directement d'apprendre au débutant à mieux enseigner ?

La réponse peut sembler évidente à certains. Pourtant, les premiers résultats des recherches sur l'insertion et le mentorat menées par Feiman-Nemser, Paine et ses collègues ont de quoi surprendre. Il ressort qu'aux États-Unis, l'accent est mis plus particulièrement sur le soutien psychologique des enseignants débutants et l'aide à leur apporter pour qu'ils trouvent leur propre style ou mode d'enseignement. Par conséquent, l'objectif n'est pas directement d'apprendre à enseigner, contrairement à ce que font

les mentors en Chine. En Chine, ces mentors ont davantage un rôle de maître-formateur et de tuteur, et conseillent très directement les enseignants débutants sur ce qu'ils doivent savoir et faire pour dispenser un enseignement de qualité. Wang et ses collègues ont par exemple constaté que les échanges entre mentor et débutant étaient moins fréquents aux États-Unis qu'en Chine. Les mentors chinois avaient donc la possibilité de développer en détail leur vision de la discipline et du programme scolaire, mais aussi de la pédagogie et des compétences correspondantes (Wang, 2001 ; Wang et Paine, 2001 ; Wang, Strong et Odell, 2004, font une analyse approfondie de ces différences). À notre avis, ces différences d'interaction et d'objectif ne peuvent manquer de produire des résultats différents au niveau de la formation des enseignants. Mais, à ce jour, les données susceptibles de mettre en lumière ces différences font défaut.

(iv) *L'insertion est-elle un moyen d'introduire des innovations dans l'enseignement ou d'améliorer la qualité du statu quo ?*

Tickle attire l'attention sur ce dilemme entre innovation et *statu quo* dans les termes suivants :

« Face à l'examen des performances obtenues avec des pratiques traditionnelles, où certains sont considérés comme ayant échoué ou susceptibles d'être obtenues avec des mesures nouvelles qui restent à tester et expérimenter, les nouveaux enseignants sont vulnérables dans leur travail ... Ces tensions placent les nouveaux professionnels devant un paradoxe majeur – on les initie à d'anciennes pratiques, traditions et circonstances et, dans le même temps, on attend d'eux autant qu'ils attendent eux-mêmes de participer à des réformes et de chercher des solutions à des problèmes d'éducation endémiques » (Tickle, 2000, p. 7).

Thompson et Zeuli évoquent cinq conditions nécessaires pour un développement professionnel transformatif. Ces conditions sous-entendent que la nature de l'insertion (qui correspond concrètement au perfectionnement professionnel des enseignants débutants) est très différente si l'objectif est transformatif par comparaison à un modèle d'insertion qui reste dans la droite ligne de ce qui est déjà considéré comme une bonne pratique dans le système. Selon ces auteurs, le développement professionnel transformatif

exige : (1) « un niveau suffisamment élevé de dissonance cognitive de façon à perturber assez fortement l'équilibre entre, d'une part, les croyances et les pratiques actuelles des enseignants et, d'autre part, leur expérience de leur matière, de l'apprentissage des étudiants et de l'enseignement » ; (2) un temps suffisant, des ressources adaptées et des contextes appropriés « pour travailler à dissiper cette dissonance par des discussions, des lectures, des écrits et d'autres activités qui consistent essentiellement à cristalliser sa pensée, se l'approprier, en faire l'analyse critique et la relire » ; (3) des étapes pour « faire en sorte que les activités visant respectivement à créer et à dissiper la dissonance aient un lien avec les étudiants de l'enseignant, le contexte ou quelque chose qui s'y apparente » ; (4) donner aux enseignants les moyens « de constituer un répertoire de pratiques qui soit cohérent avec les nouveaux savoirs que construisent les enseignants » ; (5) la fourniture d'une aide continue pour faire émerger les nouvelles problématiques, en tirer les leçons et les traduire en performances pédagogiques (Thompson et Zeuli, 1999, p. 355-357).

(v) *Comment maintenir une attention équilibrée sur la théorie et la pratique alors que les enseignants débutants sont souvent submergés par la complexité et la difficulté de la pratique dans les premiers temps ?*

Bien que l'on considère en général les programmes de formation initiale comme une période d'apprentissage théorique et l'insertion comme une phase d'apprentissage pratique, Britton *et al.* (2003) juge cette dichotomie trompeuse. Les mentors doivent en permanence trouver la juste mesure entre le soutien à apporter au débutant pour qu'il puisse résoudre un problème de pratique pédagogique urgent et l'aider à prendre du recul et à avoir une vision plus large de l'enseignement (par exemple, Feiman-Nemser et Parker, 1993 ; Stanulis, Burrill, Ames et O'Brien, 2005 ; Wang et Schwillie, à paraître). Par conséquent, pour Britton et ses collègues (2003), l'insertion « doit être ancrée dans la pratique, mais elle nécessite (aux dires de ses défenseurs dans [les lieux étudiés]) d'être étudiée sous un autre angle que celui de la pratique immédiate, de façon à permettre la formulation et la discussion de principes généraux, de théories et d'abstractions ... Ces activités impliquent non seulement de faire appel à des enseignants expérimentés dans les écoles, mais aussi dans les universités, les établissements d'enseignement

supérieur, les bureaux régionaux, les établissements spéciaux et ailleurs, qui peuvent apporter un éclairage différent. Ils sont à même de partager leurs savoirs, de faciliter les discussions et les échanges qui risqueraient de ne pas avoir lieu, compte tenu de l'urgence à enseigner, de la « revendication d'immédiateté » ..., en particulier durant les premières années » (Britton *et al.*, 2003, p. 326).

La nécessité d'une approche globale et équilibrée peut aider à comprendre la grande variété des activités proposées dans certains programmes d'insertion. Dans l'exemple de Shanghai décrit par Britton *et al.* (2003), par exemple, l'insertion comporte des activités organisées à l'échelon de l'école et à celui du district. À l'échelon de l'école, les objectifs sont définis dans une sorte de contrat formel, de même que les tâches assignées aux débutants et à leurs mentors. Ces contrats prévoient un mentorat en milieu scolaire axé sur l'enseignement de la discipline, un mentorat en milieu scolaire axé sur la manière de travailler avec les étudiants, une visite des foyers des étudiants en compagnie d'enseignants expérimentés et des journées de présentation pendant l'été pour des enseignants venant des écoles voisines. Les activités prévues à l'échelon du district dans la région de Shanghai consistent en des ateliers et des cours pour les nouveaux enseignants, un mentorat dispensé par le district, des concours d'enseignement pour les débutants et une permanence téléphonique du district, avec des spécialistes dans une matière qui répondent par téléphone aux questions posées par des débutants. Enfin, il y a des activités qui sont organisées à l'échelon de l'école et du district, souvent conjointement : observation entre pairs par le mentor, le débutant et d'autres enseignants de la même école et d'autres écoles, cours publics observés par le débutant ou un groupe de débutants (et d'autres), suivis en général d'une séance de compte rendu public et d'une discussion sur le cours, cours « commentés » (« *report lessons* ») où, dans un premier temps, le nouvel enseignant présente son cours en le commentant devant des observateurs qui, dans un deuxième temps, émettent des critiques et des suggestions ; cours « dialogués » (« *talk lessons* ») où des enseignants débutants et expérimentés discutent d'un cours, sans véritablement l'exposer, puis développent les raisons de telle ou telle présentation, projets de recherche-action réalisés par des enseignants débutants avec l'aide d'autres enseignants à l'échelon de l'école ou du district et

remise d'un manuel élaboré par l'école ou le district à l'attention des enseignants débutants et de leurs mentors. Il convient d'ajouter que l'une des caractéristiques du système pratiqué à Shanghai est que les cours « dialogués » donnent lieu à de véritables compétitions :

« L'événement auquel [un concurrent gagnant] a participé est typique de ces compétitions et se déroule en trois temps : un cours « dialogué », où les enseignants ont dix minutes pour expliquer comment et pourquoi ils veulent enseigner tel ou tel sujet précis, une partie multimédia où les concurrents ont cinq minutes pour décrire et montrer comment ils se serviraient de la technologie pour aider à la réflexion des élèves, et enfin, cinq minutes pour faire la démonstration de « compétences pédagogiques », un exercice que cet enseignant (et les nombreux autres que nous avons interrogés) a qualifié d'extrêmement important » (Britton *et al.*, 2003, p. 42).

Chaque cours « dialogué » est ensuite évalué par un jury qui examine les raisons du choix du sujet, la façon dont il a été organisé, la pertinence de la méthode appliquée, l'efficacité du langage employé et le comportement de l'enseignant.

Cette variété des activités d'insertion, hormis le type de compétitions décrites ci-dessus, est également mise en évidence dans une étude sur les programmes d'insertion réalisée dans six districts scolaires de l'État de Géorgie, aux États-Unis. Dans le cadre de cette étude, les participants (140 enseignants débutants en 2003 et 222 en 2004 ; 40 et 70 % de réponses, respectivement) ont reçu un questionnaire dans lequel on leur demandait d'évaluer différentes formes de soutien à l'insertion en indiquant celles qui, à leur avis, étaient les plus utiles – qu'ils en aient ou non bénéficié (après analyse, il est apparu que les personnes interrogées, bénéficiaires ou non de ces stratégies, ne diffèrent guère dans leurs réponses). Les stratégies les plus utiles sont : (1) la possibilité pour les nouveaux enseignants d'observer d'autres enseignants ; (2) l'affectation de mentors aux nouveaux enseignants ; (3) les commentaires de ceux qui ont observé les nouveaux enseignants dans leur classe ; (4) des temps de préparation en groupe pour les nouveaux enseignants. Les moins utiles sont : (1) une session spéciale d'accueil avant le début de l'année ; (2) la fourniture de

manuels et autres publications spécialisés ; (3) des sessions spéciales de perfectionnement professionnel pendant l'année ; (4) [réponse surprenante] un allègement partiel de la charge d'enseignement ; (5) des réunions informelles entre nouveaux enseignants ; (6) des sorties organisées pour les nouveaux enseignants afin de connaître le district scolaire et ses ressources. Selon les auteurs, ces résultats indiquent que les nouveaux enseignants interrogés « accordent une grande importance au travail professionnel d'équipe. Parallèlement, ils n'aiment pas sacrifier le temps de préparation pour des réunions ou de la paperasserie » (Gilbert, 2005, p. 1 et tableau 1). Il faut ajouter que, selon l'étude de Wang et Schwille, à paraître prochainement, rien ne permet encore de conclure que ce que les enseignants débutants jugent important a effectivement un effet positif sur leurs performances et l'apprentissage de leurs élèves. En conclusion, qu'il s'agisse de mesurer l'efficacité de l'insertion des enseignants ou celle de leur formation initiale, les données de recherches demeurent insuffisantes.

(vi) Dans quelle mesure l'insertion prend-elle suffisamment en compte ce que les enseignants ont – ou n'ont pas – acquis ?

Comme on peut s'y attendre, les programmes d'insertion sont en général conçus pour combler les lacunes des enseignants débutants. Certains programmes de formation initiale prévoient des stages pratiques longs et fréquents dans des établissements d'enseignement primaire ou secondaire, ainsi que des cours de pédagogie ou de didactique. D'autres ne confèrent qu'un temps très restreint à l'expérience sur le terrain et privilégient l'apprentissage de la matière plutôt que la manière de l'enseigner. Autrement dit, l'insertion doit venir en complément de ce qui a précédé, c'est-à-dire s'appuyer sur la formation pratique et professionnelle que les enseignants débutants ont déjà reçue et fournir un soutien plus important à ceux qui ne l'ont pas reçue. Les quatre exemples ci-dessous illustrent la façon dont chaque pays articule la formation initiale et l'insertion :

« En France, où la formation dispensée avant le recrutement est presque exclusivement axée sur la connaissance de la matière, les enseignants débutants savent peu de choses de la structure de l'enseignement des mathématiques et, partant, des stratégies

d'enseignement à appliquer avec les élèves. Ainsi, durant leur première année d'enseignement, près d'un tiers du temps est consacré au perfectionnement professionnel, ainsi qu'aux questions relatives à la didactique spécifique à la matière et aux connaissances pédagogiques et théoriques générales » (Britton *et al.*, 2003, p. 304-305).

De même au Japon, lorsque, dans les années 1960, les éducateurs japonais ont entrepris d'élaborer des programmes de formation continue spécialement destinés aux enseignants débutants, ils sont partis de l'idée que ces derniers étaient bien préparés en termes de savoir disciplinaire, mais qu'ils n'étaient en revanche pas prêts à gérer des élèves ni à répondre à ce que les parents ou la société dans son ensemble attendaient de l'école. En d'autres termes, ils ont considéré que la formation reçue antérieurement par les enseignants débutants était trop théorique et ne comportait qu'une très faible part d'expérience pratique.

D'autres pays, plutôt que de se contenter de combler les vides laissés par la formation initiale, cherchent à créer une sorte de continuité ou de lien direct entre la formation initiale et l'insertion. En Chine, dans la région de Shanghai, par exemple, bien que la formation initiale des enseignants n'intègre qu'une très faible part d'expérience sur le terrain, le lien entre la formation initiale et l'insertion est très étroit car les étudiants en formation initiale étudient le programme scolaire qu'ils auront à enseigner, beaucoup plus que ce n'est le cas dans d'autres pays. Ces étudiants développent aussi l'esprit d'analyse vis-à-vis de ce programme et continueront donc à l'exercer lorsqu'ils seront en poste. « Un élément central de leur travail en tant que futurs enseignants est d'améliorer leur connaissance de ce que l'on appelle les points « importants » (*zhonglian*), les points « difficiles » (*nandian*) et les « charnières » ou points « charnières » (*guanjian*) d'un contenu pédagogique particulier » (Britton *et al.*, 2003, p. 35).

L'exemple de la Suisse que Britton *et al.* (2003) ont également étudié fait ressortir deux liens organisationnels entre la formation initiale et l'insertion. Dans le canton de Zurich, au niveau primaire, les établissements (*séminaires*) responsables de la formation initiale et de l'insertion sont les mêmes. À Lucerne, au niveau du *lycée*, les

mentors qui assurent la formation pratique sont bien souvent aussi chargés de l'insertion.

