

Formation des enseignants, enjeux des réformes

Teacher training reforms: what is at stake

Chairpersons: Marlaine CACOUAULT
Raymond BOURDONCLE

Le travail de l'atelier a porté sur la formation initiale et continue des enseignants dans un contexte de réformes propres à différents pays de l'Europe de l'Ouest (Espagne, France, Italie, Portugal) et de l'Europe de l'Est (Roumanie, Tchécoslovaquie). La notion de réforme était associée à celle de société "en transition" dans la mesure où certains pays connaissent un changement politique, social et économique important. Outre les pays de l'Europe de l'Est, on peut citer l'Afrique du Sud et la Guinée où la formation des enseignants pose des problèmes spécifiques. Les expériences menées en Amérique du Nord, au Québec principalement, ont permis d'étendre la réflexion à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire à la formation pédagogique des étudiants-chercheurs qui assurent des cours au niveau des premiers cycles universitaires. Enfin, l'implication personnelle des enseignants dans le cadre des nouvelles missions dévolues à l'école primaire fut envisagée à partir d'une étude menée en Australie sur la mise en place d'un plan d'éducation concernant la santé des élèves.

Ces domaines de réflexion ont été précisés à l'issue d'une discussion générale entre tous les participants à la première séance de travail. En effet, certains proposaient d'intervenir non seulement dans la discussion des communications écrites, mais encore par le biais d'un exposé oral afin d'apporter de nouveaux éléments d'information sur leurs pays respectifs (Guinée, Italie, Roumanie, Tchécoslovaquie). Les points de vue comparatistes se trouvant ainsi multipliés, le programme de l'atelier fut établi en tenant compte des propositions formulées.

Considérées dans leur ensemble, les interventions se caractérisent par des approches distinctes: un premier groupe s'intéresse à la formation de l'enseignant dans la mesure où l'éducation est un enjeu politique considérable; les problèmes sont posés en termes généraux et appréhendés surtout d'un point de vue théorique. Un deuxième groupe de participants met

l'accent sur les comportements et les représentations des acteurs, enseignants en formation ou en activité; ici, on fait une large place à l'enquête de terrain dans le cadre d'une analyse sociologique ou psychosociologique. Les intervenants "oraux", quant à eux, ont choisi de traiter de l'approche comparative en reprenant quelques constats ou interprétations mis en avant à propos d'un ou plusieurs pays. Ils ont montré que des dispositions "similaires" concernant la formation des maîtres pouvaient revêtir des sens très différents dans des contextes politiques originaux.

Les travaux de l'atelier se sont organisés sur la base des distinctions ainsi effectuées et nous allons tenter de résumer maintenant les principaux apports des séances prévues pendant la durée du Congrès.

1 * Les sociétés "en transition" sont définies par **H.J.S. Stone** (République Sudafricaine) comme des sociétés qui connaissent un changement radical sur une période assez courte. Ainsi inclut-il l'URSS de M. Gorbatchev et l'Angleterre de Mme Thatcher. En République Sudafricaine modifier en profondeur la formation des maîtres est un préalable à toute réforme de l'éducation qui donnerait aux actuels dominés (la population noire) la possibilité d'améliorer leurs conditions d'existence et leurs relations avec les dominants, la population blanche. Il est nécessaire que les enseignants soient à même de promouvoir l'égalité quels que soient la race, le sexe, la religion, tout en respectant les différences et les minorités. Un modèle de formation sera donc élaboré en fonction des situations locales et des différences de tous ordres (modèle centralisé/décentralisé).

La définition avancée suscite des discussions: on émet quelques doutes sur la validité d'un rapprochement entre les sociétés "démocratiques" dont les politiques d'éducation connaissent des fortunes diverses, et les pays où les changements d'orientation et les réformes de structures constituent une véritable rupture, ou se présentent comme telle. Néanmoins, le problème des interactions entre la Société et l'Etat, du rôle de l'éducation et des enseignants dans la promotion de nouvelles valeurs, est repris au cours d'un débat fructueux. Un collègue guinéen, inspecteur de l'enseignement primaire (**M. Alaman Conde**), souligne la difficulté rencontrée par les pays anciennement colonisés: des systèmes d'enseignement très individualisés, venus d'Europe ou d'Amérique du Nord, s'offrent comme "modèles", et le choix s'avère bien compliqué. La réflexion comparative, note ce collègue, se fait directement sur le terrain et dans l'urgence. Les chercheurs des pays de l'Est, également concernés par ces thèmes, se réservent d'intervenir plus longuement au cours d'une session ultérieure.

* En articulant réflexion théorique et analyse de données statistiques, **Ester Luisa Rodrigues Dias** (Portugal) utilise la notion de "personnalité indépendante" (ou dépendante) en problématisant le rôle de l'éducation et des réformes mises en oeuvre aujourd'hui en Espagne et au Portugal. L'étude se situe dans le champ de la psychologie. Selon l'auteur, les objectifs proclamés dans les deux pays ("développement de la personnalité de l'élève", "éducation qui intègre les valeurs morales et la préparation à la vie professionnelle, familiale, sociale et professionnelle...") ne se traduisent pas suffisamment dans les pratiques des enseignants et dans les résultats obtenus chez les élèves.

