



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Tochon, F. (2006). La formation des enseignants aux Etats-Unis : enjeux socio-économiques et professionnels actuels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 29-41.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.021>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© François Tochon, 2006



La formation des enseignants aux Etats-Unis : enjeux socio-économiques et professionnels actuels

François TOCHON¹

Université du Wisconsin à Madison, USA

Les réformes en cours aux Etats-Unis visent la standardisation de la formation des enseignants et l'élimination des institutions de formation peu performantes. Ce nouveau contexte entraîne une remise en question de la formation ainsi qu'une reconceptualisation de la compétence des enseignants qui font face à des difficultés nouvelles. Comment la définition du professionnalisme enseignant se réarticule-t-elle dans un contexte socioéconomique de plus en plus précaire ?

Dans cet article², je vais tenter de brosser un état de la situation de la formation des enseignants aux Etats-Unis, en pondérant les progrès et les problèmes liés aux enjeux socio-économiques et professionnels actuels, et en décrivant ce qu'il y a à en apprendre qui puisse être utile ailleurs, en Suisse en particulier. La formation des maîtres est la scène d'un conflit ouvert, actuellement, entre les tenants de quatre manières différentes de définir l'enseignement que je vais développer maintenant.

Quatre manières de voir la formation des enseignants

Quatre conceptions qui diffèrent sans toutefois être toujours antinomiques sont celles de l'enseignant professionnel, de l'enseignant autodidacte, de l'enseignant spécialiste de sa discipline, et de l'enseignant comme acteur politique et agent du changement en faveur d'une justice sociale (Zeichner, 2006). Ces quatre conceptions du rôle de l'enseignant privilégient des critères de qualité différents. Elles articulent les priorités différemment.

Tout d'abord, les tenants de l'**enseignant professionnel** ont une volonté soutenue de développer et d'accréditer formellement un ensemble de compétences spécifiques articulées sous forme de standards de formation. Cette approche de la formation est un raffinement des principes de

1. Contact : ftochon@education.wisc.edu

2. Texte d'une conférence donnée dans le cadre de la formation de formateurs romands organisée à l'Université de Neuchâtel le 8 juin 2006 par la Fondation Aebli Näf et l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).



progression et d'évaluation issus de la période comportementaliste, dans le sens que des performances complexes et globales sont définies de façon à s'assurer que les cours de formation ainsi que les expériences sur le terrain atteignent bien leurs buts. Un ensemble de mesures sont prises maintenant dans la plupart des organismes de formation pour que les candidats à l'enseignement fassent la preuve qu'ils ont développé certains standards de compétence, par exemple dans un portfolio électronique dans lequel les futurs enseignants rassemblent des artefacts (photos, enregistrements audio ou vidéo, travaux d'élèves numérisés, etc.) qui sont commentés, discutés et justifiés pour indiquer en quoi ils constituent des preuves que certains standards ont été atteints. Dans notre programme de formation, par exemple, les étudiants suivent une formation technologique parallèlement à leurs cours sur les méthodes d'enseignement, la psychologie de l'apprentissage, les politiques éducatives etc. pour créer leur portfolio. Leur portfolio est conçu à partir d'un modèle qui comprend quinze standards de formation dont dix sont inscrits dans la législation, ainsi qu'onze standards de compétences spécifiques à leur discipline d'enseignement. Les directeurs d'école qui voudront les engager pourront obtenir un mot de passe de visiteur et avoir accès à leur portfolio. Ils pourront vérifier même s'ils sont dans un autre État à deux mille kilomètres de là, quelles sont les compétences développées par le candidat et quel est son profil, avant de décider d'une éventuelle interview ou d'un éventuel engagement. Les étudiants de cette Université ont la réputation d'avoir un portfolio mieux construit, plus réflexif et argumenté que dans d'autres institutions et sont souvent en tête de liste sur le marché de l'emploi, maintenant électronique.