(vii) *Dans quelle mesure la collégialité entre enseignants peut-elle appuyer la formation des enseignants débutants ?*

Les pays ont une optique très différente de l'enseignement, les uns considérant qu'il relève d'une pratique privée et individualiste, les autres y voyant une pratique collective et collégiale. La littérature laisse penser que la collégialité est une ressource susceptible de faciliter et de renforcer l'apprentissage des enseignants débutants (Paine et Ma, 1993 ; Schwille, 1993). Ainsi, lors de l'élaboration d'une politique en matière d'insertion et de la conception de stages et programmes d'insertion, il importe de s'interroger sur la forme de collégialité qui existe, le degré de collégialité qui peut exister, la façon – naturelle ou artificielle (« contrainte » selon les termes de Hargreaves et Dawe, 1990) – dont cette collégialité peut se développer et les actions concrètes qui peuvent être engagées. À titre d'exemple, peut-on attendre des enseignants d'une école qu'ils assument collectivement la responsabilité de tuteur et de mentor auprès des débutants ? De combien de temps disposent-ils réellement pour cela et sont-ils disposés à le faire ? L'enseignement est-il une activité ouverte et publique, comme en Chine et au Japon, où les enseignants, qu'ils soient expérimentés ou débutants, sont soumis à des séances d'observation par des pairs, des mentors et d'autres débutants, puis exposés sans défense aux critiques et suggestions librement exprimées par les autres enseignants ? En France, en Nouvelle-Zélande et en Suisse, Britton *et al.* ont relevé des limites non négligeables au caractère public de l'activité d'enseignement. Par opposition :

« les nouveaux enseignants [à Shanghai], auxquels on demande de donner un cours « public », doivent faire ce que tout enseignant est censé faire ... Le fait que d'autres aient l'occasion d'observer vos pratiques est donc, non pas le signe que vous êtes un débutant, que vous êtes encore en train de devenir un enseignant – c'est au contraire le signe que vous êtes un enseignant. Si les modalités sont spécifiquement conçues pour répondre aux besoins et possibilités du débutant, l'idée selon laquelle tout enseignement est public – et peut et doit être partagé et discuté

– est couramment répandue dans les écoles. En fait, le cours « public » ne profite pas exclusivement à l’enseignant débutant qui présente le cours, mais contribue aussi à la formation des autres – surtout des jeunes enseignants » (Britton *et al.*, 2003, p. 312).

Pour les décideurs et les planificateurs, cela signifie, du moins à la lumière des ouvrages examinés, que développer le caractère collégial, collaboratif et public de l’activité d’enseignement est des plus prometteurs pour améliorer la formation des enseignants.

(viii) Faut-il séparer l’évaluation du soutien à l’insertion dispensé aux enseignants débutants ?

Une autre différence notée par Britton *et al.* concerne l’évaluation des enseignants débutants qui, selon les pays, est dissociée du soutien à l’insertion et de l’encadrement de mentors qu’ils reçoivent. D’un côté, il y a la Suisse qui insiste sur cette séparation et, de l’autre, la Nouvelle-Zélande qui associe les deux. Ce principe est aussi très répandu dans les pratiques d’insertion appliquées aux États-Unis (Huling-Austin, 1990). D’après Feiman-Nemser, ce ne devrait pas être le cas : « La forte dichotomie entre soutien et évaluation », affirme-t-elle, « semble ne permettre qu’une vision limitée des choses si l’on considère que l’insertion s’inscrit dans le long continuum des formations offertes aux enseignants. Les nouveaux enseignants et les responsables de leur formation ont besoin d’arguments valables pour décider de ce qu’ils vont faire, ainsi que d’outils pour définir la façon dont ils vont s’y prendre. Tel est le rôle de l’évaluation formative. En couplant insertion et évaluation rigoureuse, le risque majeur est que les États et les districts adoptent des nouvelles normes d’évaluation et de délivrance de brevets, sans fournir suffisamment de moyens pour aider les nouveaux enseignants à apprendre à respecter ces normes dans la pratique » (Feiman-Nemser, 2001, p. 1032-1033). Autrement dit, évaluation et soutien continu à la formation des enseignants sont tous deux nécessaires dans le cadre des programmes d’insertion. Cela suppose de spécifier les objectifs et d’établir un programme d’évaluation.

(ix) *Dans quelle mesure les enseignants débutants peuvent-ils choisir leur formation pendant l'étape d'insertion ?*

Quels avantages y a-t-il, dans un pays, à donner aux enseignants débutants le choix de leurs activités d'insertion ? Ce pays a-t-il les moyens d'offrir un programme obligatoire à tous les débutants ou un éventail d'activités au choix des débutants ? Les cinq pays étudiés par Britton *et al.*, proposent tous des modes d'insertion comportant un éventail d'activités. Pour autant, cela ne veut pas dire que tous les enseignants débutants ont la même liberté de choix. En France, par exemple, tous les enseignants débutants font des stages d'insertion, mais dans des conditions très variables. Dans d'autres pays, les écarts se situent parfois davantage au niveau des possibilités d'insertion offertes par les districts et les écoles. Mais ce n'est pas la même chose qu'un éventail d'activités parmi lesquelles les enseignants débutants peuvent choisir. En Suisse, toutefois, « dans les trois cantons [étudiés], les enseignants débutants ont une influence considérable sur le contenu de l'aide dont ils peuvent bénéficier. Hormis certaines structures bien en place – conseil individuel, groupes de pratiques, conseil collectif, observation de classes suivie d'une discussion entre collègues ou avec un conseiller ou mentor, mentorat individuel, cours obligatoires ou facultatifs, manuels d'aide – les problèmes et les thèmes traités sont dans l'ensemble définis par les enseignants débutants » (Britton *et al.*, 2003, p. 111). Ce choix est parfois fait par un groupe d'enseignants débutants qui, ensemble, expriment leurs préférences par rapport au contenu d'une session d'insertion. Dans les cantons étudiés, cependant, les enseignants débutants sont aussi libres de choisir – ou non – un conseil individuel et d'en négocier l'objectif. À Zurich, où les enseignants débutants ont droit à 32 heures de conseil, ils ont en général la possibilité de choisir leur propre conseiller. Les recherches montrent qu'à Berne, la personnalisation est encore plus poussée : « À la première séance, l'enseignant et le conseiller discutent du problème qui se présente. Ils négocient ensuite un contrat écrit qui fixe les modalités de déroulement, y compris le diagnostic du problème et les orientations possibles. Les conseillers encouragent les enseignants débutants à se remettre en cause. Qu'est-ce que je dois améliorer à ce stade de ma pratique ? Comment puis-je y parvenir ? » (Britton *et al.*, 2003, p. 122).

Conclusion

Si l'on s'appuie sur les résultats d'études, telles que celles réalisées par Britton *et al.*, quels enseignements utiles peut-on tirer pour progresser dans la réflexion sur l'insertion professionnelle dans les pays en développement ? Les perspectives semblent, à première vue, décourageantes. Comme on l'a indiqué pour les programmes de formation initiale, le coût de programmes d'insertion perfectionnés et bien conçus est en général élevé. Les vastes programmes mis en œuvre en Chine, en France, en Nouvelle-Zélande et en Suisse exigent des capacités organisationnelles et des ressources financières énormes. C'est vrai, que les programmes soient organisés de façon très formelle et bureaucratique, ou conçus selon un modèle moins formel qui évolue au gré des événements ordinaires de la vie des écoles.

Si un système a de très grandes difficultés à disposer de ressources humaines et matérielles suffisantes, il est à craindre que les enseignants débutants ne puissent pas trouver le temps ou la distance nécessaire pour prendre du recul et dégager les leçons des événements. Si le manque de ressources affecte les activités d'insertion elles-mêmes, il est à craindre que les enseignants ne puissent pas en tirer grand-chose pour leur formation. Ce que des pays faiblement dotés en ressources peuvent se permettre est donc une question centrale. Toutefois, l'analyse de divers programmes de perfectionnement professionnel du *chapitre V* tend à montrer qu'on peut faire beaucoup plus qu'on ne le fait ou qu'on ne le pense dans des pays pauvres en ressources, notamment si l'on songe aux ressources accessibles auprès de la communauté internationale des bailleurs de fonds. En Guinée, par exemple, un programme de petites subventions financé par le Banque mondiale a été l'occasion de mobiliser et de former de nombreux employés ministériels dans le pays pour fournir une aide régulière en milieu scolaire au titre du développement professionnel des enseignants expérimentés. Des enseignants débutants ont été intégrés dans des équipes d'enseignants constituées pour les besoins de ce programme et ont pu ainsi bénéficier des activités collectives de perfectionnement professionnel. Des initiatives semblables peuvent être organisées dans d'autres pays pour apporter un soutien à la formation des enseignants débutants.

V. La formation professionnelle continue des enseignants en poste¹

Ce chapitre traite des possibilités de formation pour les enseignants en exercice après l'étape d'insertion, et couvre donc la période d'activité professionnelle la plus longue d'un enseignant. Cette période se déroule ordinairement dans le contexte de l'école et de la classe, contexte dont on reconnaît de plus en plus qu'il est le plus adapté, sinon le seul qui se prête au perfectionnement professionnel des enseignants. Organiser et faciliter la formation des enseignants à grande échelle dans un tel contexte demeure toutefois une tâche extrêmement difficile, dont la réussite est rarement totale.

La formation professionnelle continue des enseignants peut servir de multiples objectifs, par exemple : (1) apprendre à faciliter la mise en œuvre de politiques ou de réformes éducatives ; (2) préparer les enseignants à exercer de nouvelles fonctions ; (3) apprentissage spécifiques aux établissements scolaires visant à répondre aux besoins des écoles et à contribuer à leur amélioration ; (4) activités personnelles de développement professionnel choisies par les enseignants qui souhaitent enrichir leurs connaissances (OCDE, 2005, p. 122). Tous ces objectifs ne peuvent pas être couverts par une seule activité, d'où la diversité des formes de perfectionnement professionnel des enseignants. Elles ne sont cependant pas toutes d'égale efficacité, que ce soit du point de vue des objectifs à atteindre ou de l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Nécessité et perspectives de changement

(i) Pourquoi faut-il un nouveau paradigme de formation continue des enseignants ?

Les modèles les plus courants de formation professionnelle continue des enseignants, comme la formation initiale des enseignants, ont fait l'objet de critiques, leurs détracteurs soulignant leur inefficacité pour améliorer la qualité de l'enseignement. Un

1. Ce chapitre a été rédigé en collaboration avec Jane Schubert.

rapide examen de ces modèles illustre les raisons de cette absence, totale ou partielle, d'efficacité.

L'une des formes les plus répandues de la formation continue des enseignants est l'atelier ponctuel ou le séminaire, habituellement conçu comme une activité de diffusion d'informations où « des experts extérieurs font de brillants exposés, rendent compte des dernières conclusions des recherches et présentent des techniques et des stratégies nouvelles » (Feiman-Nemser, 2001, p. 1041). Organiser des sessions de formation isolées pour les enseignants peut convenir lorsqu'il s'agit d'atteindre un objectif limité, tel que présenter un nouveau manuel, sensibiliser à la question des disparités entre les sexes, acquérir une nouvelle compétence pédagogique ou donner des orientations sur les normes pédagogiques à appliquer. Toutefois, il est peu probable que ces sessions parviennent à modifier les comportements et, par là même, à améliorer la qualité de prestation de l'enseignement, et ce pour plusieurs raisons. En effet, les recherches indiquent que cet investissement de ressources humaines et fiscales est inefficace, inefficient et coûteux. La formule de l'atelier isolé ne permet pas d'améliorer durablement la qualité de l'enseignement (Feiman-Nemser, 2001 ; Lieberman et Miller, 1991 ; NCRTL, 1993). Selon Feiman-Nemser, « les enseignants n'ont pratiquement pas leur mot à dire sur le contenu de [ces] sessions. Les occasions de réelle interaction et de suivi sont rares. Les enseignants rentrent parfois chez eux avec une nouvelle idée, mais, telles que sont conçues ces sessions, on ne peut pas espérer que la pratique des enseignants en sera profondément changée » (Feiman-Nemser, 2001, p. 1041).

La théorie de Guskey sur le changement d'attitude et de perception des enseignants fournit un éclairage utile en la matière. D'après cette théorie, « en règle générale, le changement des attitudes et des croyances suit plutôt qu'il ne précède le changement des comportements » (Guskey dans Elmore, 2002, p. 18). En d'autres termes, « c'est la pratique qui entraîne un changement d'attitudes, et non l'inverse ». Ainsi, « les enseignants expérimentés ont une idée très précise des étudiants qui sont capables d'atteindre un niveau élevé d'éducation et de ceux qui ne le sont pas. Ils ont aussi une idée très précise des pratiques qui fonctionneront avec leurs étudiants et de celles qui ne fonctionneront pas. Ces idées sont

le fruit de leur expérience, de leurs valeurs personnelles et de leurs savoirs pédagogiques et disciplinaires » (Elmore, 2002, p. 18). Il est quasiment impossible que des ateliers ponctuels et isolés puissent changer des idées aussi solidement ancrées. Par conséquent, travailler sur l'enseignement directement avec les enseignants et pendant une longue période « est probablement la meilleure formule de perfectionnement professionnel qui puisse exister dans les écoles » (Elmore, 2002, p. 18-19). Appliquer cette formule *in situ* ne peut qu'améliorer les choses.

Un autre modèle couramment utilisé pour la formation des enseignants est le modèle en cascade, notamment quand, pour les besoins d'une réforme ou sous la pression des organismes bailleurs de fonds, on cherche à toucher un grand nombre de participants en peu de temps. Cette méthode, dont la mise en œuvre peut varier, consiste à fixer au départ l'idéal de ce qui doit être appris. Cet idéal est ensuite exposé aux formateurs. Le modèle est ensuite appliqué avec d'autres stagiaires et, parmi ceux qui viennent d'être formés, certains sont choisis pour transmettre cet idéal (ou modèle). Mais, d'habitude, l'adaptation par de nouveaux utilisateurs laisse beaucoup à désirer. Selon Boyle *et al.*, cités par Leu (2004), ce modèle a quelques défauts :

« (i) [Les ateliers] ne touchent qu'un faible pourcentage d'enseignants ; (ii) on compte sur ceux qui assistent aux ateliers pour transmettre les nouvelles informations à leurs collègues par un mécanisme de cascade ou d'effet multiplicateur ; (iii) il y a rarement un mécanisme qui permette de produire cet effet multiplicateur ou de cascade ; (iv) les ateliers ou les cours sont « pilotés par des experts », dans la mesure où c'est souvent un spécialiste sans expérience de terrain qui vient faire un exposé abstrait à des enseignants ; (v) les ateliers ou les cours consistent généralement en une série d'exposés ou de cours magistraux et donnent, de ce fait, le mauvais exemple d'un apprentissage passif ; (vi) ils proposent en général un contenu ciblé et rarement un programme de formation globale pour les enseignants ; (vii) ils n'instaurent guère de changement dans les stratégies d'enseignement, notamment parce qu'ils comptent plus sur l'exhortation que sur la modélisation, les processus,

et les pratiques structurées où les enseignants jouent un rôle actif » (Leu, 2004, p. 2).