Les questions posées à notre collègue ont porté sur les concepts et les données utilisés; elle a pu éclairer les participants en développant certains aspects de la recherche peu familiers aux sociologues majoritaires dans l'atelier.

2 Trois communications focalisent l'attention sur le rapport des enseignants à la profession, sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, sur leur engagement dans la mise en oeuvre de programmes spécifiques.

* **Georges Meuris** (Belgique) évoque les enquêtes menées en milieu scolaire francophone sur la "satisfaction" et "l'insatisfaction" des enseignants. "L'altération du statut social", "l'absence de consensus sur les valeurs et les objectifs de l'éducation" pourraient entraîner une désaffection par rapport au métier. Les réponses aux questionnaires démentent une vision des choses aussi pessimiste, toutefois la satisfaction diminue avec l'âge des élèves, de la maternelle au primaire. Par ailleurs, l'enquête privilégie "la pratique normale de la classe" et les questions qui s'y rapportent, plutôt que d'interroger les enseignants sur "la formation, le statut pécuniaire, la valorisation sociale de la fonction". Autrement dit, les facteurs internes sont générateurs de satisfaction, les facteurs externes jouent en sens inverse.

Cette perspective et ces résultats donnent lieu à commentaires: les participants à l'atelier préconisent la prudence lorsqu'il s'agit d'interpréter le discours des interviewés. Comme le rappelle notre collègue guinéen, la satisfaction (et l'insatisfaction) dépendent aussi des débouchés offerts sur le marché de l'emploi. Le cas de l'Italie où le chômage des diplômés induit une attitude particulière (on choisit l'enseignement "faute de mieux") est opportunément cité.

* **Rodolphe M.J. Toussaint** aborde la question de la formation pédagogique des enseignants-chercheurs dans un département de Biologie. Il ressort de l'analyse des entretiens réalisés avec les chercheurs que la

maîtrise des contenus est considérée comme essentielle ainsi que "les stratégies de présentation" de ces contenus. La recherche reste privilégiée dans l'esprit des instructeurs qui puisent là leur identité professionnelle. Ils pensent néanmoins avoir acquis une bonne expérience pratique en donnant des cours. Pour eux, une formation pédagogique basée sur des théories propres, ne s'impose pas.

* **Margaret Sheehan** et **Robin Burns** (Australie) décrivent la mise en oeuvre d'un programme d'éducation concernant la santé des élèves dans une école primaire. Elles s'intéressent aux réactions des enseignants, tenus d'innover, et aux répercussions de cette expérience sur la pratique dans les classes. Il apparaît que des liens ont été établis entre l'école et son environnement, entre les enseignants et les parents, grâce à la diffusion d'un thème exploitable dans le cadre d'activités d'apprentissage traditionnelles, ou de loisirs. Pour les auteurs, c'est le point important, "formation" et "action" sont indissociables.

En complément de ces exposés, deux participants (Bernard Gossot et Eliane Debard) ont résumé des études destinées à évaluer les effets des dispositifs de formation mis en place par le Ministère de l'Education Nationale en France (niveaux primaire et secondaire). Il faut tenir compte de facteurs multiples pour évaluer les résultats des élèves et pour apprécier les modifications introduites dans les pratiques des maîtres. Si l'une des études (non achevée) se fonde sur le discours des enseignants (décrivant leurs pratiques), l'autre préconise une observation directe dans les établissements dont la diversité est un phénomène connu. Les effets de la formation continue seraient donc partiellement dépendants du contexte local.

3 Réformes, sociétés en transition et réflexion comparative: France, Italie, pays de l'Europe de l'Est.

* Pour **R. Bourdoncle**, la France n'est certes pas une société en transition rapide. Elle n'en vient pas moins de faire une réforme radicale, rapprochant les statuts de ses enseignants du primaire et du secondaire, et regroupant les formations en un seul lieu qualifié d'universitaire, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres. L'objectif déclaré, c'est la professionnalisation des enseignants. Ce que l'on vise derrière ce terme valorisant pour tous, c'est de permettre aux enseignants de contribuer efficacement à l'objectif majeur de la politique éducative: mener 80% des élèves au niveau du bac. Un nombre de plus en plus grand de lycéens seront là non par goût ou par tradition familiale, mais par obligation. Pour convaincre ces derniers, il ne suffira pas au professeur de lycée de

manifeste l'amour et la maîtrise de sa discipline. Il faudra se centrer sur l'élève autant que sur la discipline. Et pour cela, il faut une formation professionnelle qui s'ajoute à la formation disciplinaire (R. Bourdoncle).