Dans la ligne des travaux de mon collègue Zeichner, je viens de donner un bref aperçu d'une certaine conception de la formation des maîtres orientée selon le concept de professionnalisation. Je passe maintenant à la deuxième conception, celle de l'**enseignant autodidacte**, qui se situe à l'opposé. Cette deuxième orientation est centrée sur des principes de dérégulation. Il s'agit de s'affranchir des standards professionnels et de tout ce qui fait barrière aux principes du libre marché. Toutes sortes d'institutions publiques ou privées pourraient offrir des licences d'enseignement selon des modèles qui répondraient à la compétition de l'offre et de la demande. Les formations peu compétitives devraient fermer boutique.

Dans le contexte des États-Unis, on est obligé d'écouter les arguments qui tiennent d'une logique de marché. Dans l'enseignement des langues par exemple, 75% des enseignantes ont pris leur retraite entre 2001 et 2004³. Comme nous ne pouvons pas former autant d'enseignants en si peu de temps, bien des districts scolaires ferment leurs programmes de français et d'allemand, programmes que l'on voit souvent remplacés par l'espagnol, ou qui ne sont pas remplacés du tout parce que les langues

3. Données de l'American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).



sont des disciplines optionnelles. Des pressions sont exercées pour former des enseignants au rabais, dans des programmes d'été par exemple, en baissant les standards, ou pour laisser les nouveaux diplômés, qui ont passé quatre ans à étudier leur discipline, enseigner sans formation didactique ni pédagogique. Cette pression à la baisse sur un marché où la demande devient beaucoup plus forte que l'offre, ne peut pas être négligée. Que faire quand on a un programme de deux ans comme celui dont j'ai la responsabilité, qui, si l'on compte un semestre d'immersion obligatoire dans la langue étrangère, impose un cursus de six ans aux futurs enseignants ? Le programme a beau avoir été évalué comme un des meilleurs des Etats-Unis, un allègement du cursus semble s'imposer. Ailleurs, des solutions rapides commencent à surgir, comme le *Passeport pour enseigner* du Bureau américain pour la certification de l'excellence en enseignement, qui propose des examens de contenus et des QCM de connaissance professionnelle en remplacement de toute formation. Dans ce courant de dérégulation, certains comme Walsh (2004) proposent des licences d'enseignement par la pratique, sur le tas, et suggèrent que les cours universitaires ne contribuent guère à l'efficacité de l'enseignement – telle qu'elle est mesurée par des tests standardisés bien entendu. C'est l'ère du 'Sink or swim' : on vous pousse dans la piscine et on verra si vous savez nager. Comme on l'a vu, la conception d'une formation autodidacte justifie le principe de dérégulation de la formation des maîtres. La conception autodidacte suggère qu'on puisse fermer les institutions de formation des maîtres parce que les enseignants apprennent leur métier sur le tas et que les cours de méthodes n'ajoutent guère.

Une troisième conception affirme également l'inutilité de la formation des maîtres, mais pour des raisons différentes : *seule* la formation disciplinaire aurait une valeur. Cette conception est celle de l'**enseignant spécialiste de sa discipline**, dont j'avais développé certains éléments dans Tochon (2000). Dans les deux dernières orientations, autodidacte et disciplinaire, on propose des formations pédagogiques alternatives, accélérées voire inexistantes ce qui, pour quelqu'un comme moi qui a consacré vingt ans de sa carrière à tenter d'améliorer la formation des enseignants, paraît être la négation de décennies de travail et de progrès fondé sur des recherches avérées.

