

PANORAMA DE LA SITUATION INTERNATIONALE

Enseignants, formateurs et développement professionnel : comment les rapprocher ?



Ian Menter, Professeur émérite de formation des enseignants à l'université d'Oxford au Royaume-Uni, Associé de recherche principal à l'université fédérale de Kazan en Russie

Introduction

Dans cet exposé, je souhaite relier le sujet de cette conférence, la formation professionnelle des enseignants, à mes propres travaux de recherche sur la politique et la pratique dans la formation des enseignants. J'articulerai mon propos en cinq parties, comme suit :

- L'argumentaire.
- La formation des enseignants dans le monde.
- Les enseignants et les formateurs des enseignants dans le monde, et leur développement professionnel.
- L'exemple d'Oxford.
- La conclusion.

Ma conclusion est que la formation professionnelle des enseignants devrait être réalisée dans une communauté d'investigation rassemblant (au minimum) du personnel universitaire, du personnel scolaire et des professeurs débutants.

I. L'argumentaire

Pour développer mon argumentaire, je souhaite corréler trois notions : l'enseignement, la formation des enseignants et le développement professionnel. Lorsque je travaillais en Écosse au début de la dernière décennie, un rapport important sur la formation des enseignants a été publié par Graham Donaldson. Il y présentait sa vision des professeurs et de l'enseignement :

« ...des professeurs considérés comme des praticiens de plus en plus experts dont les pratiques et les relations professionnelles sont basées sur des valeurs fortes, qui sont responsables de leur propre développement et qui améliorent leurs compétences à la fois pour utiliser et contribuer à la compréhension collective de l'enseignement et du processus d'apprentissage. » (Donaldson, 2010)

C'est le type de définition qui est, selon moi, nécessaire au XXI^e siècle. L'enseignement est un métier complexe et difficile, qui exige des personnes qu'elles soient flexibles, résilientes et imaginatives.

D'après cette définition, je soutiendrais que les quatre principes suivants sont fondamentaux :

- Devenir un professeur est un processus qui est à la fois social et personnel, collectif et individuel.
- Le développement professionnel des enseignants s'inscrit dans un continuum, qui commence lors de la formation initiale et se poursuit au moment de l'intégration dans le métier, puis tout au long de la carrière.
- Il se fonde à la fois sur l'expérience et les études, et adopte idéalement une « orientation d'investigation », supposant l'incorporation d'éléments de recherche pédagogique.
- Un élément clé du développement d'un enseignant passe par la contribution à la formation d'autrui, y compris des professeurs débutants.

II. La formation des enseignants dans le monde

Abordant maintenant l'état actuel de la formation des enseignants dans le monde, je souhaite évoquer le travail réalisé par un réseau international de recherche (RIR) sous les auspices de la World Education Research Association (WERA - association mondiale de recherche sur l'éducation). Sous la direction de ma collègue Maria Teresa Tatto de l'université de l'État d'Arizona et moi-même, ce travail a été publié sous la forme d'un livre, intitulé *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education* en 2019. Nous avons interrogé des collègues travaillant dans douze contextes nationaux différents afin d'analyser quelles connaissances professionnelles étaient jugées importantes dans leur système de formation des professeurs et de déterminer d'où émanaient ces connaissances. Les douze pays concernés étaient : L'Australie, la République tchèque, l'Angleterre, la Finlande, Hong Kong, Israël, l'Italie, le Japon, le Mexique, la Corée du Sud, la Russie et les États-Unis.

Comme vous pouvez l'imaginer, nous avons trouvé à la fois des similarités et des différences à la lecture de ces douze rapports. Cela s'est avéré être une très bonne illustration de ce que certains spécialistes appellent la « globalisation vernaculaire ». L'influence des histoires et des cultures nationales a un impact considérable et un effet médiateur sur les pressions en faveur de la convergence, suscitées par la concurrence mondiale. C'est ce que Pasi Sahlberg (2011) a appelé le « GERM » (*Global Education Reform Movement*, soit en français, le mouvement mondial de réforme de l'éducation).

Dans nos douze pays, nous avons identifié six thèmes importants qui semblaient parfaitement illustrer cette globalisation vernaculaire dans la formation des professeurs. Nous les avons appelés ainsi :

1. Le processus de professionnalisation ou d'universitarisation
2. Le positionnement de la recherche par rapport à la politique et la pratique
3. Le partenariat et les rôles dans la formation des professeurs
4. Le pouvoir et le contrôle dans la formation des professeurs
5. L'impact de la performativité et de la responsabilité, et l'essor des référentiels
6. La technologie et la communication - l'impact de la numérisation

J'aborderai chacun de ces thèmes.