Comme le souligne Leu, ces défauts entravent lourdement les efforts d'innovation en faveur de l'apprentissage actif et centré sur l'élève, de la pensée critique ou de la résolution de problèmes.

(ii) *Quelles sont les autres lacunes des approches les plus répandues aujourd'hui ?*

Le mécontentement à l'égard de la formation professionnelle continue des enseignants est général. Il ressort des rapports de base nationaux préparés pour l'OCDE « que les activités de développement professionnel sont souvent fragmentées et peu intensives, qu'elles sont sans rapport avec la pratique et qu'elles manquent de suivi » (OCDE, 2005, p. 122). Dans les pays industrialisés, la durée de formation professionnelle requise n'est que de cinq jours par an. Elle est encore plus courte dans les pays en développement, si tant est que cela soit possible, à cause de la pénurie des ressources et des conditions de travail difficiles et démotivantes dans lesquelles les enseignants exercent leur métier.

Qu'un pays soit riche ou pauvre, son système n'a généralement ni le soutien ni les infrastructures nécessaires pour garantir la continuité, le suivi et l'information en retour de toutes les activités et stratégies de perfectionnement professionnel. Trop souvent les enseignants qui retournent dans leur école et leur classe, après avoir participé à un atelier, un séminaire ou autre destiné à améliorer la qualité de la force enseignante, n'ont pas l'occasion d'en discuter, n'ont personne à qui s'adresser pour poser des questions sur l'utilisation du nouveau matériel et n'ont pas non plus le matériel pour cela et, enfin, n'ont pas de collègues disposés à intégrer l'innovation dans le contexte en question.

Ainsi qu'on l'a déjà évoqué, le cadre naturel où peuvent se développer les savoirs et les savoir-faire d'un enseignant est la classe elle-même. La salle de réunion ou de conférence classique où est habituellement organisée la formation continue ne convient pas. Adler (2000, cité par Borko, 2004) est partisan d'une mise en perspective situationnelle où le perfectionnement professionnel s'inscrit dans une démarche participative qui repose sur l'état

et la valorisation des savoirs et des savoir-faire dans un contexte déterminé. Ce qui manque au paradigme dominant de la formation continue, c'est notamment la prise en compte et l'utilisation du large éventail de ressources informelles qui existent sur le lieu de travail des enseignants – les classes, les écoles, les communautés et, même, les rencontres occasionnelles qui débouchent sur des discussions relatives aux pratiques pédagogiques ; en un mot, l'ensemble du système social dans lequel vit et travaille un enseignant (Putnam et Borko, 2000). Si l'on néglige cet aspect, les contextes susceptibles de favoriser la formation de l'enseignant risquent au contraire d'être des obstacles encore plus nuisibles à la qualité de l'enseignement. On trouve une illustration poignante et réaliste des difficultés que soulève la formation des enseignants dans une étude de cas faite à partir du volumineux journal de bord et autres notes d'une enseignante sérieuse et motivée, où elle relate ses réflexions durant les sept années pendant lesquelles elle a essayé de modifier sa pratique en suivant les recommandations énoncées dans les réformes en cours (Schwille, 1998).

Faute de discussions qui aident à un examen critique de la pédagogie appliquée en classe par un enseignant, les normes qui sous-tendent et enrichissent la formation des enseignants sont absentes de nombreuses sessions de formation (Borko, 2004). Passer du temps à débattre et réfléchir longuement peut paraître un luxe. Même si la plupart des activités de formation des enseignants prévoient des temps de discussion, il semble que l'examen critique rigoureux de la pratique pédagogique fasse trop souvent défaut. Or, pour Feiman-Nemser, discuter sérieusement est un élément clé du perfectionnement professionnel. Elle affirme que :

« la discussion est le principal vecteur d'échange et d'analyse d'idées, de valeurs et de pratiques. C'est en confrontant leurs points de vue et leurs réflexions que les enseignants développent et affinent leur manière d'étudier l'enseignement et l'apprentissage. Le type d'échanges qui est utile pour la formation des enseignants diffère de la discussion courante entre enseignants qui est émaillée d'anecdotes et d'opinions personnelles et régie par les règles de politesse et de consensus. Le discours professionnel contient des descriptions détaillées de pratiques, prête attention aux résultats et examine les autres

interprétations et solutions possibles. En apprenant à avoir des discussions spécifiques et disciplinées sur l'enseignement et à poser des questions sans complaisance sur eux-mêmes et sur les autres, les enseignants font émerger de nouvelles idées et créent une nouvelle culture professionnelle. Avec le temps, ils ont de plus en plus le sentiment d'être des intellectuels praticiens, d'apporter leur contribution à la profession et de participer à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage » (Feiman-Nemser, 2001, p. 1042-1043).

(iii) À part les ateliers et la formation en cascade, qu'est-ce qu'un perfectionnement professionnel efficace des enseignants ?

À l'origine des politiques nationales et du regain d'intérêt sur le rôle clé de l'enseignant dans des réformes, on trouve un certain nombre de recherches qui réclament l'attention des réformateurs prêts à se mobiliser pour un remodelage des politiques et des pratiques du perfectionnement professionnel des enseignants. Ces recherches se présentent sous la forme d'études de projets individuels, de bilans de stratégies sectorielles nationales en matière d'éducation, d'études de cas sur des activités, de méta-analyses de groupes d'études et de bilans de synthèses. Les principaux enseignements et dilemmes qui se dégagent des 30 dernières années, d'après ce qu'il ressort des analyses de la littérature, sont exposés brièvement ci-dessous.

À l'opposé du modèle de formation en atelier ponctuel ou du modèle descendant de formation en cascade, une autre approche était déjà évoquée dans la littérature en 1990, en particulier dans une monographie des modèles de perfectionnement professionnel élaborée par Sparks et Loucks-Horsley (1990). S'appuyant principalement sur des études à grande échelle réalisées au cours des années 1970 et 1980 dans le monde industrialisé anglophone, cette analyse apporte un éclairage intéressant sur les caractéristiques d'un perfectionnement professionnel efficace, par exemple :

- programmes menés dans le contexte scolaire et en coordination avec des efforts déployés par l'école ;
- entraide mutuelle des enseignants et participation des enseignants à la planification des activités de formation continue en lien avec les administrateurs ;

- importance de l'auto-apprentissage, accompagné de diverses formes d'apprentissage ;
- rôle actif des enseignants, notamment dans le choix de leurs objectifs et activités ;
- importance des démonstrations, expériences supervisées et retours d'information ;
- formation concrète et continue ;
- assistance et soutien continus, disponibles à la demande.

Dans des publications plus récentes, cette idée d'un perfectionnement professionnel de qualité continue de faire son chemin et d'évoluer (Villegas-Reimers, 2003). Dernièrement par exemple, une revue renommée a publié les résultats d'une évaluation poussée et relativement rigoureuse de l'efficacité d'un vaste programme de perfectionnement professionnel (le programme Eisenhower) qui a été mené aux États-Unis et qui était axé sur les mathématiques et les sciences (Garet, Porter, Desimone, Birman, Yoon, 2001 ; et Porter, Birman, Garet, Desimone, Yoon, 2004). Pour cette évaluation, plusieurs études reposant sur des échantillons nationaux aléatoires ont été effectuées. De même, des entretiens ont été réalisés dans 363 districts scolaires, ainsi qu'une enquête sur Internet auprès de 1 000 enseignants et une collecte de données auprès d'un échantillon plus restreint de quelque 300 enseignants en sciences et en mathématiques à trois périodes différentes. Seize études de cas ont également été faites dans cinq États, pour refléter la diversité du perfectionnement professionnel.

En résumé, l'étude énonce deux dimensions clés d'un perfectionnement professionnel efficace : des éléments de base et des éléments structurels. Les trois éléments de base sont :

- *la priorité au contenu* : accent placé sur l'amélioration et l'approfondissement des savoirs disciplinaires des enseignants (par exemple, mathématiques ou sciences) plutôt que sur les méthodes génériques d'enseignement ;
- *l'apprentissage actif* : possibilités pour les enseignants de s'impliquer dans une analyse constructive de l'apprentissage et de l'enseignement (c'est-à-dire observer et être observé, présentation de pratiques, débat dirigé) ;

- *la cohérence* : échanges professionnels réguliers entre enseignants, avec expériences en accord avec leurs objectifs et avec les normes curriculaires et évaluations à l'échelon du système (Porter *et al.*, 2004, p. 133).

Les trois éléments structurels sont :

- *la durée* : nombre d'heures que les participants consacrent à l'activité et à la période où elle se déroule (les activités plus longues permettent en général d'insister sur un contenu particulier, de favoriser l'apprentissage actif et de faire le lien avec d'autres expériences des enseignants) ;
- *la forme* : activités structurées à l'appui d'une réforme (interventions spéciales, telles que encadrement de mentors, activités en réseau, groupe de réflexion, centre de ressources) par opposition à un atelier ou à une conférence de type plus conventionnel (bien que les stratégies traditionnelles ne prévoient habituellement pas le temps, les activités et le contenu nécessaires pour instaurer un changement significatif, elles peuvent être pertinentes si elles présentent les autres caractéristiques déjà mentionnées) ;
- *la participation* : groupes d'enseignants appartenant à la même culture professionnelle (du même établissement ou niveau d'enseignement par exemple) et participant à titre collectif, par opposition à des enseignants venant de différents lieux et participant à titre individuel (un même lieu de travail permet de faire plus facilement le lien avec les expériences des enseignants et favorise les discussions dans un esprit de collégialité) (Porter *et al.*, 2004, p. 133).

Ces études, comme nombre d'autres analyses similaires, ont donné naissance à ce que Elmore (2002) appelle la « *consensus view* » aux États-Unis, c'est-à-dire une sorte de vision consensuelle de ce qui constitue un développement professionnel de qualité. Hawley et Valli (1999) et Lieberman et Miller (2001) développent ce thème en s'adressant plus spécialement à un public américain. Ingvarson (1998) délivre un message semblable (mais en insistant sur les normes applicables au développement professionnel) à un public plus international. Au plan international, pour un plus large éventail de pays, c'est également ce qu'il ressort du rapport de l'OCDE

qui conclut que « les formes les plus efficaces de développement professionnel semblent être celles qui sont axées sur des priorités clairement définies, qui apportent aux enseignants un soutien sans faille et bien ancré dans les établissements scolaires, qui traitent tant des disciplines enseignées que des stratégies didactiques appropriées et des techniques de gestion de la classe, et qui donnent aux enseignants la possibilité d'observer de nouvelles méthodes pédagogiques et de les expérimenter » (OCDE, 2005, p. 128). Ce rapport cite par exemple le cas d'Israël, où l'on constate que « par comparaison avec la réduction de la taille des classes ou l'augmentation du nombre d'heures passées à l'école, le perfectionnement professionnel ciblé de l'enseignant est une stratégie plus rentable pour améliorer les résultats des élèves » (OCDE, 2005, p. 128).

Néanmoins, Elmore souligne aussi les tensions et les contradictions sous-jacentes dans cette vision consensuelle et l'incapacité du système scolaire américain à la mettre en œuvre. Ces tensions se situent (1) entre le *contenu et/ou la pédagogie* à acquérir et les *processus* nécessaires pour l'acquérir ; (2) entre la participation d'*éducateurs spécifiques aux décisions* relatives à leur développement professionnel et l'orientation de toutes les activités de *développement professionnel vers l'amélioration globale du système* ; (3) au niveau de la confusion entre des éducateurs sur la formation pour *l'épanouissement professionnel personnel* et la formation pour contribuer à améliorer *les performances organisationnelles*. Sur ce dernier point, les rapports de base nationaux préparés pour l'OCDE indiquent que « les activités de perfectionnement professionnel propres aux écoles auxquelles prennent part tous leurs enseignants ou une grande partie d'entre eux se généralisent, tandis que les activités laissées à l'initiative de l'enseignant deviennent moins fréquentes » (OCDE, 2005, p. 122).

Si quelques spécialistes mettent l'accent sur des groupes placés sous la conduite d'un chef d'établissement (ou d'un directeur), cet aspect du perfectionnement professionnel propre à l'école est à notre avis souhaitable, mais nullement essentiel. Il est important que les chefs d'établissement apportent leur soutien à des équipes d'enseignants qui sont engagés dans ce type de perfectionnement professionnel (ou intègrent des équipes s'ils ont la charge d'une classe, comme c'est le cas dans de nombreux pays en développement).

Mais il est beaucoup moins important qu'ils assurent réellement le leadership du groupe.

Le principal argument de Elmore (2002) est qu'aux États-Unis (et sans doute aussi dans d'autres pays), les écoles ne sont pas organisées pour tirer parti de la formation professionnelle continue. La qualité d'une formation professionnelle efficace suppose, selon lui, ce qu'il appelle « une pratique de l'amélioration ». Il précise cependant qu'aux États-Unis, les normes appliquées dans les écoles (en particulier sur la nature des savoir-faire et des savoirs), ainsi que la structure de la carrière et la conception du travail dans les écoles sapent les efforts d'amélioration. Pour y remédier, il faut changer radicalement les valeurs et les croyances qui circulent sur ce qu'il est possible et souhaitable de faire, compte tenu du contexte organisationnel du travail, de même que la manière dont les enseignants apprennent à effectuer ce travail.

Savoir quoi faire, mais pas comment le faire

L'ouvrage de Villegas-Reimers (2003) édité par l'IPE contient déjà une étude de synthèse très détaillée du perfectionnement professionnel dans les pays industrialisés et dans les pays en développement. Les paragraphes qui suivent sont donc consacrés à tout autre chose et exposent quelques exemples instructifs. Nous partageons l'avis de MacNeil (2004), qui s'intéresse plus particulièrement aux pays en développement, et de Elmore (2002), qui étudie plus spécialement les États-Unis, selon lesquels « le désaccord porte moins sur ce qu'est un bon programme de développement professionnel que sur *la manière de le mettre en œuvre concrètement* » (MacNeil, 2004, p. 4, en italiques dans le texte original), de sorte que notre but n'est pas de recenser les cas de réussite totale. D'ailleurs, il n'en existe pas. Mais il nous semble qu'en examinant les exemples des initiatives les plus ambitieuses engagées à ce jour, on pourra tirer des enseignements sur leurs points forts et leurs points faibles, dans l'espoir que les projets novateurs à venir produiront de meilleurs résultats. Notre choix s'est porté de préférence sur les projets de mise en pratique d'un nouveau paradigme de développement professionnel efficace qui nous ont paru les plus complets et les mieux documentés. Nous commencerons par nous

intéresser au Japon et à la Chine, en nous appuyant sur des études en langue anglaise réalisées depuis le début des années 1990.