Les institutions sociales des Etats-Unis vivent une vague de compressions budgétaires sans précédent. Des centaines de milliards de dollars sont retirés des systèmes de la Santé et de l'Education. Le but semble être de réduire à tel point les ressources des services publics qu'ils soient obligés de privatiser leur activité. Les écoles et les districts scolaires accumulent des dettes massives. Des districts scolaires ferment leurs portes. Un système de pénalisation des écoles peu performantes a été mis en place pour obliger ces écoles à fermer. Le titre du programme, *Aucun enfant laissé pour compte* (*No Child Left Behind Act*, 2001) est fondé sur des tests de fin d'année. De même, des tests de fin de formation sont



imposés aux futurs enseignants qui les payent de leur poche. Le but est de trouver des arguments pour fermer les institutions de formation qui ne sont pas à la hauteur. L'ensemble du système éducatif se réoriente en fonction des tests de performance, l'évaluation remplace la formation. Les conséquences peuvent en être interprétées comme un désastre. Paradoxalement, à cause de l'accent excessif placé sur l'évaluation, en sus des amputations budgétaires, le système éducatif est devenu en partie dysfonctionnel. Ce contexte motive une orientation nouvelle et généreuse de la formation qui justifie la quatrième conception à laquelle j'ai fait allusion : celle de **l'enseignant comme agent du changement en faveur d'une justice sociale**.

Au vu des injustices sociales liées à la situation socio-économique qui deviennent de plus en plus manifestes, un grand nombre de formateurs ont décidé d'articuler leurs programmes selon des principes d'équité (Barton, 2003; Osborn, 2006). Dans ma Faculté, nous avons revu les critères d'admission et, pour faciliter l'accès des minorités, nous avons éliminé la barrière des notes à l'entrée des études et brossé un portrait qualitatif du profil d'accès, pour lequel nous demandons par exemple une vidéo dans laquelle le candidat explique ce qui le motive à choisir cette profession. Un cours sur la gestion de la diversité et la compréhension des autres cultures est au programme de formation, ainsi qu'un cours sur les principes et applications d'une éducation inclusive. La sensibilisation interculturelle est de plus en plus présente dans la formation des enseignants, elle est associée à un idéal d'équité sociale proclamé sur la plupart des sites de formation (Zeichner, sous presse). Elle marque la quatrième manière de voir la formation des maîtres aux Etats-Unis, la plus récente. Cette manière d'envisager la formation est en train de monter et débouchera probablement sur de nouvelles approches de l'enseignement et des programmes scolaires, comme en témoignent des publications comme *Repenser la globalisation* (Bigelow & Peterson, 2004) qui proposent des activités pour enseigner la justice dans un monde injuste.

Les enjeux socio-économiques et professionnels de la formation des enseignants aux Etats-Unis

J'aborderai plus bas les facteurs de progrès dans la formation des enseignants. Auparavant, j'aimerais décrire brièvement les enjeux du système de formation. En 2001, puis à nouveau en 2006, la rédactrice en chef de la revue des Instituts universitaires de formation des maîtres américains, le *Journal of Teacher Education* remarquait : « La formation des maîtres est attaquée et son avenir est, au mieux, incertain » (Cochran-Smith, 2000, p. 163; 2006, p. 97).

En 2002 le Secrétaire de l'Education américain a déclaré que la formation des enseignants devait « changer de façon dramatique » pour élever ses standards et s'aligner aux exigences de la nouvelle loi fédérale intitulée



Aucun enfant laissé pour compte. Selon le Secrétaire du Bureau fédéral de l'Éducation, le manque de preuves scientifiques met en question la valeur, pour un candidat à l'enseignement, de participer à des activités de formation. Le manque de rigueur des cours offerts laisse les nouveaux enseignants mal préparés aux défis de la profession, disait-il (*No Child Left Behind Act*, 2001, p. 15). De nouvelles exigences ont été imposées depuis comme des tests de connaissances que doivent maintenant passer tous les futurs enseignants et qui mettent notamment l'accent sur les contenus disciplinaires. On se rappelle qu'à la même époque plusieurs lois aux noms prometteurs ont passé, comme *Vers des cieux plus purs* qui, contrairement à ce que son nom laissait entendre, réduisait les limites de pollution pour les industries. Dans cette ligne, certains ont interprété *No Child Left Behind* comme une marque de cynisme et en ont remplacé le slogan par *No CEO left behind* (*Pas de PDG hors circuit*). Les coups de boutoir portés à l'Éducation pouvaient en effet passer pour une volonté d'affaiblir l'Éducation en vue de sa possible privatisation, manœuvre associée à un coup de pouce à une industrie du test vascillante. La suite ne semble pas leur avoir donné tort puisqu'on a vu le nombre d'élèves dans bien des classes passer de 25 à 32 ce qui a considérablement diminué la qualité de l'enseignement en raison des compressions budgétaires.