Mais, à la lumière de discussions ultérieures et du thème de cette conférence, il me semble important d'ajouter un septième thème que nous appellerons :

7. Le continuum de la formation professionnelle.

Je souhaite parler maintenant du lien crucial entre la formation initiale et la formation professionnelle ultérieure. En Irlande du Nord, on parle des « Trois I » : *Initial, Induction et In-service training*, autrement dit la formation initiale, l'accompagnement (à l'entrée dans le métier) et la formation continue.

III. Les enseignants et les formateurs d'enseignants dans le monde, et leur développement professionnel

Nous pouvons commencer par demander qui sont les formateurs des professeurs et quels sont leurs besoins de développement professionnel. Ils se situent essentiellement à deux endroits différents : dans les établissements d'enseignement supérieur (universités et établissements supérieurs) et dans les écoles. Dans ces dernières, les formateurs des professeurs sont d'anciens professeurs d'école, des spécialistes dans leur matière et des chercheurs qui doivent très souvent développer ce qu'on pourrait appeler des « identités hybrides », combinant différents aspects de ces spécialisations. Dans mon travail réalisé il y a quelques années sur les formateurs d'enseignants en Écosse, j'ai souligné que l'on pouvait identifier plusieurs « sous-tribus », reflétant des développements institutionnels et contextuels particuliers (Menter, 2010). Dans les écoles, les formateurs d'enseignants, en plus d'être eux-mêmes enseignants, peuvent jouer les différents rôles de mentors disciplinaires, tuteurs professionnels ou coordinateurs de formation des enseignants.

Quels pourraient donc être leurs besoins de développement professionnel ? Pour le personnel universitaire, nous proposons les idées suivantes : éducation des adultes (andragogie) ; connaissances disciplinaires ; compétences numériques ; connaissance du cadre réglementaire de la formation des enseignants ; compétences dans la gestion des relations ; besoin de diplômes universitaires supérieurs (doctorats) ; et besoin de produire une recherche de haute qualité. Et pour le personnel scolaire, nous suggérons les points suivants : compétences d'encadrement ; connaissances disciplinaires ; connaissances du cadre réglementaire (appliqué aux écoles) ; gestion des relations ; et (éventuellement) diplômes supérieurs. Sans surprise, nous constatons beaucoup de similitudes entre ces deux listes.

Réalisée régulièrement par l'OCDE, l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) constitue une source fiable qui donne des informations sur les enseignants. La dernière enquête de ce type a eu lieu en 2018. Le rapport qui en a découlé nous révèle que 55 % des enseignants du premier cycle du secondaire classent le développement professionnel de qualité comme une priorité élevée (toutefois pas aussi importante que la réduction des effectifs dans les classes et la hausse des salaires). Et dans sa synthèse de l'enquête, Schleicher écrit que :

« Pris globalement, les résultats de TALIS mettent en avant l'importance de cinq aspects présageant de la satisfaction au travail :

- La sélection de candidats possédant une motivation forte et l'attitude adéquate pour devenir des **apprenants tout au long de la vie** et des travailleurs professionnels.
- Un intérêt marqué pour **l'accompagnement et l'encadrement** tout au long de la carrière.

- Une volonté particulière d'offrir des opportunités véritables et utiles de formation professionnelle.
- Des conditions de travail et un climat scolaire propices au bien-être des enseignants.
- L'importance d'un sentiment de confiance et de respect. (Schleicher, 2020, p. 14) [Ce que je souligne] ».

Nous pouvons donc nous demander ensuite qui est responsable de fournir ces types de formation professionnelle et de développement pour les enseignants des mondes scolaires et universitaires. Si nous regardons un peu partout dans le monde, nous voyons que les gouvernements nationaux prennent généralement la responsabilité d'établir et de mettre en œuvre leurs cadres réglementaires. Toutefois, dans de nombreux pays, il existe également des organes professionnels dédiés aux enseignants, comme un Conseil de l'éducation, qui peuvent avoir des responsabilités importantes pour faire respecter les référentiels professionnels. Comme nous l'avons souligné dans notre rapport sur la formation des enseignants dans douze nations, tous les pays semblent aujourd'hui disposer de référentiels appliqués aux enseignants. La réponse pour savoir qui est responsable du développement professionnel des enseignants varie sensiblement à travers le monde, mais il existe presque toujours une ou plusieurs organisations responsables. L'un des exemples les plus probants est l'AITSL (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*), qui a un engagement très clair en faveur de la formation professionnelle tout au long de la carrière pour tous les enseignants.