(i) *Quels sont les aspects marquants du perfectionnement professionnel au Japon et en Chine ?*

Sil'on considère les principes du perfectionnement professionnel et les conclusions des recherches présentées ci-dessus, la région du monde qui semble avoir le plus investi dans ce sens, à une large échelle et sur une longue durée, est l'Asie de l'Est. Les études récentes sur le perfectionnement professionnel au Japon et en Chine nous ont permis de mieux comprendre les éléments qui font la qualité d'un perfectionnement professionnel. Notre conviction est que, du moins dans certains contextes culturels et éducatifs, il est possible de les mettre en œuvre de manière concrète. De plus, ces recherches ne traitent pas seulement des aspects préconisés depuis longtemps dans le monde occidental, mais aussi d'aspects peu connus des enseignants dans d'autres régions du monde. Au Japon, ces pratiques portent le nom de *jyugokenkyu* ou « étude de cours ». L'étude de cours est une composante majeure du *konaikenshu*, c'est-à-dire de « la formation professionnelle continue qui regroupe l'ensemble du personnel enseignant d'une école afin de mener une réflexion approfondie et prolongée sur un objectif de l'école qui, de l'avis unanime des enseignants, revêt une importance capitale pour eux ». Cette définition de « l'étude de cours », élaborée par Fernandez et Yoshida (2004, p. 10), est la plus complète que nous ayons trouvée en langue anglaise lors de la rédaction de notre ouvrage. Les auteurs exposent en détails le processus d'étude de cours qui est mené dans une école primaire japonaise pendant une année. Des sites Internet, des listes de diffusion et des vidéos, ainsi que d'excellents ouvrages et des articles, sont aussi disponibles pour aider les anglophones à comprendre ce concept (par exemple, Fernandez, 2002 ; Lewis, 2002 ; Lewis, Perry et Murata, 2006 ; Bass, Usiskin et Burrill, 2002 ; voir aussi www.lessonresearch.net ; www.tc.columbia.edu/lessonstudy).

En Chine, ces pratiques sont principalement décrites dans des recherches sur l'enseignement et la formation des enseignants chinois. C'est le cas en particulier des études sur les groupes de

recherche d'enseignants (*jiaoyanzu*) qui sont monnaie courante dans les écoles en Chine (Ma, 1999 ; Paine, 1990 ; Paine et Ma, 1993).

Les principaux aspects de l'étude de cours japonaise et du groupe de recherche d'enseignants chinois sont par exemple :

- *l'utilisation de la propre classe de l'enseignant comme laboratoire de perfectionnement professionnel.* Le principe de l'étude de cours est que le plus instructif pour l'enseignant en exercice est de travailler avec sa propre classe et d'examiner ses pratiques ;
- *le caractère public de l'enseignement.* Les enseignants en Chine et au Japon ont l'habitude d'être observés par des pairs et des personnes extérieures à leur classe et de rencontrer ensuite ces personnes pour discuter des points positifs et négatifs qu'elles ont observés ;
- *l'importance du travail d'équipe.* La littérature occidentale met souvent en évidence le caractère isolé de l'enseignement (par exemple, Tickle, 2000) malgré les critiques d'autres auteurs qui démontrent que ce n'est pas une généralité (par exemple, Schulle, 1993). Les recherches menées en Chine et au Japon montrent que, dans ces pays, les enseignants ont l'habitude de travailler ensemble. L'étude de cours au Japon est un travail réalisé par des équipes d'enseignants, tandis qu'en Chine, les enseignants sont affectés à des groupes de travail qui sont mis en place dans leur école pour contribuer à leur développement professionnel ;
- *le caractère « bifocal » de l'étude de cours².* À première vue, l'étude de cours ressemble à une activité d'élaboration de programme scolaire en modèle réduit, axée sur un petit nombre de cours spécifiques. En fait, les enseignants japonais en profitent pour discuter et réfléchir sur les objectifs fondamentaux à long terme de la scolarisation, comme l'intérêt pour les sciences ou la passion pour cette discipline, la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves et les aptitudes générales pour la résolution de problèmes ;
- *la recherche-action comme instrument de perfectionnement professionnel.* L'étude de cours ne se limite pas à l'élaboration du

2. Nous devons l'utilisation du mot « bifocal » à Clea Fernandez.

programme scolaire et à la préparation des cours ; elle comporte une part de recherche – d'ailleurs, le terme japonais signifie autant « recherche sur un cours » que « étude de cours ». Les enseignants préparent une intervention à titre d'essai, émettent des hypothèses ou des conjectures sur ce qui va marcher et analysent ensuite les résultats pour voir si ces hypothèses se sont vérifiées ;

- *l'importance de comprendre la façon de penser des étudiants.* Analyser la façon de penser des élèves, notamment prévoir les erreurs qu'ils pourraient commettre ou les idées fausses qu'ils pourraient avoir, est important dans l'enseignement primaire japonais en général et dans la préparation des plans de cours en particulier (par exemple, Stigler, Fernandez et Yoshida, 1998). Il n'est donc pas surprenant que l'étude de cours prévoie un temps spécial pour que les enseignants discutent en équipe sur ce qu'ils savent ou pourraient apprendre sur la façon de penser des élèves ;
- *l'impact cumulatif de la rédaction et de la diffusion de rapports.* L'un des aspects les plus remarquables de l'étude de cours, notamment pour des Occidentaux qui connaissent la difficulté des enseignants en exercice à rédiger des rapports de bonne qualité, est l'importance donnée à la rédaction de rapports dans le cadre de l'étude de cours. La rédaction de rapports par les équipes est, semble-t-il, l'une des principales raisons de son impact cumulatif présumé. L'explication réside dans le fait que lorsqu'une équipe aborde un nouveau projet d'étude de cours, elle commence par consulter les rapports des autres équipes qui ont déjà réalisé des projets similaires. Ces rapports sont parfois publiés et vendus en librairie (Richardson, 2001) ;
- *l'équilibre entre la part d'initiative de l'enseignant et les avis et conseils de personnes extérieures.* L'étude de cours, tout en étant conçue comme une approche ascendante, où l'initiative et le leadership des enseignants a une place essentielle, n'exclut pas que des personnes extérieures puissent fournir des conseils. Des universitaires, des administrateurs d'école et autres responsables en éducation sont invités à prendre part, à des moments précis, aux délibérations de l'étude de cours et à y apporter leur contribution.

(ii) *Dans quelle mesure l'étude de cours japonaise est-elle comparable à un programme semblable mis en œuvre en Guinée ?*

Les premières expériences d'étude de cours menées aux États-Unis montrent que l'application de la méthode japonaise à grande échelle, dans un contexte différent, ne donne pas des résultats aussi positifs que ceux observés au Japon (Fernandez, Cannon et Chokshi, 2003 ; Fernandez, Chokshi, Cannon et Yoshida, 2001). Dans la région occidentale de l'Afrique, toutefois, la Guinée a élaboré et mis en place, à l'échelon national, un programme qui présente de nombreux points communs avec les pratiques japonaises et chinoises. Ce programme de petites subventions a pour objet de fournir un soutien organisationnel et des incitations à des équipes d'enseignants de primaire pour qu'ils organisent eux-mêmes leurs projets de perfectionnement professionnel et d'amélioration de leur école. Lancé à titre expérimental dans une seule région, ce programme a acquis une dimension nationale en l'espace de six ans et a été étendu à des zones rurales isolées et à des zones urbaines. Presque tous les enseignants de primaire du pays (soit 89 % du corps enseignant, d'après les estimations) ont été associés à la rédaction de propositions de petites subventions. Près de 6 000 enseignants (soit 35 % du corps enseignant) ont pu participer à l'un des 1 200 projets de financement entre 1996 et 2002 (ADEA, 2001 ; Diallo, Camara, Schwille, Dembélé, Bah, 2001 ; Schwille, Dembélé, Diallo, 2001). Les principes directeurs qui sous-tendent ce programme sont expliqués par Dembélé et Miaro II :

« Le programme part de l'hypothèse que pour que les professeurs bénéficient d'un bon perfectionnement professionnel, il faut qu'ils soient engagés. Un point de départ pour engager les professeurs est de les impliquer vraiment à déterminer le contenu et l'organisation de ce perfectionnement professionnel ... Il faut permettre aux enseignants de prendre des décisions et de lancer des actions qui vont naturellement répondre à leurs besoins exprimés ... Ceci constitue une mesure incitative intrinsèque importante en [ce] sens qu'elle reconnaît l'importance des enseignants en tant qu'acteurs clés dans l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans la pratique, ceci

signifiait pour la Guinée (i) élaborer un système de soutien organisationnel qui consiste en un ensemble de mesures incitatives extrinsèques et intrinsèques, et l'assistance d'un personnel de soutien particulièrement qualifié ; (ii) équilibrer ce système de soutien avec l'autonomie des enseignants et l'autogestion ; (iii) avoir un système qui assure transparence et responsabilité au niveau de (a) l'apprentissage de l'étudiant et de l'enseignant, (b) l'utilisation des ressources financières » (Dembélé et Miaro II, 2003, p. 37).

En l'occurrence, la prise en charge du soutien organisationnel a été principalement confiée à quelque 300 facilitateurs et évaluateurs, choisis parmi les personnels de moyen échelon du ministère de l'Éducation et auxquels une formation initiale a été dispensée, ainsi qu'une formation professionnelle continue et un encadrement spécifique pour l'exercice de cette fonction.

Schwille, Dembélé, Bah, Abotevi, Bah (2002) analysent les similitudes et les différences entre ce programme guinéen et l'étude de cours japonaise. Bon nombre de ces similitudes ont déjà été évoquées au début de ce chapitre en lien avec le consensus émergent sur les bonnes pratiques du perfectionnement professionnel, par exemple :

- au Japon comme en Guinée, le perfectionnement professionnel « insiste sur l'amélioration sensible de l'enseignement dans son contexte [c'est-à-dire à l'échelon de l'école] » (Stigler et Hiebert, 1999, p. 122) ;
- les deux modèles reposent sur les besoins exprimés des enseignants ;
- les deux modèles impliquent une collaboration étendue et régulière entre les enseignants ;
- les deux modèles visent à améliorer une série de cours d'un niveau scolaire donné et portant sur des thèmes spécifiques d'une discipline de base ;
- les deux modèles sont fondés sur la pratique, le retour d'informations et l'évaluation formative ;
- dans les deux cas, l'observation suivie d'un retour d'informations par d'autres enseignants jouent un rôle majeur ;

- les deux modèles s'efforcent de toujours privilégier l'apprentissage des étudiants et l'analyse de leur travail ;
- dans les deux pays, les équipes sont censées rédiger un compte rendu des résultats qui puisse être communiqué à d'autres enseignants ;
- les deux modèles fonctionnent selon le principe de la recherche-action, avec identification du problème, évaluation des étudiants, expérimentation et évaluation des résultats ;
- les deux modèles font appel aux savoir-faire extérieurs.

Cependant, comme le programme guinéen est mis en place dans un pays dénué d'expérience antérieure en la matière et où les enseignants de primaire ont un niveau d'éducation formel plus limité, il est également très différent du modèle japonais :

- le modèle japonais tend à dépasser le cadre du cours lui-même et à s'intéresser explicitement aux objectifs généraux de la scolarisation, tels que l'intérêt pour les sciences ou les aptitudes à travailler efficacement en groupe (c'est-à-dire dans une « perspective bifocale ») ;
- le modèle guinéen repose sur une organisation plus bureaucratique, alors que l'étude de cours japonais s'est développée au départ de façon informelle, puis a évolué avec le temps, avant d'être institutionnalisée par le ministère japonais de l'Éducation qui a décidé de valider les bénéfices déjà démontrés ;
- les deux approches se fondent sur des processus différents de planification et de préparation de projets, dans la mesure où les enseignants guinéens doivent soumettre des propositions de candidature à un concours officiel dans des délais prescrits et en utilisant des formulaires et des critères d'évaluation spécifiques ;
- l'approche guinéenne mobilise davantage de ressources supplémentaires, en termes de matériels et de services de soutien, et chaque équipe enseignante doit être capable de préparer un budget pour acheter les matériels et les services nécessaires si le financement de leur projet est validé ;
- au Japon, où les écoles sont déjà relativement bien dotées en ressources, cette question ne se pose pas ;

- on peut aussi penser que les évaluations par les pairs sont mieux organisées et mieux acceptées au Japon qu'en Guinée, bien que, dans l'état actuel des données, il soit difficile de faire des comparaisons ;
- le programme scolaire japonais incite à une formation plus approfondie des enseignants, car il porte sur un nombre de sujets plus restreint sur lesquels l'enseignement est plus spécialisé ;
- le modèle japonais insiste davantage sur la nécessité d'analyser et d'anticiper la façon de penser des élèves, même si cet objectif est également présent dans le programme guinéen.

Dans les deux modèles, les enseignants bénéficient de savoir-faire extérieurs, mais à des moments et dans des proportions différents. Ainsi, le programme guinéen, parce qu'il est récent, fait largement appel à des facilitateurs du ministère de l'Éducation qui se rendent régulièrement dans les écoles participant au programme pour les aider à préparer les propositions, puis à mettre en œuvre les projets subventionnés. L'évaluation formative en Guinée est assurée par des évaluateurs qui rencontrent chaque équipe trois fois par an, et plusieurs conférences formelles et ateliers sont organisés pour initier les enseignants, les facilitateurs, les évaluateurs, les coordinateurs régionaux et les membres du jury à l'exercice de leurs fonctions dans le cadre de ce programme. Au Japon, en revanche, les personnes extérieures possèdent déjà les compétences souhaitées. La formation continue qui est dispensée aux enseignants n'est pas spécifiquement liée aux besoins de l'étude de cours. Enfin, au Japon, les écoles et les enseignants ont, semble-t-il, plus de facilité à être reconnus pour leurs mérites, même si, en Guinée, le principe du concours pour l'obtention de subventions et les conférences organisées pour analyser les résultats sont un moyen pour les écoles d'obtenir une certaine reconnaissance de leurs performances.

Cette ambitieuse tentative d'appliquer un nouveau paradigme en Guinée pourrait paraître peu pertinente à ceux qui, comme Verspoor et Wu (cités et analysés par Johnson, Monk et Hodges, 2000), estiment qu'il ne convient pas à des systèmes éducatifs où les enseignants ont globalement peu de formation générale ou spécialisée. Ce point de vue suppose que les systèmes passent successivement par une série d'étapes afin d'évoluer d'un modèle plus traditionnel de transmission (destinée à un corps enseignant largement non qualifié)

vers des modèles qui responsabilisent davantage les enseignants au sujet de leur propre perfectionnement professionnel.