Bien des problèmes naissent du manque de respect des milieux d'entreprise face aux milieux de l'enseignement et de la formation. En effet, pour les personnes extérieures au domaine de l'éducation, les critères de réussite de l'enseignement sont invisibles. Comme ils ne sont pas connus, ils ne sont pas reconnus. Darling-Hammond et Bransford (2005) utilisent l'analogie du chef d'orchestre : quand on regarde un concert, on peut avoir le sentiment que le chef est bien payé pour se la couler douce. Vous pourriez tout aussi bien vous proposer et agiter un bâton en cadence. Louis De Funès l'a fait avec succès dans « La grande vadrouille ». Ce qui est invisible dans le rôle du chef est la connaissance de la musique et des partitions de chacun, la capacité de jouer plusieurs instruments et de comprendre comment ceux-ci peuvent réagir face à telle partie du texte musical. De plus, le chef d'orchestre sait comment son orchestre réagit face à ses gestes, quelle emphase accorder au geste pour obtenir tel résultat, et comment interpréter les passages difficiles pour que chacun les passe avec succès. J'ai joué de la flûte traversière pendant quinze ans. André Meschini, mon professeur de flûte alors que j'étais à Genève, me racontait quel niveau de performance il avait pu développer sous la baguette d'Ernest Ansermet, et grâce à celui-ci. Certains élèves pourraient dire de même de leur enseignant : la qualité de certaines relations d'enseignement est telle que la vie des enfants en est transformée. Le problème est que le savoir enseignant est invisible. Il est ignoré et n'a guère de reconnaissance sociale, aux États-Unis en particulier. En conséquence, les conditions pour que la formation des enseignants soit reconstruite sont absentes.



Un problème important est le nombre de permis d'enseigner dits d'*urgence* qui sont donnés chaque année. Ces permis d'urgence sont donnés typiquement à des gens sans aucune formation sous condition qu'ils prennent par exemple deux cours universitaires en pédagogie dans l'année qui suit. Dans des Etats dont les besoins sont importants comme la Californie ou le Texas, ce sont des dizaines de milliers de temporaires qui vont ainsi se consacrer, en général, aux enfants des minorités pauvres, ce qui permet aux administrations de faire des économies. Or, les enfants des minorités pauvres sont ceux qui auraient besoin d'une éducation de qualité avec des enseignants très bien formés. Imaginez qu'une Ecole de Médecine accepte de placer des temporaires sans formation dans des salles d'urgence en zone de campagne sous le prétexte qu'on y manque de professionnels de la Santé, à la condition que ces temporaires suivent deux cours de médecine dans l'année. Les institutions éducatives devraient refuser de donner de tels passe-droits. La conséquence est que toute la profession est blâmée pour le manque de professionnalisme de ces temporaires, que l'on assimile à la moyenne des enseignants (Darling-Hammond, 2006). Les stagiaires que nous avons acceptés dans notre programme et qui avaient quelques années de pratique temporaire m'ont démontré les risques des licences temporaires. C'étaient des personnes qui avaient entériné un mode d'enseignement directif et autoritaire lié à leur spécialisation dans les remplacements, et qui avaient développé un mode de faire réactif fondé sur le contrôle et la discipline plutôt que proactif fondé sur l'écoute et l'entente mutuelle. Quand ces habitudes professionnelles sont prises, il s'avère très difficile de les changer car les stratégies d'interaction font partie de l'identité professionnelle. Un long travail sur son identité en tant qu'enseignant est nécessaire avant de pouvoir évoluer vers des représentations et conceptions plus positives.