On ne peut pas dire la même chose des formateurs d'enseignants universitaires. Il existe très rarement des référentiels explicites pour ces derniers, même si parfois les référentiels pour les enseignants s'appliquent également aux formateurs d'enseignants basés à l'université, à l'instar de l'Écosse. En Europe occidentale, les Pays-Bas font exception à la règle car un ensemble de référentiels y sont désormais en vigueur pour les formateurs des enseignants (voir Lunenberg *et al.*, 2014). Notons également que le processus de Bologne visant l'harmonisation de l'enseignement supérieur au sein de l'Union européenne a pu avoir un effet convergent sur le développement professionnel de tout le personnel chargé de faire des cours à l'université.

Dans le cadre d'un autre projet, je travaille actuellement avec des collègues de Russie, de Pologne et de Slovénie sur l'édition d'un manuel portant sur la formation des enseignants dans 21 pays d'Europe de l'Est et centrale. Un constat qui ressort clairement de ce travail est que le développement professionnel est un élément très important pour développer avec succès des approches plus « démocratiques » ou « humanistes » dans les écoles et la formation des enseignants. Toutefois, certains collègues observent une certaine résistance à une telle formation professionnelle et une volonté de conserver les anciennes pratiques, plus centralisées dans la façon d'envisager l'enseignement.

Enfin, avant de poursuivre, je dois souligner que les approches adoptées dans le dénommé Royaume-Uni varient considérablement entre les quatre territoires principaux, l'Angleterre faisant figure d'exception, notamment au regard de la politique et la pratique dans la formation des enseignants (*Teacher Education Group*, 2016). Cette approche spécifique de l'Angleterre a conduit à la réalisation d'une enquête par la *British Educational Research Association* (BERA) sur les liens entre l'enseignement et la recherche en matière d'éducation. Le rapport de recherche, publié en 2014, a établi les conclusions suivantes :

1. Les environnements scolaires et universitaires internationaux basés sur la recherche sont l'apanage des systèmes pédagogiques très performants.
2. Pour être très efficaces, les enseignants et les formateurs d'enseignants doivent s'impliquer dans la recherche et l'investigation, autrement dit se tenir informés des dernières actualités dans leur(s) discipline(s) académique(s) et des nouveautés en matière de pédagogie.
3. Les enseignants et les formateurs d'enseignants doivent avoir les moyens de s'impliquer dans une pratique axée sur l'investigation. Cela signifie qu'ils doivent avoir les compétences, la motivation, la confiance et l'opportunité de le faire.
4. L'intérêt porté à la pratique basée sur l'investigation doit être maintenu pendant les programmes de formation initiale des enseignants et tout au long de leur carrière, de telle sorte que l'innovation maîtrisée et l'investigation collaborative fassent partie de la vie des établissements et deviennent la façon courante d'enseigner et d'apprendre, et non plus l'exception.

Le rapport a donné lieu à une description simple des trois éléments qui caractérisent le professionnalisme de l'enseignant.

Figure 1 : Les dimensions de l'efficacité des enseignants et de leur identité professionnelle



Les implications pour le développement professionnel sont claires : les enseignants ont besoin de soutien, pas uniquement dans leur discipline et leur pédagogie, mais également dans leurs capacités d'investigation et leur compréhension des processus de recherche. Et tout cela doit être relié au contexte réel dans lequel ils travaillent. Soulignons que ces principes ne sont ni nouveaux, ni originaux. En Angleterre par exemple, Chris Day (1999) défend ce type d'approche depuis plus de vingt ans. Et aux États-Unis, Cochran-Smith et Lytle (2009) préconisaient la posture de l'investigation (« *Inquiry as Stance* ») pour les enseignants.