Autres tentatives d'appliquer un nouveau paradigme dans des contextes asiatique et africain

On pourrait trouver divers autres exemples pour illustrer la question du perfectionnement professionnel. Ceux présentés ci-dessous ont été sélectionnés parmi les plus ambitieux, visant à mettre en œuvre un nouveau paradigme de formation professionnelle continue. D'autres exemples sont également cités dans des synthèses d'ouvrages plus anciennes, notamment Craig *et al.* (1998), Dembélé et Miaro (2003), MacNeil (2004), Shaeffer (1990) et Villegas-Reimers (2003).

(i) Un nouveau paradigme en Éthiopie

Le cas de l'Éthiopie est similaire à celui de la Guinée en bien des points, car il s'agit aussi d'un projet de grande ampleur destiné à responsabiliser davantage les enseignants en poste à l'égard de leur perfectionnement professionnel. Une enquête réalisée en 1996 au Tigray, en Éthiopie, indique qu'auparavant dans cette région, les enseignants avaient en moyenne un à deux jours de formation continue tous les dix ans. La plupart des enseignants n'avaient jamais suivi de formation continue (Leu, 2004). Le programme BESO (*Basic Education System Overhaul*) financé par l'Agence américaine pour le développement international (USAID) avait, en revanche, permis de dispenser une formation continue élargie à l'échelon de regroupements d'écoles dans de vastes zones du pays. D'après les documents de l'USAID, « ni le ministère, ni les bureaux d'éducation régionaux, n'étaient partisans d'une décentralisation du perfectionnement professionnel des enseignants à l'échelon de l'école ou d'un regroupement d'écoles, parce qu'ils ne souhaitaient pas rompre avec la tradition des programmes de formation centralisée, pilotée par des experts, et qu'ils ne croyaient pas les enseignants capables de promouvoir leur propre perfectionnement professionnel avec l'aide de matériels complémentaires » (EQUIP, 2002 : www.equip123.net/docs/e1TPD_Ethiopiaprofile.pdf).

Après un an de discussions, deux modèles ont été créés : l'un pour le Tigrai et l'autre pour la Région des Nations, Nationalités et Peuples du Sud (SNNPR). Lorsque le programme du Tigrai a été étendu à toutes les écoles de la région en 2003, des regroupements d'écoles ont été constitués pour accueillir leurs enseignants toutes les six semaines environ, pour des sessions de deux jours. Les enseignants n'étaient pas rémunérés pour ces sessions (le programme était donc plus viable). Pourtant, d'après le descriptif du site Internet, ces ateliers ont été un grand succès. Les ateliers ont, dans les premiers temps, été dirigés par des responsables de projet et des représentants des bureaux d'éducation mais, progressivement, les enseignants ont eux-mêmes pris en charge l'animation des ateliers en s'aidant des manuels qui avaient été spécialement préparés. Pendant les vacances d'été, des sessions de formation de formateurs ont été organisées pour les enseignants qualifiés de chaque groupement. Entre chaque atelier, les enseignants ont été incités et invités à tester le contenu et les idées ainsi échangés. Quelques écoles ont par ailleurs prolongé ces échanges par d'autres rencontres. S'appuyant sur les quelques données recueillies pendant la phase de mise en œuvre, le descriptif du site Internet évoque plusieurs avantages de ce programme : utilisation plus fréquente des méthodes d'apprentissage actif, collaboration plus étroite entre les enseignants au sein des écoles, engagement plus marqué des étudiants et tendance à une amélioration de l'apprentissage des élèves. Il en conclut que :

« La comparaison des coûts et des avantages du modèle centralisé « en cascade » qui n'atteint qu'une poignée d'enseignants et ceux du modèle décentralisé par école ou par groupement d'écoles qui englobe tous les enseignants est difficile et n'a pas été faite, même s'il ne fait aucun doute qu'un programme qui atteint tous les enseignants via un regroupement d'écoles sera plus onéreux. Le coût unitaire par enseignant sera beaucoup plus faible dans le modèle de regroupement d'écoles que dans le modèle en cascade, mais son coût total sera plus élevé puisqu'il s'étend à tous les enseignants. Dans toute analyse de coût-avantages, il faudra examiner très soigneusement les avantages qui, à défaut de mécanismes de suivi, sont très limités dans le modèle en cascade » (EQUIP, 2002).

(ii) *Un nouveau paradigme en Namibie*

Parmi les pays d'Afrique subsaharienne, la Namibie a une très longue expérience de l'élaboration d'une approche du perfectionnement professionnel davantage ancrée dans les écoles et mieux adaptée aux besoins des enseignants. Qui plus est, les documents en la matière sont plus abondants que pour d'autres programmes étudiés dans cet ouvrage (Dahlstrom, 2000 ; Swarts, 2003 ; Van Graan, 2005 ; Zeichner et Dahlstrom, 1999). Cette approche privilégie une vision commune de l'enseignement réfléchi et centré sur l'apprenant, non pas comme étant une fin en soi, mais comme s'inscrivant dans le cadre d'un effort global pour une plus grande justice sociale à l'école et dans la société (Zeichner dans Zeichner et Dahlstrom, 1999, p. 40). Bien que bénéficiant du soutien d'organismes bailleurs de fonds suédois et autres, ainsi que de la collaboration de spécialistes renommés de la formation des enseignants, comme Dahlstrom, Elliott et Zeichner, les responsables ont veillé à encourager et promouvoir une approche spécifiquement namibienne et à éviter d'imposer tels que des modèles extérieurs. Une nouvelle organisation, le *National Institute for Educational Development* (NIED), a été créée pour assurer la coordination d'ensemble de ce projet.

En complément d'un nouveau programme de formation initiale, un programme de formation continue a été instauré en 1994, avec le soutien des universités de Manchester et de East Anglia, au Royaume-Uni. L'objet de ce programme était d'améliorer les qualifications des enseignants en exercice dans le primaire et le premier cycle de secondaire. Il était centré sur une méthode de questionnement de pratiques (PBI, *practice-based inquiry*) – sorte de variante de recherche-action (trois chapitres sont consacrés à ces projets dans Zeichner et Dahlstrom, 1999.) Il comportait des séances de formation en face à face et à distance. Les séances en face à face avaient lieu trois fois par an, pendant les vacances scolaires, dans six centres répartis dans tout le pays. Au cours de ces séances, des tuteurs aidaient les enseignants à étudier des manuels correspondant à chaque module et commentaient leurs travaux.

De plus, un programme spécial de perfectionnement professionnel pour les formateurs d'enseignants du pays a été

organisé en collaboration avec l'Université de Umea, en Suède. Il est rare que des programmes portent aussi systématiquement attention aux besoins de perfectionnement professionnel des formateurs d'enseignants. Là encore, une variante de recherche-action était le vecteur du perfectionnement professionnel (cinq chapitres traitent de ces projets dans Zeichner et Dahlstrom, 1999).

Selon une étude de cas récente, préparée pour la réunion biennale 2003 des ministères africains de l'Éducation et des organismes de développement international, cette approche a soulevé plusieurs difficultés. Les enseignants ont, par exemple, eu du mal à faire les liens demandés entre la théorie développée dans les manuels et la pratique évoquée dans le cadre du questionnement. La conclusion a été que ce modèle de questionnement de pratiques était si exigeant qu'il fallait commencer lentement, à une petite échelle, et prévoir un bon encadrement. L'acquisition de bonnes aptitudes à la réflexion prend plus de temps que prévu (Van Graan, 2005).

Le projet de la Namibie n'en est pas moins exceptionnel et important. Il tente de susciter une véritable mobilisation pour la justice sociale, une vision novatrice de l'enseignement, une volonté d'expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques et des changements organisationnels de portée nationale. Si son succès est limité, il faut donc néanmoins l'inscrire dans la perspective d'un effort à long terme pour atteindre des objectifs ambitieux.

(iii) Leadership durable de la Fondation Aga Khan en faveur de nouveaux paradigmes de perfectionnement professionnel en Afrique orientale et en Asie du Sud

Depuis le début des années 1980, le réseau Aga Khan de développement, fondé par l'Aga Khan, chef de la branche ismailie de l'Islam, joue un rôle pionnier et novateur dans les efforts d'amélioration du perfectionnement professionnel des enseignants dans les pays en développement. À l'instar d'autres projets d'application d'un nouveau paradigme de perfectionnement professionnel, une nouvelle vision de l'enseignement centré sur l'enfant et de l'apprentissage actif en constitue le cœur. En l'occurrence, toutefois, l'approche est menée dans des conditions d'expérimentation plus strictes, en veillant à ce qu'une quantité suffisante de ressources soit spécifiquement affectée à l'assistance

technique, au suivi et à l'évaluation dans une optique durable. Une excellente analyse des projets menés en Afrique orientale existe aujourd'hui, avec l'ouvrage de Anderson (2002). Il y présente le premier programme d'amélioration d'école lancé par la Fondation Aga Khan (AKF) dans une école Aga Khan à Dar es-Salaam, en 1984. Déjà sceptique sur la formation en cascade, la Fondation a voulu que ce projet ait pour objectif de former les enseignants dans leurs propres écoles et de les associer à l'élaboration de matériels pédagogiques pertinents en fonction du contexte local.

La même année, les services éducatifs Aga Khan ont inauguré un programme de formation des enseignants à l'échelon local (FBTDP, *Field-Based Teachers Development Programme*) dans la région nord du Pakistan. « Sur chaque site [du nord], 10 enseignants non qualifiés se sont vus confier, par équipe de deux, la charge des cinq classes de primaire. Deux formateurs, dont l'un était également directeur, ont été affectés à chaque école. Durant toute l'année scolaire, les formateurs ont encadré les stagiaires en s'appuyant sur les guides d'application du projet. À la fin de l'année, les stagiaires ont passé à titre privé l'examen public pour obtenir le Brevet d'enseignement primaire. Ce programme existe encore aujourd'hui et comporte désormais trois évaluations externes (Greenland, 2002, p. 22).

Vers la même époque, la Fondation Aga Khan a commencé à s'intéresser aux aspects positifs et aux limites des centres-ressources pour enseignants. Après examen de ces limites, la Fondation a opté pour une approche globale de l'école plutôt que pour une réponse individuelle aux enseignants, et a demandé aux écoles en phase d'amélioration d'aider les autres écoles, publiques ou privées, du voisinage. Mais, toujours d'après Greenland, les initiatives engagées dans ce sens en Afrique orientale n'ont remporté qu'un succès limité pour plusieurs raisons, notamment : « le peu d'attention accordée lors de la conception du programme à l'appropriation et à la mobilisation des directeurs vis-à-vis de leur école « d'origine » ou des écoles de leur secteur, les difficultés logistiques rencontrées pour fournir des mentors à ces écoles ... l'absence de reconnaissance professionnelle officielle des enseignants à l'issue de leur formation ; le manque de maîtrise des savoirs disciplinaires et des méthodes de la part des mentors, même après une formation intensive à l'école pilote »

(Greenland dans Anderson, 2002, p. 24). Il fallait donc trouver d'autres solutions pour remédier à ces faiblesses.

L'étape la plus importante a été franchie au début des années 1990 lorsque, en collaboration avec la Fondation, l'Université Aga Khan (AKU) – première université privée du Pakistan – a entrepris de s'étendre à l'enseignement primaire et secondaire. Auparavant, même si, dans l'esprit de l'Aga Khan, la vocation de l'Université AKU nouvellement créée était de devenir une université de rang mondial dans un pays en développement, elle était exclusivement consacrée à l'enseignement et à la recherche en médecine. Il n'est donc pas surprenant que le nouvel Institut pour le développement de l'éducation (AKU-IED) ait été conçu selon un schéma différent de celui de la faculté des sciences de l'éducation traditionnelle. Initialement axé sur la formation continue des enseignants, il s'est installé non pas sur un campus universitaire, mais dans un complexe d'établissements d'enseignement primaire et secondaire Aga Khan. Un diplôme de maîtrise spécial en sciences de l'éducation (MEd) a ensuite été créé pour les enseignants expérimentés – ayant en principe au moins cinq ans d'expérience. La formation de ces diplômés MEd était articulée autour de trois axes étroitement imbriqués : dispenser des cours de formation continue pendant huit semaines à l'AKU-IED ; continuer à enseigner au niveau pré-universitaire en tant qu'enseignants « modèles », avec une charge allégée ; servir de mentor aux autres enseignants dans leur école « d'origine » (Ali, 1996). Dans Hali (2001), l'une de ces professeurs en médecine décrit son travail. Au début des années 2000, le Centre de formation professionnelle de l'AKU-IED travaillait avec 35 écoles voisines (Greenland, 2002). D'autres centres de formation professionnelle ont été créés dans d'autres lieux. Bref, cette antenne universitaire, bien qu'elle soit aussi dotée de moyens de recherche et d'évaluation, a été construite dans l'optique d'une formation professionnelle en milieu scolaire sous la responsabilité d'enseignants en poste auxquels il fallait donner la formation, le temps, les ressources et les diplômes nécessaires pour s'acquitter de cette mission.

Ainsi qu'on peut le constater, l'AKU-IED partage avec l'étude de cours japonaise de nombreux aspects d'une formation professionnelle en milieu scolaire de qualité. Pourtant, en dépit des efforts multiples et soutenus qui ont été entrepris en collaboration

avec d'éminents experts, on entend dire de source bien informée que l'expérience n'est pas une réussite totale et que les lacunes sont importantes, notamment dans les premiers temps. Des corrections y ont été apportées, sous diverses formes. Dans un exposé sur le mentorat, réalisé par les diplômés MED de l'AKU-IED, Ali (1996) explique que, durant les toutes premières années du programme, ces diplômés formés pour jouer le rôle de mentor auprès d'autres enseignants « essayaient d'enseigner à leurs stagiaires ce qu'ils avaient appris dans le programme [AKU-IED] ... [et] affectaient des savoir-faire qu'ils ne possédaient pas ... » (Ali, 1996, résumé; voir aussi Ashraf, Khaki, Shamatov, Tajik and Vazir, 2005). Dans une nouvelle analyse des projets menés en Afrique orientale, Hopkins (2002) émet d'autres critiques.