Chacun sait maintenant qu'il existe un tiers-monde dans le *premier monde*. Aux Etats-Unis, la différence entre les classes sociales s'est accrue avec les abus d'un système de libre marché dans lequel la plupart des protections sociales ont été peu à peu réduites au minimum. Les classes dans lesquelles vont travailler la plupart des nouveaux enseignants américains comprennent quelque 40% d'enfants de minorités ethniques dont beaucoup proviennent de l'immigration, légale ou non. L'immigration illégale profite aux milieux des entreprises, dans le sens qu'elle permet de casser les salaires. Le résultat le plus manifeste en est que 25% des enfants vivent sous le seuil de pauvreté, c'est-à-dire qu'ils manquent du nécessaire pour vivre en termes de nourriture, logement et soins de santé. 20% souffrent de difficultés d'apprentissage et au moins 15% parlent une autre langue que l'anglais à leur domicile.

L'école de masse s'adapte mal à ces différences. La formation des enseignants doit en tenir compte. Les solutions de surface ne peuvent pas convenir. Il faut que les enseignants en formation aient la possibilité de



réfléchir en profondeur à leur statut, à leur fonction et à leur rôle social, à la condition de leurs élèves. Ceci n'est possible que si les institutions de formation se rapprochent des écoles et s'engagent dans des partenariats difficiles, parfois chaotiques, pour envisager et créer de concert des solutions. Reconnaissons que nos institutions de formation n'ont pas jusqu'ici vraiment réalisé les moyens de relever un tel défi. De plus, elles doivent le faire à une époque où leur efficacité est mise en doute, où leurs budgets sont amputés, et où l'attrition des nouveaux enseignants est sans précédent (National Commission on Teaching and America's Future, 2003).

Il en découle la création d'un corps enseignant lui-même divisé en deux classes : les enseignants pauvres et mal préparés dans des formations hâtives, sur le tas, et qui ne réussissent pas à tenir dans la profession parce que les conditions de travail qui leur sont offertes sont trop dures, et les enseignants bien préparés des meilleures universités qui réussissent vite à se placer dans les écoles des élites ou, tout au moins, dans des écoles sans problèmes majeurs, typiquement plus homogènes. Par exemple, les étudiants de notre programme sont souvent *réservés* ou engagés plusieurs mois avant la fin de leur formation, alors qu'il y a en général au moins vingt à trente candidats pour chaque poste ouvert. Le phénomène auquel on assiste est ainsi celui d'une éducation à deux niveaux, et d'une formation à deux vitesses. Tant la scolarité que la formation présentent des symptômes de ségrégation sociale. Malgré, et en raison, de cette situation, les universités de premier plan font des efforts importants pour ouvrir leurs programmes aux étudiants des milieux plus pauvres et diversifiés sur les plans ethnique et culturel. Une des difficultés auxquelles de tels programmes s'achoppent est la prépondérance de la technologie dans le processus d'admission (par exemple la passation de tests sur ordinateur) et dans le processus de formation lui-même (par exemple la création de portfolios électroniques).

La technologie, d'après notre expérience, peut être un facteur éliminatoire des candidats de milieux défavorisés. Voici un exemple, sur une base anecdotique. Pour un programme de formation à l'enseignement élémentaire, dans le Mid-West, qui retient 150 candidats par année sur cinq ou six cents inscrits, vous pouvez avoir 64 candidats afro-américains mais seuls quatre se présenteront pour passer le test informatique, et **un seul** réussira le test sur l'ordinateur. Soixante paniquent au moment de l'évaluation et décident de se retirer du processus d'admission. Ce phénomène a été analysé comme un résultat du stigmatisation sociale, qui marque l'anticipation et la crainte du stéréotype (Steele, 2005). Une pression psychologique très forte s'exerce en effet chez les personnes dont les compétences sont jugées comme étant potentiellement représentatives d'un stéréotype attaché à leur groupe d'appartenance.