IV. L'exemple d'Oxford

Avant de conclure, j'aimerais évoquer une initiative particulière à laquelle j'ai participé lorsque je travaillais à l'université d'Oxford, et qui a vraiment tenté de mettre toutes ces idées en pratique. Ce programme intitulé « *The Oxford Education Deanery* » s'appuie sur l'approche très efficace de la formation initiale des enseignants qui est mise en place par l'université depuis les années 1980, et connue sous le nom d'*Oxford Internship Scheme* (programme de stage à Oxford). Ce programme peut facilement être schématisé car il fonctionne sur trois niveaux à travers trois relations institutionnelles différentes – « un site de pratiques croisées » :

Un site de pratiques croisées : Oxford Education Deanery

NIVEAU \ PRATIQUES CROISEES	LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ET LE DEPARTEMENT D'EDUCATION DE L'UNIVERSITE D'OXFORD <small>(OUDE - OXFORD UNIVERSITY DEPARTMENT OF EDUCATION)</small>	ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ET UNIVERSITES AU SENS LARGE	ETABLISSEMENTS SCOLAIRES, OUDE ET UNIVERSITES AU SENS LARGE
FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNEMENT	Le programme de stage d'Oxford	Séances d'introduction à l'enseignement pour les étudiants de premier cycle dans les établissements scolaires	Le département d'éducation de l'université d'Oxford soutient les bénévoles de l'espace étudiant et associatif «Student Hub» dans les établissements scolaires
FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE (FPC)	Master de FPC universitaire avec collaboration et soutien entre établissements scolaires	Soutien des enseignants par le musée des sciences et de l'histoire de l'université	Soutien de la voie enseignement professionnel par le département éducation et la Business School de l'université d'Oxford pour les enseignants
LA RECHERCHE	Echange de connaissances sur la recherche en pédagogie disciplinaire ; panel de collègues praticiens	Recherches de la faculté d'anglais sur la traduction de textes en vieil anglais par les étudiants	Recherches sur les aspirations des élèves à l'enseignement supérieur

Depuis sa création il y a sept ans, « *The Oxford Education Deanery* » a réussi à faire le lien entre la formation des professeurs, la recherche et le développement professionnel de façon créative et bénéfique pour toutes les parties concernées (voir Fancourt, Edwards et Menter, 2015). En bref, le Deanery a favorisé les interactions entre la formation initiale, le développement continu et la recherche en matière d'éducation. En ce sens, il a permis de créer ce que l'on pourrait appeler « un troisième espace ».

V. La conclusion

Pour ma conclusion, je vais citer un rapport très intéressant d'une enquête longitudinale sur la formation des enseignants, réalisée en Australie par Diane Mayer, une collègue qui est désormais basée à Oxford. Le projet s'intitulait « *Studying the Effectiveness of Teacher Education* », SETE (Etude de l'efficacité de la formation des professeurs).

D'après les résultats et les analyses du SETE, préparer, soutenir et garder des enseignants de qualité en début de carrière nécessitent une remise en question de la formation des professeurs

tenant compte des clivages réels et/ou perçus, qui sont créés par les dichotomies présentes dans le discours politique général. Le SETE défend explicitement l'idée que l'éducation et la formation des enseignants doivent être considérées comme une responsabilité collective partagée entre les universités, les écoles, les systèmes et les collectivités au sein d'un troisième espace réel ou imaginaire, nouvellement créé. (Mayer et al, 2015, p.20) [Ce que je souligne]

Ce propos illustre parfaitement l'esprit de mon exposé. Autrement dit, nous sommes tous dans le même bateau ! Le programme « *The Oxford Education Deanery* » est une tentative locale de mettre en pratique ces aspirations, en impliquant la formation professionnelle de toutes les personnes concernées, le personnel universitaire, le personnel scolaire et les professeurs débutants.

Références

- BERA/RSA (2014). *Research and the Teaching Profession* London: BERA
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance*. New York: Teachers' College Press
- Day, C. (1999). *Developing Teachers – the challenges of lifelong learning*. London: Routledge Falmer
- Donaldson, G. (2010). *Teaching. Scotland's Future*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Fancourt, N., Edwards, A. and Menter, I. (2015). Reimagining a School – University Partnership: The Development of the Oxford Education Deanery Narrative. *Education Inquiry*, 6, 3, 353-373.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. and Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator*. Rotterdam: Sense.
- Mayer, D., Allard, A., Bates, R., Dixon, M. et al (2015). *Studying the Effectiveness of Teacher Education: Final Report*. Victoria, Aus: Deakin University.
- Menter, I. (2011). 'Four 'academic sub-tribes' but one territory? Teacher educators and teacher education in Scotland', *Journal of Education for Teaching*, 37, 3, 293-308.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons*. New York: Teachers' College Press.
- Schleicher, A. (2020). *TALIS 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD
- Teacher Education Group, The (2016). *Teacher Education in Times of Change*. Bristol: Policy Press.