Mais, malgré ces critiques, le travail de l'AKF en Afrique orientale et en Asie du Sud reste exemplaire. Comme le dit lui-même Hopkins :

« Quand le projet [AKF] a été conçu vers le milieu des années 1980 ... c'était un concept d'avant-garde ... Le principal atout du projet est qu'il fait ressortir la principale lacune des réformes des programmes scolaires, le manque d'attention au renforcement des capacités. Le projet de la Fondation Aga Khan a compris que la plupart des actuelles « réformes basées sur les performances » ne peuvent pas être maintenues dans la durée si l'on n'investit pas dans la formation et le développement des enseignants et de leurs écoles. En ce sens, le projet AKF était largement en avance sur son temps et est une parfaite illustration de la manière d'aborder de front les formidables défis du changement systémique » (Hopkins, 2002, p. 293).

Conclusion

À ce jour, nul n'a réussi à appliquer le nouveau paradigme de façon satisfaisante dans un pays, hormis peut-être les Japonais. Et eux-mêmes se heurtent à de nouvelles difficultés avec le perfectionnement professionnel dans leurs réformes d'études intégrées qui nécessitent que les enseignants aient davantage d'autonomie pour élaborer le programme scolaire et constituer des

unités thématiques pluridisciplinaires et n'aient plus besoin d'autant de conseils extérieurs que par le passé (Hooghart, 2005).

Mais, si le perfectionnement professionnel reste problématique dans la plupart des pays industrialisés et en développement, il est également vrai que les projets réalisés au Pakistan, en Guinée, en Éthiopie, au Kenya, en Tanzanie, en Namibie et dans d'autres régions sont impressionnants et engagent à un optimisme prudent. Nous connaissons désormais mieux ce que suppose la mise en œuvre d'un nouveau paradigme. Le pessimisme de Elmore (2002) sur l'efficacité du perfectionnement professionnel en l'absence d'un remaniement profond de l'organisation et de la culture des écoles est peut-être exagéré. Il reste encore beaucoup à découvrir sur ce qu'il est possible ou non de faire dans ce domaine. Les futurs projets ne seront peut-être pas un succès total, mais ils seront certainement mieux conçus (et, espérons-le aussi, mieux documentés).

VI. Conclusion générale

Il nous semble que, s'agissant de la formation des enseignants, les participants, observateurs et analystes défendent à tort l'un ou l'autre de deux courants de pensée opposés. Le premier insiste sur l'inefficacité des mécanismes actuels et tend à suggérer que la formation initiale formelle des enseignants, telle qu'elle existe aujourd'hui, n'a aucune chance d'aboutir. En d'autres termes, il n'existe aucun exemple qui fasse réellement exception à la règle de l'inefficacité, ni aucun moyen d'améliorer les choses sans passer par un démantèlement des institutions qui dispensent une formation initiale ou une formation continue pour les enseignants. Pour les adeptes de ce mode de pensée, la majeure partie des fonds dépensés dans la formation professionnelle des enseignants est du gaspillage et pourrait être investie plus avantageusement dans d'autres façons d'améliorer le système éducatif. D'après eux, la solution consiste essentiellement à sélectionner des individus doués pour embrasser une carrière d'enseignement, à leur inculquer de solides connaissances de la ou des disciplines qu'ils enseigneront – sans aucune intervention de la part des professeurs en sciences de l'éducation – et à compter sur des modèles d'apprentissage pour les aider à apprendre comment enseigner.

Tout en s'intéressant aux exemples de bonnes pratiques, les partisans du deuxième courant de pensée n'envisagent en général qu'avec prudence et lenteur de changer les mécanismes existants, même en cas de dysfonctionnement. La plupart des exigences actuelles des cours de formation sont pour la plupart acceptées par principe, faute de preuves suffisantes de ce qu'elles apportent en plus. Dans trop d'institutions où ces personnes sont responsables, les dispositifs de contrôle de la qualité au travers d'évaluations de programme, de bilans des performances des étudiants et de suivi des diplômés sont défaillants, voire inexistantes.

Certains spécialistes et experts en formation d'enseignants ne se reconnaissent dans aucune de ces deux catégories. Profondément conscients des faiblesses du système actuel, ils ont mené d'abondantes études et recherches sur les moyens d'y remédier. Nous avons évoqué

Conclusion générale

leurs travaux dans notre ouvrage. Mais rien ne nous laisse entrevoir qu'ils ont, collectivement, autant d'influence que les représentants des deux autres courants de pensée sur les politiques et les pratiques dans le monde. Nous espérons que notre analyse donnera davantage de poids à cette troisième catégorie et les encouragera dans leurs travaux.

Notre analyse suggère une voie intermédiaire qui allie, d'une part, une intolérance rigoureuse vis-à-vis des dysfonctionnements et des gaspillages de la formation des enseignants et, d'autre part, un optimisme et une mobilisation fondés sur la conviction qu'il est possible d'améliorer la formation des enseignants. Nous partageons les critiques de ceux qui estiment qu'il ne suffit pas d'étudier des ouvrages de psychopédagogie ou autres et de répondre ensuite à des questions sur leur contenu. Nul doute que si l'on y regardait de plus près, on découvrirait d'autres pratiques tout aussi inacceptables dans bien des institutions. On peut aussi déplorer le fait que trop de futurs enseignants ne sont réellement tenus à aucune norme de compétences et de connaissances avant d'être déclarés prêts à enseigner. Mais il est également inacceptable que l'usage soit (en cas de circonstances spéciales ou de pénurie urgente par exemple) que des étudiants deviennent des enseignants en exercice sans avoir suivi un programme de formation correctement structuré et bâti sur des principes et des pratiques dont des recherches ou des programmes exemplaires ont démontré la valeur.

On ne peut, à notre avis, pas proposer de recette ni de formule toute faite efficace en l'absence d'informations sur les enjeux liés à des situations spécifiques et les capacités sur lesquelles on peut compter dans de telles situations. C'est pourquoi, compte tenu des trois courants de pensée différents que nous avons mentionnés, il est urgent que les décideurs et les planificateurs encouragent la recherche d'autres solutions afin d'améliorer la formation des enseignants, de la façon suivante :

1. Résoudre diverses questions jugées importantes par les adeptes des trois courants de pensée, grâce à une évaluation empirique continue des programmes de formation initiale, d'insertion et de formation professionnelle continue des enseignants, en accordant une attention spéciale aux points suivants :

- a. Existe-t-il des documents de politique nationale et institutionnelle dans lesquelles la vision d'un bon enseignement est formulée et, dans l'affirmative, sa mise en œuvre est-elle un succès ?
- b. Quels sont les aptitudes et les acquis de la majorité des candidats potentiels à l'enseignement ? Combien d'entre eux possèdent déjà les aptitudes et qualités personnelles nécessaires pour enseigner ? Quel type de changement faisable est-il souhaitable d'introduire dans ce vivier de recrues potentielles ?
- c. Faut-il modifier la proportion d'enseignants de carrière et d'enseignants contractuels pour améliorer le recrutement des enseignants dans un contexte de ressources limitées ?
- d. Comment améliorer le recrutement, la formation préparatoire, les performances et la rétention des formateurs ?
- e. Quels sont les éléments qui peuvent inciter les administrateurs et les instructeurs à être performants – ou les décourager de l'être – dans le cadre de la formation initiale, de l'insertion et de la formation professionnelle continue des enseignants ? Est-il possible d'améliorer les éléments qui, actuellement, les incitent à être performants ou les découragent de l'être ?
- f. Les examens utilisés pour évaluer l'apprentissage des futurs enseignants dans des programmes de formation permettent-ils de mesurer les connaissances qu'ils sont censés acquérir et, en particulier, les compétences qu'ils doivent posséder pour débiter dans l'enseignement ?
- g. Les étudiants, les formateurs et les institutions exercent-ils le degré d'autonomie auquel la politique en matière d'éducation leur donne en principe droit à l'échelon national, régional ou institutionnel ?
- h. Comment aider des enseignants expérimentés et débutants à travailler ensemble et de façon constructive, au sein de programmes d'insertion et de formation professionnelle continue ?
- i. Les enseignants débutants ont-ils, grâce à l'allègement de leur charge d'enseignement, suffisamment de temps pendant leur insertion pour apprendre ce qu'ils doivent connaître ? Dans le cas contraire, comment y remédier ?

Conclusion générale

- j. Dans le cadre de l'insertion des futurs enseignants, les mentors donnent-ils spécifiquement la priorité à l'amélioration de l'enseignement plutôt qu'à d'autres aspects, comme le soutien psychologique aux débutants pour les aider à surmonter leur stress ? Est-ce la meilleure solution ou faut-il redéfinir le rôle des mentors ?
- k. Les enseignants débutants ont-ils suffisamment l'occasion de traiter les problèmes à la fois théoriques et pratiques qu'ils peuvent rencontrer dans leur enseignement ? Dans le cas contraire, comment faire pour parvenir à un juste équilibre entre théorie et pratique ?
- l. Dans quelle mesure la formation professionnelle continue prête-t-elle l'attention qui convient aux points suivants : (i) compréhension des aspects liés au contenu dans l'enseignement ; (ii) apprentissage actif ; (iii) cohérence des initiatives de formation professionnelle ; (iv) gestion du temps ; (v) utilisation de la propre classe de l'enseignant comme laboratoire de son perfectionnement professionnel ; (vi) caractère public de l'enseignement pour que les collègues puissent tirer mutuellement des leçons de l'observation des autres ; (vii) organisation de rencontres entre enseignants du même établissement ou d'établissements voisins pour réfléchir sur des sujets de préoccupation communs et avoir des échanges et des retours d'information constructifs ; (viii) réflexion sur les objectifs à long terme comme à court terme de l'enseignement ; (ix) utilisation de la recherche-action dans la formation des enseignants ; (x) compréhension de la façon de penser des étudiants et analyse de leur travail ; (xi) élargissement de la base de connaissances cumulatives en matière d'enseignement ; (xii) équilibre entre le savoir-faire extérieur et l'autonomie de l'enseignant ; (xiii) mise à disposition de ressources suffisantes à l'appui de la formation des enseignants ?
- m. Quel est le coût de la formation initiale, de l'insertion et de la formation professionnelle des enseignants ?
- n. Quels sont les modèles de formation initiale formelle des enseignants les plus rentables dans des contextes particuliers ? Comment améliorer leur rapport coût-efficacité ?

2. Investir dans des études empiriques pour résoudre les divers problèmes particuliers qui font expressément obstacle à une amélioration de la formation des enseignants, par exemple :
 - a. Dans quelle mesure peut-on éviter les effets indésirables de l'apprentissage d'observation ?
 - b. Est-il souhaitable de tester un modèle centré sur l'apprentissage à l'école et de le comparer à des programmes existants dans des établissements d'enseignement supérieur ou dans des universités ? Quelle durée et quelle forme de mentorat et autre soutien faut-il prévoir pour qu'un tel modèle soit efficace dans le contexte particulier pour lequel il est conçu ?
 - c. Qu'advierait-il des compétences des enseignants si l'on augmentait ou abaissait le niveau des titres et des diplômes requis pour enseigner, si l'on allongait ou raccourcissait la durée de la formation initiale formelle des enseignants, si l'on augmentait ou diminuait le niveau requis de connaissances dans la discipline enseignée, si l'on exigeait davantage ou moins de formation pédagogique et, enfin, si l'on décidait d'étendre ou de réduire (ou d'organiser différemment) l'expérience sur le terrain ?
 - d. Quelles sont les solutions rentables pour recruter, former, organiser et déployer des mentors dans le cadre de programmes d'insertion ?
 - e. Quelles sont les implications d'une réforme visant à modifier l'enseignement pour la formation des enseignants débutants – notamment si cette réforme, comme c'est souvent le cas, incarne une nouvelle vision d'un bon enseignement ?
3. Promouvoir des études comparatives sur plusieurs pays pour répondre à des questions comme celles énumérées ci-après, auxquelles il est difficile de répondre si l'on se limite à un seul pays :
 - a. Que peut-on apprendre sur les différentes visions d'un bon enseignement qui ont été concrètement expérimentées à une large échelle dans des systèmes éducatifs ?
 - b. Quelles sont les conséquences que peuvent avoir, au plan de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation des enseignants, l'existence de différents degrés de

- spécialisation dans l'enseignement et des communautés de pratique correspondantes ?
- c. Quels sont les avantages et les inconvénients que présente une formation à l'enseignement dispensée dans des institutions où tous les enseignants sont traités comme des aspirants enseignants et où l'enseignement du contenu est principalement axé sur le programme scolaire de primaire ou de secondaire qu'ils sont censés enseigner ?
 - d. Quelles sont les différences d'acquis entre les enseignants débutants et quelles en sont les implications pour la faisabilité et l'efficacité du soutien à l'insertion dont ils ont besoin ?
 - e. Qu'est ce que le fait de séparer l'évaluation des enseignants débutants des autres aspects du soutien à l'insertion peut avoir pour conséquence ?
 - f. Qu'est ce que le fait de donner aux enseignants débutants des possibilités plus grandes de choisir ce qu'ils souhaitent faire pendant leur programme d'insertion peut avoir pour conséquence ?

Ces propositions constituent un programme de débat et de recherche ambitieux et, pour chaque pays, la nécessité de répondre aux questions qui se posent et les capacités dont il dispose pour y répondre sont différentes. Dans les pays en développement confrontés à l'urgence d'accroître rapidement leurs effectifs d'enseignants aptes à dispenser une éducation de base, les questions concernent essentiellement (1) le rapport coût-efficacité ; (2) la proportion d'enseignants de carrière et d'enseignants contractuels ; (3) le mentorat et d'autres formes de soutien nécessaires au bon fonctionnement des modèles d'apprentissage en milieu scolaire ; (4) les compétences des formateurs. Que la formation initiale des enseignants soit dispensée dans des universités, des établissements d'enseignement supérieur ou des écoles, les formateurs ont un rôle capital à jouer. Ils peuvent également exercer un leadership dans la formation professionnelle continue des enseignants. Améliorer leur recrutement, leur formation préparatoire, leurs performances et leur rétention est donc une priorité.