Les facteurs de progrès dans la formation des enseignants aux Etats-Unis

Malgré tout, il y a plusieurs indications de progrès dans la formation des maîtres aux Etats-Unis, et ceci malgré des diminutions inouïes des budgets scolaires et universitaires. Après avoir abordé les dégénérescences du système, examinons quels sont les progrès effectués dans la formation des enseignants. Un facteur de santé est la résistance qui s'est développée face aux attaques extérieures, et notamment la résistance aux demandes de baisser les standards de formation. Une grande question reste celle de l'efficacité des programmes de cours offerts, des cours de méthodes d'enseignement en particulier, et des modalités de stage : quelles sont les données issues des recherches et quelle serait la formule la plus appropriée ? C'est une question qui concerne tous les éducateurs, tant aux Etats-Unis qu'en Europe ou ailleurs.

Avant les années 1970, la recherche dans ce domaine est surtout issue de la psychologie. On formait les stagiaires à certains types de comportements et on comparait leurs résultats à ceux de groupes contrôles. L'attention était portée sur les bienfaits à court terme de formations brèves comme le microenseignement. Par exemple, les élèves de stagiaires ayant été formés à la maïeutique des questions-réponses ont-ils de meilleurs résultats à ces tests standardisés dans les matières structurées comme la mathématique ? Les années 1980 ont connu un scepticisme grandissant face à cette approche, mais la recherche restait maigre, constante qu'on retrouve au début des années 1990 (Houston, Haberman & Sikula, 1990). Peu d'études portaient sur la relation entre les cours de didactique ou de pédagogie et les stages en milieu d'enseignement, ainsi que leur impact sur l'enseignement proprement dit. On en restait à des approches assez simplistes, abordées d'un point de vue technique.

Les années 1990 ont connu l'essor des profils de compétences. Quelques recensions majeures à la fin du 20^{ème} siècle ont montré que, malgré la volonté d'établir les standards de la profession, il était très difficile de mesurer l'impact des formations établies par standards de compétence (Sikula, Buttery & Guyton, 1996; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). On découvrait que, sur un fond de recherches largement psychocognitives, on restait confrontés au problème du transfert de la théorie issue de la recherche, à la pratique. Il était bien beau de dire aux stagiaires en formation qu'ils devaient tenir compte des connaissances antérieures des enfants, mais les formateurs ne tenaient pas compte des connaissances antérieures des stagiaires. Pouvait-on faire comprendre les limites d'une approche déclarative de l'enseignement quand toute la formation était essentiellement de nature déclarative ?

On se rendait de plus en plus compte que les futurs enseignants ont des résistances fortes quand on les forme à des pratiques avec lesquelles ils sont en désaccord sur le plan conceptuel, ou auxquelles ils ne croient