* Selon **Marco Todeschini**, en Italie, la société a changé mais pas les institutions. Dans le secteur de l'éducation comme ailleurs, c'est le bricolage, le "faire avec" qui prime. Jusqu'à une date récente il n'était pas question de formation professionnelle pour les enseignants, en particulier dans le secondaire. La conjoncture actuelle se caractérise par une volonté de changement: formation universitaire pour les enseignant(e)s du primaire, formation professionnelle pour tous, création d'Instituts à cet usage (Marco Todeschini).

* Dans les pays de l'Europe de l'Est (Allemagne de l'Est, Roumanie, Tchécoslovaquie) on attribue de grandes vertus à l'école comme moteur du changement. Un collègue tchèque, **Stanislav Stech**, met en garde contre le "tout éducation" qui consiste à penser que les enseignants, mieux formés, pourraient transformer la société, ou, mal formés, seraient responsables de tous les maux. On observe une réaction du corps enseignant qui défend une compétence réelle acquise sous le régime précédent et une identité professionnelle. Le même problème se pose en Allemagne de l'Est.

La politique de la table rase est-elle adéquate ? Une collègue roumaine, **Olga Galatanu**, souligne la complexité et les contradictions qui caractérisent la politique de formation des enseignants pendant l'ère Ceausescu. Une formation professionnelle existait, ce qu'elle considère comme positif, mais il s'agissait en même temps pour le pouvoir de marginaliser les intellectuels critiques et la recherche fondamentale.

CONCLUSION

Les débats ont montré le rôle de l'Etat dans la formation des enseignants et dans les réformes entendues comme concentration de moyens publics d'intervention (législation, financement, institution) qu'il contrôle largement quand il n'en a pas le monopole. Dans l'Europe du sud, les réformes en cours (France, Italie) ou récentes (Grèce, Portugal, Espagne) prévoient toutes une formation universitaire des enseignants associée à leur "professionnalisation". Ce thème, longtemps propre à l'Angleterre, aux Etats-Unis et à l'Europe du Nord, se répand aujourd'hui vers le sud. Il accompagne la propagation, sous l'égide de la Communauté Européenne, d'une conception de l'Etat plus libéral, plus tolérant aux pouvoirs corporatifs qu'établissent

certains groupes dans la "société civile", moins soucieux de la formation des enseignants pour "gouverner les esprits", peut-être parce que d'autres moyens sont plus efficaces: les mass-média. Dans les pays où le rôle de l'Etat était plus que dominant, et qui connaissent aujourd'hui une révolution rapide, l'Etat n'est nullement absent. Même lorsqu'il se désengage, qu'il confie la formation des futurs enseignants à une corporation comme l'Université et à des mécanismes de régulation comme le marché, l'Etat reste le grand ordonnateur capable d'organiser sa dépossession partielle sans perdre ses prérogatives essentielles.

On a retrouvé dans cet atelier les habituelles difficultés auxquelles se heurte l'Education Comparée. Que faire des monographies nationales ? Certes, cela stimule immédiatement chez chaque auditeur la comparaison avec son propre pays. Mais quelles connaissances comparatives sûres en tirer ? Faut-il, tel le botaniste, rapprocher, différencier et classer les monographies nationales pour aboutir à une taxinomie stable ? Mais, contrairement au naturaliste, les êtres dont s'occupe le comparatiste sont entièrement soumis à des histoires dont les péripéties nationales individualisent chaque cas, et que les évolutions constantes rendent instables. Dans ces conditions, comment établir des lois et assurer à l'éducation comparée le statut d'une science monothétique ? Reste la mission plus modeste et pragmatique de la comparaison comme échange d'informations sur des exemples étrangers pour favoriser l'amélioration et la gouverne de ses propres affaires. Cette ambition limitée n'est pas la moins utile.

Communications présentées

Branislav ANTALA/Frantisek SYKORA - Tchécoslovaquie

L'évaluation dans l'éducation physique scolaire en Tchécoslovaquie et des options des élèves, des parents et des enseignants sur ses questions les plus actuelles

Olga GALATANU - Roumanie

L'évaluation de la formation des enseignants en université en Roumanie

Georges MEURIS - Belgique

Satisfaction ou insatisfaction des enseignants: approche par enquêtes dans le milieu scolaire belge francophone

Ester Luisa RODRIGUES DIAS - Portugal

The personality perspective in the iberian educational reforms

Margaret SHEEHAN/Robin BURNS - Australie

Evaluation of the role of individual teacher characteristics and participation in a multi-school project in promoting innovation in primary school, health education

Richard SMITH/Patrick BRADY - Australie

Remote area teacher education program

H.J.S. STONE - République Sudafricaine

The management of transition: its impact on teacher education with specific reference to South Africa

Rodolphe M.J. TOUSSAINT - Canada

Modèle de formation à l'enseignement, modèles d'apprentissage

Agustin VELLOSO - Espagne

Tendencias recientes en la formacion del professorado: new trends in teacher training