Références

- Abell Foundation. 2001a. « Teacher certification: an idea whose time has gone ». Dans : *Abell report*, 14(5), 2. Extrait le 5 décembre 2006 :
www.abell.org
- Abell Foundation. 2001b. *Teacher certification reconsidered: stumbling for quality*. Baltimore, MD. Extrait le 5 décembre 2006 :
www.abell.org
- Abell Foundation. 2001c. *Teacher certification reconsidered: stumbling for quality – a rejoinder*. Baltimore, MD. Extrait le 5 décembre 2006 :
www.abell.org
- ADEA. 2001. *Reaching out, reaching all: sustaining effective policy and practice for education in Africa, fighting HIV/AIDS*. Compte rendu de la Biennale 2001 de l’ADEA. Paris : ADEA.
- Ali, M.A. 1996. *On becoming a mentor: influences on teachers’ construction of their identities as mentors*. Thèse de doctorat non publiée, Université de l’État du Michigan.
- Allen, M.B. 2003. *Eight questions on teacher preparation: what does the research say?* (Rapport de recherches de l’ECS sur la qualité de l’enseignement). Denver : Education Commission of the States.
- Anderson, S.E. (dir. publ.). 2002. *School improvement through teacher development: case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa*. Lisse, Pays-Bas : Swets & Zetlinger Publishers.
- Ashraf, D.; Khaki, J. ; Shamatov, D. ; Tajik, M. ; Vazir, N. 2005. « Reconceptualization of teacher education : experiences from the context of a multicultural developing country ». Dans : *Journal of Transformative Education*, 3(3), 271-288.

Références

- Avalos, B. 2000. « Policies for teacher education in developing countries ». Dans : *International Journal of Educational Research*, 33, 457-474.
- Bah, A.M.; Diané, B. ; Fofana, M. ; Fofana, D. ; Barry, I. ; Fernandez, S. ; Bah, K. 2004. *La réforme de la formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG) : étude-bilan de la mise en œuvre*. Paris : ADEA.
- Ball, D. ; Lubienski, S.T. ; Mewborn, D.S. 2001. « Research on teaching mathematics: the unsolved problem of teachers' mathematical knowledge ». Dans : V. Richardson (dir. publ.), *Handbook of research on teaching* (4^e édition, p. 433-456). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Bartell, C. 2005. *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Bass, H. ; Usiskin, Z. ; Burrill, G. 2002. *Studying classroom teaching as a medium for professional development*. Compte-rendu d'un atelier américano-japonais, National Research Council. Washington, DC : National Academy Press.
- Bernard, J.-M. ; Tiyab, B.K. ; Vianou, K. 2004. *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Dakar : CONFEMEN.
- Borko, H. 2004. « Professional development and teacher learning : mapping the terrain ». Dans : *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Britton, E. ; Paine, L. ; Pimm, D. ; Raizen, S. 2003. *Comprehensive teacher induction: systems for early career learning*. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.
- Brockett, R.G. ; Hiemstra, R. 1991. *Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research and practice*. Londres : Routledge.
- Brousseau, G. 1997. *Theory of didactical situations in mathematics*. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.

- Cameron, J. ; Pierce, D. 2002. *Rewards and intrinsic motivation: resolving the controversy*. New York : Bergin & Garvey Publishers.
- Chapman, D.W. ; Miric, S.L. 2005. *Teacher policy in the MENA region: issues and options*. Document de travail préparé à la demande de la Banque mondiale.
- Clift, R.T. ; Brady, P. 2005. « Research on methods courses and field experiences ». Dans : M. Cochran-Smith, et K. Zeichner (dir. publ.), *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education* (p. 309-424). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Cochran-Smith, M. ; Fries, M.K. 2001. « Sticks, stones and ideology: the discourse of reform in teacher education ». Dans : *Educational Researcher*, 30(8), 3-15.
- Cochran-Smith, M. ; Lytle, S.L. 2001. « Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice ». Dans : A. Lieberman et L. Miller (dir. publ.), *Teachers caught in the action: professional development that matters* (p. 45-60). New York : Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. ; Zeichner, K. (dir. publ.). 2005. *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington, DC : American Educational Research Association.
- Craig, H.J. ; Kraft, R.J. ; du Plessis, J. 1998. *Teacher development: making an impact*. Washington, DC : USAID ; Banque mondiale.
- Dahlstrom, L.O. 2000. *Perspectives on teacher education and transformation in Namibia*. NIED. Windhoek, Namibie : Gamsberg Macmillan.
- Darling-Hammond, L. 2000. *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. New York/ Washington, DC : National Commission on Teaching and America's Future/American Association of Colleges for Teacher Education.

Références

- Darling-Hammond, L. ; Bransford, J. 2005. *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. ; Sykes, G. (dir. publ.). 1999. *Teaching as the learning profession : handbook of policy and practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. ; Youngs, P. 2002. « Defining “highly qualified teachers”: what does “scientifically-based research” actually tell us? ». Dans : *Educational Researcher*, 31(9), 13-26.
- Day, C. 1999. *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Londres : Falmer Press.
- Dembélé, M. 1995. *Mentors and mentoring: frames for action, ways of acting, and consequences for novice teachers' learning*. Thèse de doctorat non publiée, Université de l'État du Michigan.
- Dembélé, M. (dir. publ.). (À paraître). *A study of primary teacher education and management in French speaking West Africa: comparative synthesis report*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Dembélé, M. ; Miaro B.R. II. 2003. *Pedagogical renewal and teacher development in sub-Saharan Africa: a thematic synthesis*. Document préparé pour la Biennale 2003 de l'ADEA. Paris : ADEA.
- Diallo, A.M. ; Camara, K. ; Schwille, J. ; Dembélé, M. ; Bah, T.H. 2001. *Mobilizing Guinea educators around a primary school quality improvement program*. Document préparé pour la Biennale 2001 de l'ADEA. Paris : ADEA.
- Duthilleul, Y. ; Allen, R. 2005. *What teachers make a difference? Implications for policymakers in SACMEQ countries*. Document préparé pour la conférence du SACMEQ en septembre/octobre 2005. Paris : IIPÉ.
- Earley, P.M. 2001. « Title II requirements for schools, colleges, and departments of education ». Dans : *ERIC Digest* (ED460124). Extrait le 5 décembre 2006 : www.ericdigests.org/2002-3/title.htm

- Education Next. 2002. « New paths to teaching ». Dans : *Education Next: A journal of opinion and research*, 2(10), numéro spécial.
- Eilor, J. (dir. publ.). 2003. *Impact of primary education reform programme (PERP) on the quality of basic education in Uganda*. Document préparé pour la Biennale 2003 de l'ADEA. Paris : ADEA.
- Elmore, R.F. 2002. *Bridging the gap between standards and achievement*. Washington, DC : Albert Shanker Institute.
- EQUIP. 2002. *Teacher professional development profile: Ethiopia*. BESO, USAID. Extrait le 5 décembre 2006 : www.equip123.net/docs/e1TPD_Ethiopiaprofile.pdf
- Eraut, M. (dir. publ.). 2000. « Design of initial teacher education ». Dans : *International Journal of Educational Research*, 33, numéro spécial.
- Eurydice. 2002. *La profession enseignante en Europe (profil, métier et enjeux) : volume 1, formation initiale et transition vers la vie professionnelle, secondaire inférieur général* (Thèmes clés sur l'éducation en Europe, vol. 3). Bruxelles : Eurydice.
- Evans, H. 1999. « Learning to teach; learning from teaching ». Dans : M. Brown (dir. publ.), *Dimensions of teaching and learning* (p. 3-28). Kingston, Jamaïque : Institute of Education, University of the West Indies.
- Even, R. 1993. « Subject matter knowledge and pedagogical content knowledge: prospective secondary teachers and the function concept ». Dans : *Journal of Research in Mathematics Education*, 24(2), 94-116.
- Feiman-Nemser, S. 2001. « From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching ». Dans : *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. ; Parker, M.B. 1993. « Mentoring in context: a comparison of two US programs for beginning teachers ». Dans : *International Journal of Educational Research*, 19(8), 699-718.

Références

- Fernandez, C. 2002. « Learning from Japanese approaches to professional development ». Dans : *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.
- Fernandez, C. ; Cannon, J. ; Chokshi, S. 2003. « A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice ». Dans : *Teaching and Teacher Education* 19, 171-185.
- Fernandez, C. ; Chokshi, S. ; Cannon, J. ; Yoshida, M. 2001. « Learning about lesson study in the United States ». Dans : E. Beauchamp (dir. publ.), *New and old voices in Japanese education*. New York : M.E. Sharpe.
- Fernandez, C. ; Yoshida, M. 2004. *Lesson study : a Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mohwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Floden, R. ; Meniketti, M. 2005. « Research on the effects of coursework in the arts and sciences and in the foundations of education ». Dans : M. Cochran-Smith et K. Zeichner (dir. publ.), *Studying teacher education : the report of the AERA panel on research and teacher education*. (p. 261-308). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Furlong, J. 2002. « Ideology and reform in teacher education in England: some reflections on Cochran-Smith and Fries ». Dans : *Educational Researcher*, 31(6), 23-25.
- Garet, M.S. ; Porter, A.C. ; Desimone, L. ; Birman, B.F. ; Yoon, K.S. 2001. « What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers ». Dans : *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-946.
- Gauthier, C. ; Bissonnette, S. ; Richard, M. ; Djibo, F. 2003. *Pédagogies et écoles efficaces dans les pays développés et en développement*. Document préparé pour la Biennale 2003 de l'ADEA. Paris : ADEA.
- Gauthier, C. ; Dembélé, M. 2004. *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche*. Document de travail pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Paris : UNESCO.

- Gess-Newsome, J. ; Lederman, N.G. (dir. publ.). 1999. *Examining pedagogical content knowledge: the construct in its implications for science education*. Boston : Kluwer.
- Gilbert, L. 2005. *Supporting new teachers: what works?* Document présenté à la réunion annuelle de la American Educational Research Association, Montréal.
- Greenland, J. 2002. « Evolution in school improvement with the Aga Khan Foundation from 1984 to 2000 ». Dans : S.E. Anderson (dir. publ.), *Improving schools through teacher development : case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa*. Lisse, Pays-Bas : Swets & Zetlinger Publishers.
- Grossman, P.; Schoenfeld, A. 2005. « Teaching subject matter ». Dans : L. Darling-Hammond et J. Bransford (dir. publ.), *Preparing teachers for a changing world : what teachers should learn and be able to do* (p. 201-231). San Francisco : Jossey-Bass.
- Guskey, T.R. 1989. « Attitude and perceptual change in teachers ». Dans : *International Journal of Educational Research*, 13(4), 439-453.
- Halai, A. 2001. « On becoming a “professional development teacher”: a case from Pakistan ». Dans : *Mathematics Education Review*, (14), 31-43.
- Hargreaves, A. ; Dawe, R. 1990. « Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching ». Dans : *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-241.
- Hawley, W.D. ; Valli, L. 1999. « The essentials of effective professional development: a new consensus ». Dans : L. Darling-Hammond et G. Sykes (dir. publ.), *Teaching as the learning profession : handbook of policy and practice* (p. 127-150). San Francisco : Jossey-Bass.
- Hollingsworth, 1989. « Prior beliefs and cognitive change in learning to teach ». Dans : *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.

- Hooghart, A. 2005. *Teacher learning for curricular and instructional reform in Japan: a case of continuous improvement*. Thèse de doctorat non publiée, Université de l'État du Michigan.
- Hopkins, D. 2001. *School improvement for real*. Londres : Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. 2002. « The Aga Khan Foundation school improvement initiative: an international change perspective ». Dans : S.E. Anderson (dir. publ.), *Improving schools through teacher development: case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa* (p. 271-296). Lisse, Pays-Bas : Swets & Zetlinger Publishers.
- Huling-Austin, L. 1990. « Teacher induction programs and partnerships ». Dans : R.W. Houston (dir. publ.), *Handbook of research on teacher education* (p. 535-548). New York : Macmillan.
- Ingvarson, L. 1998. « Professional development as the pursuit of professional standards : the standards-based professional development system ». Dans : *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.
- Johnson, S. ; Monk, M. ; Hodges, M. 2000. « Teacher development and change in South Africa: a critique of the appropriateness of transfer of northern/western practice ». Dans : *Compare*, 30(2), 179-192.
- Judge, H.G. 1982. *American graduate schools of education, a view from abroad: a report to the Ford Foundation*. New York : Ford Foundation.
- Judge, H. ; Lemosse, M.; Paine, L. ; Sedlak, M. 1994. *The university and the teacher: France, the United States, England*. (Oxford Studies in Comparative Education). Wallingford, Royaume-Uni : Triangle Books.
- Kagan, D. 1992. « Professional growth among pre-service and beginning teachers ». Dans : *Review of Educational Research*, 62(2), 129-165.

- Kennedy, M. 1999. « The role of pre-service teacher education ». Dans : L. Darling-Hammond et G. Sykes (dir. publ.), *Teaching as the learning profession : handbook of policy and practice* (p. 54-85). San Francisco : Jossey-Bass.
- Knowles, M.S. ; Holton, E.F. III ; Swanson, R.A. 2005. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (6^e édition). Burlington, MA : Elsevier.
- Korthagen, F.A.J. ; Kessels, P.A.M. 1999. « Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education ». Dans : *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Kunje, D. 2002. « The Malawi integrated in-service teacher education programme: an experiment with mixed-mode training ». Dans : *International Journal of Educational Development*, 22(3/4), numéro spécial.
- Labaree, D. 2004. *The trouble with ed schools*. New Haven : Yale University Press.
- Lambert, S. 2004. *Teachers' pay and conditions: an assessment of recent trends in Africa*. (LEA-INRA). Extrait le 5 décembre 2006 : www.ncert.nic.in/sites/Lambert
- Lave, J. 1991. « Situating learning in communities of practices ». Dans : L.B. Resnick (dir. publ.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 63-82). Washington, DC : American Psychological Association.
- Lave, J. ; Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Leu, E. 2004. *The patterns and purposes of school-based and cluster teacher professional development programs* (EQUIP1 Document de travail n° 2). Washington, DC : USAID. Extrait le 5 décembre 2006 : www.equip123.net/docs/working_p2.pdf
- Lewin, K.M. 2002. « The costs of supply and demand for teacher education : dilemmas for development ». Dans : *International Journal of Educational Development*, 22(3), 221-242.