pas. Ainsi fallait-il intégrer des approches plus réflexives de la formation, qui tiennent compte de la complexité de la cognition des enseignants. Les choses n'allaient pas d'elles-mêmes. Une étude auprès de 14 stagiaires au fil de leurs activités réflexives a indiqué que tous, à un moment ou l'autre, ont fabriqué les événements de stage qu'ils racontaient, pour plaire au formateur et avoir une bonne note. La réalité de leur expérience étant banale, ils avaient préféré l'enrichir en l'associant à des situations héroïques dans lesquelles ils résolvaient des problèmes inouïs avec des élèves imaginaires (Thompson-Cooper, 2002). Le problème naît de la confusion institutionnelle entre le rôle de formateur et d'évaluateur. Il vient aussi d'un aspect de la culture américaine et il faut avoir le recul nécessaire pour saisir son impact dans la vie quotidienne. Aux Etats-Unis, les jeunes sont éduqués, selon des principes d'*empowerment*, à devenir des gagnants. Ils doivent découvrir en quoi ils sont forts et devenir les plus forts dans leur domaine. Cela fait partie d'une culture du jeu, dans laquelle il y a des gagnants et des perdants. Les perdants sont rendus invisibles. Sur le plan psychologique il est impossible de perdre. Il faut transformer l'échec en une autre forme de victoire. C'est un aspect de la culture. Les tensions que vivent les stagiaires qui débutent en enseignement s'articulent autour d'enjeux vitaux pour l'accès à la profession. Quand ces stagiaires se situent dans un programme compétitif, ils peuvent préférer embellir la réalité plutôt que la regarder en face. Pour cette raison, des mesures doivent être prises pour qu'ils puissent exprimer la réalité dans un cadre où ils ne se sentent pas confrontés, et où ils ne soient pas évalués. De même, il faut organiser des ateliers dans lesquels ils puissent reconsidérer leurs *a priori*, discuter de leurs convictions pédagogiques, les réactualiser et les réviser au vu des expériences. La rétroaction vidéo joue un rôle dans ce processus (Tochon, 2002). C'est alors une rétroaction sur la complexité des situations, très différente du microenseignement des années 1970.

Les premières décennies de recherche sur la formation des enseignants n'a guère interrogé le contexte de la formation : quels sont les contextes socioculturels et politiques dans lesquels les formateurs donnent leurs cours de didactique ou de pédagogie ? Ce contexte est partie prenante de l'impact des formations. La manière dont elles sont interprétées, par exemple, aura une influence sur leur efficacité. Par ailleurs, on remarque un manque de consistance des modalités de recherche et des résultats d'une discipline à l'autre. Nous avons besoin de recherches de large spectre qui permettent d'assurer les bases de la formation générale aussi bien que des didactiques disciplinaires (Clift & Brady, 2005). Dans les années 1990, on a vu naître plusieurs initiatives visant à décentraliser la formation et à la placer en partie ou en totalité dans des écoles, renommées *écoles de développement professionnel* selon une formule proposée par le Groupe Holmes (1990). Il en existe un grand nombre de modèles. Certains sont centrés sur le développement d'une communauté d'apprentissage de l'enseignement ayant tant un but de formation initiale



que continuée, d'autres sur l'amélioration des performances de l'école, d'autres encore peuvent avoir une orientation technologique ou internationale. La plupart reposent sur un partenariat avec un institut de formation des maîtres dans une université. En outre, les types de partenariats varient. Dans le modèle que nous avons développé à Madison, les cours sont donnés à l'Université, les stagiaires sont dans l'école et un séminaire de réflexion sur la pratique est organisé chaque semaine dans les écoles de développement professionnel. Les stagiaires de ces écoles ont un sentiment d'être mieux intégrés à la communauté enseignante car ils font partie des discussions sur les réformes en cours dans leur école.

Certaines recherches dénoncent le manque de communication entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé (ou maître d'application) qui reçoit le stagiaire dans sa classe et l'inefficacité des cours de pédagogie (McIntyre *et al.*, 1996). La qualité de la supervision des stagiaires est certes améliorée quand celle-ci est organisée dans le cadre d'une *école de développement professionnel*. Le sentiment de communauté donne plus d'enthousiasme aux stagiaires qui se sentent épaulés par leur mentor et expriment un sentiment de confiance accru (Clift & Brady, 2005). Dans certains cas, il a été proposé de fermer les programmes universitaires et de centrer toute la formation dans les écoles. En revanche, dans certaines études, le corps enseignant des écoles se sentait très stressé par le surcroît de tâche.