- Lewin, K.M. ; Stuart, J.S. 2003. *Researching teacher education: new perspectives on practice, performance and policy : multi-site teacher education research project (MUSTER) synthesis report*. Londres : Department for International Development.
- Lewis, C.C. 2002. *Lesson study: a handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphie : Research for Better Schools.
- Lewis, C. ; Perry, R. ; Murata, A. 2006. « How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study ». Dans : *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Lieberman, A. ; Miller, L. (dir. publ.). 1991. *Staff development for education in the nineties: new demands, new realities, new perspectives*. New York : Teachers College Press.
- Lieberman, A. ; Miller, L. (dir. publ.). 2001. *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York : Teachers College Press.
- Loeb, S. ; Reiningger, M. 2004. *Public policy and teacher labor markets: what we know and why it matters*. East Lansing, MI : Education Policy Center, Université de l'État du Michigan.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago : University of Chicago Press.
- Ma, L. 1999. *Knowing and teaching elementary mathematics: teachers understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum Associates.
- MacKinnon, A. ; Scarff-Seatter, C. 1997. « Constructivism: contradictions and confusions in teacher education ». Dans : V. Richardson (dir. publ.), *Constructivist teacher education : building a world of new understandings* (p. 38-55). Londres : Falmer Press.
- MacNeil, D.J. 2004. *School and cluster-based teacher professional development: bringing teacher learning to the schools* (EQUIP1 Document de travail No. 1). Extrait le 5 décembre 2006 : www.equip123.net/docs/EQ1WorkingPaper1.pdf

- Marcel, J.F. 2004. « Les IUFM en chantier : de la formation des enseignants du primaire en France ». Dans : *Formation et Profession : Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 37-43
- Munby, H. ; Russell, T. ; Martin, A. K. 2001. « Teacher knowledge and how it develops ». Dans : V. Richardson (dir. publ.), *Handbook of research on teaching* (4^e édition) (p. 877-904). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Navarro, J.C. ; Verdisco, A. 2000. *Teacher training in Latin America : innovations and trends*. Washington, DC : Banque interaméricaine de développement.
- NCRTL. 1992. *Findings from the Teacher Education and Learning to Teach study : final report*. East Lansing, MI : National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.
Extrait le 5 décembre 2006 :
<http://ncrtl.msu.edu>
- NCRTL. 1993. *Findings on learning to teach*. East Lansing, MI : National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University. Extrait le 5 décembre 2006 :
<http://ncrtl.msu.edu>
- Nielsen, H.D. ; Tatto, M.T. 1991. *The cost-effectiveness of distance education for teacher training* (BRIDGES Collection de rapports de recherches n° 9). Cambridge, MA : Harvard Institute for International Development.
- OCDE. 2001. *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE. 2005. *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- Oliveira, J.B.; Farrell, J.P. 1993. « Teacher costs and teacher effectiveness in developing countries ». Dans : J.B. Farrell et J.B. Oliveira (dir. publ.), *Teachers in developing countries: improving effectiveness and managing costs* (p. 7-23). Washington, DC : Economic Development Institute, Banque mondiale.

Références

- Paine, L. 1990. « The teacher as virtuoso: a Chinese model for teaching ». Dans : *Teachers College Record*, 92(1), 49-81.
- Paine, L. ; Ma, L. 1993. « Teachers working together: a dialogue on organizational and cultural perspectives on Chinese teachers ». Dans : *International Journal of Educational Research*, 19(8), 675-697.
- Paré-Kaboré, A. ; Ilboudo, K.E. ; Barro, M. 2004. *La formation, le développement, l'appui et la gestion des enseignants en Afrique de l'Ouest : le cas du Burkina Faso*. Étude de cas réalisée à la demande de la Banque mondiale. Washington, DC : Banque mondiale.
- Perraton, H. 1993. *Distance education for teacher training*. Londres : Routledge Publishers.
- Perraton, H. ; Potashnik, M. 1997. « Teacher education at a distance ». Dans : *Educational Technology Technical Notes Series*, 2(2), 1-30.
- Education Next. 2002. « New paths to teaching ». Dans : *Education Next : A Journal of Opinion and Research*. 2(1), numéro spécial.
- Porter, A.C. ; Birman, B.F. ; Garet, M.S. ; Desimone, L.M. ; Yoon, K.S. 2004. *Effective professional development in mathematics and science: lessons from evaluation of the Eisenhower program*. Washington, DC : American Institutes for Research.
- Putnam, R. ; Borko, H. 2000. « What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? ». Dans : *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Richardson, J. 2001. « Lesson study: Japanese method benefits all teachers ». Dans : *Results*, décembre/janvier 2001. National Staff Development Council.
- Richardson, V. 1997. « Constructivist teaching and teacher education: theory and practice ». Dans : V. Richardson (dir. publ.), *Constructivist teacher education: building a world of new understandings* (p. 3-14). Londres : Falmer Press.

- Richardson, V. 2001. *Handbook of research on teaching* (4^e édition). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Rumajogee, R. ; Jeeroburkhan, F. ; Mohadeb, P. ; Moonesamy, V. 2003. *Case study on distance education for teacher education in Mauritius*. Document préparé pour la Biennale 2003 de l'ADEA. Paris : ADEA.
- Sankey, D. 2003. *The problematic of pre-service teacher education and its possible resolution at Hong Kong Institute of Education*. Extrait le 5 décembre 2006 :
www.ied.edu.hk/celts/symposium/doc-fullpapers/sankey0706.doc
- Sansone, C.; Harackiewicz (dir. publ.). 2000. *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA : Academic Press.
- Scheerens, J. 2000. *Améliorer l'efficacité des écoles* (Principes de la planification de l'éducation, n° 68). Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Schiefelbein, E. 1992. *Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'École Nouvelle colombienne* (Principes de la planification de l'éducation, n° 42). Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Schwille, J. (dir. publ.). 1993. « Teacher collegiality and professional development: international variation in practice and context ». Dans : *International Journal of Educational Research*, 19(8), numéro spécial.
- Schwille, J. ; Dembélé, M. ; Bah, T.H. ; Adotevi, J. ; Bah, A. 2002. *A nation-wide program of teacher projects in Guinea: what can be learned from comparing this professional development approach with 'Lesson Study' in Japan*. Document présenté à la conférence annuelle de la Comparative and International Education Society, Orlando.
- Schwille, J. ; Dembélé, M. ; Diallo, A.M. 2001. « Teacher improvement projects in Guinea: lessons learned from taking a program to national scale ». Dans : *Peabody Journal of Education*, 76(3/4), 102-121.

Références

- Schwille, S. 1998. *A biographical account of an experienced elementary teacher struggling to change from traditional to reform-minded practice*. Thèse de doctorat non publiée, Université de l'État du Michigan.
- Seldin, P. (dir. publ.). 1990. *How administrators can improve teaching*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Shaeffer, S. 1990. « Participatory approaches to teacher training ». Dans : V.D. Rust et P. Dalin (dir. publ.), *Teachers and teaching in the developing world* (p. 95-114). New York : Garland.
- Shulman, L. 1986. « Those who understand: knowledge growth in teaching ». Dans : *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. 1987. « Knowledge and teaching: foundations of the new reform ». Dans : *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. 2005. « Teacher education does not exist ». Dans : *Stanford Educator*, p. 7.
- Sida. 2000. *Teacher education, teachers' conditions and motivation*. Stockholm : Sida.
- Soler, J. ; Craft, A. ; Burgess, H. (dir. publ.). 2001. *Teacher development : exploring our own practice*. Londres : Paul Chapman.
- Sow, P.B. ; Kane, A. ; Ndiaye, B.D. ; Mbaye, T. 2004. *La formation, le développement, l'appui et la gestion des enseignants en Afrique de l'Ouest : le cas du Sénégal*. Document préparé à la demande de la Banque mondiale. Washington, DC : Banque mondiale.
- Sparks, D. ; Loucks-Horsley, S. 1990. *Five models of staff development for teachers*. Oxford, OH : National Staff Development Council.
- Stanulis, R.N. ; Burrill, G. ; Ames, K.T. ; O'Brien, J. 2005. *Fitting in and learning to teach: tensions in developing a vision for a university-based induction program for beginning teachers*. Document présenté à la réunion annuelle de la American Educational Research Association, Montréal.

- Stigler, J.W. ; Fernandez, C. ; Yoshida, M. 1998. « Cultures of mathematics instruction in Japanese and American elementary classrooms ». Dans : T. Rohlen et G. Le Tendre (dir. publ.), *Teaching and learning in Japan* (p. 213-247). Cambridge : Cambridge University Press.
- Stigler, J.W. ; Hiebert, J. 1999. *The teaching gap*. New York : Free Press.
- Swarts, P.S. 2003. *The transformation of teacher education in Namibia*. Windhoek, Namibie : Gamsberg Macmillan.
- Tatto, M.T. 2000. *Teacher quality and development: empirical indicators and methodological issues in the comparative literature*. Document préparé par le Board on International Comparative Studies du Education of the National Academies/ National Research Council, Washington, DC.
- Tatto, M.T. (dir. publ.). 2006. *Reforming teaching globally*. (Oxford Series in Comparative Education). Didcot : Symposium Books.
- Tatto, M.T. ; Nielsen, H.D. ; Cummings, W.C. ; Kularatna, N.G. ; Dharmadasa, D.H. 1991. *Comparing the effects and costs of different approaches for educating primary school teachers: the case of Sri Lanka* (BRIDGES Research Report Series, No. 10), Cambridge, MA : Harvard Institute for International Development.
- Tatto, M.T. ; Nielsen, H.D. ; Cummings, W.C. ; Kularatna, N.G. ; Dharmadasa, D.H. 1993. « Comparing the effectiveness and costs of different approaches for educating primary school teachers in Sri Lanka ». Dans : *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 41-64.
- Tatto, M.T. ; Schwille, J. ; Schmidt, W. ; Ingvarson, L; Beavis, A. 2004. *Conceptual framework and plan for IEA first teacher education study in mathematics and science*. Document préparé pour l'Assemblée générale annuelle de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), Taipei.

- Tatto, M.T. ; Velez, E. 1997. « A document-based assessment of teacher education reform initiatives: the case of Mexico ». Dans : C.A. Torres and A. Puigross (dir. publ.), *Latin American education : comparative perspectives* (p. 165-218). Boulder, CO : Westview.
- Thompson, C.L.; Zeuli, J.S. 1999. « The frame and the tapestry: standards-based reform and professional development ». Dans : L. Darling-Hammond and G. Sykes (dir. publ.), *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice* (p. 341-375). San Francisco : Jossey-Bass.
- Tickle, L. 2000. *Teacher induction: the way ahead*. Buckingham, UK : Open University Press.
- Tsang, M.C. 1995. « Private and public costs of schooling in developing nations ». Dans : M. Carnoy (dir. publ.), *International encyclopedia of economics of education* (p. 393-398). Oxford : Elsevier.
- UNESCO. 2004. *Éducation pour tous : l'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Paris : UNESCO.
- VSO. 2002. *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. Londres : VSO.
- Van Graan, M. (dir. publ.). 2005. *Practising critical reflection in teacher education*. Paris : ADEA.
- Van Huizen, P. ; Van Oers, B. ; Wubbles, T. 2005. « A Vygotskian perspective on teacher education ». Dans : *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267-290.
- Vegas, E. (dir. publ.). 2005. *Incentives to improve teaching: lessons from Latin America*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Villegas-Reimers, E. 2003. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Wang, A.H. ; Coleman, A.B. ; Coley, R.J. ; Phelps, R.P. 2003. *Preparing teachers around the world*. Princeton, NJ : Educational Testing Service.

- Wang, J. 2001. « Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice ». Dans : *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 51-73.
- Wang, J. ; Paine, L. 2001. « Mentoring as assisted performance: a pair of Chinese teachers working together ». Dans : *The Elementary School Journal*, 102(2), 157-181.
- Wang, J. ; Schwille, S. (À paraître). *Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching : a critical review of literature*. Manuscrit non publié.
- Wang, J. ; Strong, M. ; Odell, S.J. 2004. « Mentor-novice conversations about teaching: a comparison of two US and two Chinese cases ». Dans : *Teachers College Record*, 106(4), 775-813.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Westbury, I.; Hopmann, S.; Riquarts, K. (dir. publ.). 2000. *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Wilson, S.M.; Floden, R.E. 2003. *Creating effective teachers: concise answers for hard questions*. Washington, DC : American Association of Colleges for Teacher Education.
- Wilson, S. ; Youngs, P. 2005. « Research on accountability processes in teacher education ». Dans : M. Cochran-Smith et K. Zeichner (dir. publ.), *Studying teacher education : the report of the AERA panel on research and teacher education* (p. 591-643). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Zeichner, K.M. ; Conklin, H.G. 2005. « Teacher education programs ». Dans : M. Cochran-Smith et K. Zeichner (dir. publ.), *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education* (p. 645-735). Washington, DC : American Educational Research Association.

Références

Zeichner, K. ; Dahlstrom, L. 1999. *Democratic teacher education reform in Africa: the case of Namibia*. Boulder, CO : Westview Press.

Zeichner, K.M. ; Liston, D.P. 1987. « Teaching student teachers to reflect ». Dans : *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.

Publications et documents de l'IPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

Planification de l'éducation

Généralité – contexte du développement

Administration et gestion de l'éducation

Décentralisation – participation – enseignement à distance – carte scolaire – enseignants

Économie de l'éducation

Coûts et financement – emploi – coopération internationale

Qualité de l'éducation

Évaluation – innovations – inspection

Différents niveaux d'éducation formelle

De l'enseignement primaire au supérieur

Stratégies alternatives pour l'éducation

Éducation permanente – éducation non formelle – groupes défavorisés – éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à :

IPE, Unité de la communication et des publications

info@iiep.unesco.org

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur le site web de l'IPE, à l'adresse suivante :

www.unesco.org/

L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IPE) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Allemagne, Danemark, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IPE, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

Raymond E. Wanner (États-Unis)

Conseiller principal sur les questions intéressant l'UNESCO,
Fondation des Nations Unies, Washington, DC, États-Unis.

Membres désignés :

Manuel M. Dayrit

Directeur, Département des ressources humaines pour la santé, Bases factuelles et information à l'appui des politiques, Organisation mondiale de la santé, Genève, Suisse.

Ruth Kagia

Directrice pour l'éducation, Banque mondiale, Washington, DC, États-Unis.

Diéry Seck

Directeur, Institut africain de développement économique et de planification, Dakar, Sénégal.

Jomo Kwame Sundaram

Sous-Secrétaire général aux affaires économiques et sociales, Nations Unies, New York, États-Unis.

Membres élus :

Aziza Bennani (Maroc)

Ambassadeur, Déléguée permanente du Maroc auprès de l'UNESCO.

José Joaquín Brunner (Chili)

Directeur, Programme d'éducation, Fundación Chile, Santiago, Chili.

Birger Fredriksen (Norvège)

Ancien conseiller principal en éducation pour la région Afrique, Banque mondiale.

Talyiwaa Manuh (Ghana)

Directrice, Institut d'études africaines, Université du Ghana, Legon, Ghana.

Philippe Méhaut (France)

LEST-CNRS, Aix-en-Provence, France.

Teiichi Sato (Japon)

Conseiller du ministre de l'Éducation, de la Culture, des Sciences, des Sports et de la Technologie, Japon.

Tuomas Takala (Finlande)

Professeur, Université de Tampere, Finlande.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :

Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France.