La congruence entre les concepts et approches recommandés dans la formation universitaire avec ce qui est enseigné dans la formation de terrain de l'école de développement professionnel varie selon les sites. Certaines conditions sont requises pour que le partenariat université-école soit un succès (Zay, 2005). Il faut notamment que l'université ait un représentant régulier dans les rencontres de l'école, et que l'école nomme un agent de liaison avec l'université. Les conflits possibles doivent être anticipés plutôt que résolus au moment où la crise a éclaté. Si les stagiaires perçoivent souvent qu'ils sont mieux préparés pour les tâches pratiques, ils estiment toutefois qu'ils manquent d'outils conceptuels quand ils cherchent des solutions pour répartir des groupes, pour imaginer une variété de stratégies ou pour faire face à la diversité culturelle. L'école de développement professionnel est un atout dans la formation, mais elle ne peut pas apporter les contenus et les connaissances qui ne sont pas véhiculés dans l'école d'accueil. Pour cette raison, les partenariats, même s'ils sont chaotiques et difficiles à organiser, restent préférables à une vision plus unilatérale de la formation, quelle qu'elle soit.

Au cours des cinq dernières années, j'ai organisé un partenariat avec le district scolaire local pour que les stagiaires de langue puissent enseigner les langues étrangères au primaire. Comme actuellement les langues ne sont pas enseignées au niveau primaire à Madison, le seul moyen de donner cette expérience d'enseignement à nos stagiaires – qui sont certifiés pour enseigner les langages du primaire à la fin du secondaire – était de créer une situation dans laquelle ils donneraient eux-



même les leçons de langue. Cela a nécessité d'avoir deux personnes à mi-temps dans l'école partenaire pour assurer une supervision intensive, quasi quotidienne, l'une payée par l'université, l'autre par une petite subvention que le district a obtenue pour ce faire. Sur le plan de la formation, le modèle est intensif et requiert une constante résolution de problème (Tochon & Hanson, 2003). Quand vous ajoutez quatre leçons d'espagnol de trente minutes dans un curriculum primaire surchargé avec des examens de fin d'année, les enseignantes tiennent vraiment à la qualité de ce que vous ajoutez à leur enseignement faute de quoi elles préfèrent enseigner elles-mêmes. Aussi nos stagiaires doivent-ils se battre pour être performantes dès le début. Cette formule responsabilisante fonctionne bien mais requiert une planification des activités en commun, un feedback quotidien et une constante vigilance quant à l'évolution de la vie en commun entre les stagiaires, les enseignantes et les superviseurs universitaires. Nous devons apprendre à vivre et à réfléchir ensemble, dans un respect mutuel. Ce type de partenariat est une entreprise à long terme et nécessite une grande motivation de part et d'autre.

Le futur proche dans la formation des enseignants

La technologie est en train de changer la formation des enseignants. Jusqu'où peut-on et doit-on aller dans ce sens ? Il faut toujours se rappeler que l'éducation passe par la relation et ne se vit pas sans contact humain. La technologie ne peut pas tout remplacer. On le constate de plus en plus, une technologie mal gérée peut entraîner un surcroît de travail plutôt qu'une économie de temps. Que fait-on avec la technologie qui ne se faisait pas avant ?

Il est par exemple possible pour des stagiaires d'apporter des preuves visuelles de leur compétence et de les rassembler dans un portfolio ou dossier électronique. On peut créer des films de leçons exemplaires et donner une rétroaction vidéo sur l'enseignement des débutants. L'internet permet l'accès à d'autres cultures et à des correspondants dans d'autres langues. Une technologie comme la vidéo numérique peut soutenir la réforme de la formation des maîtres (Wang & Hartley, 2003). Dans mon programme, nous proposons aux futurs enseignants d'aller enseigner un semestre à l'étranger et nous gardons contact avec les étudiants en visite en Equateur, en France et en Allemagne grâce à un blog où ils affichent leurs cartes postales et leurs commentaires d'expérience, leurs journaux électroniques et un forum de discussion en ligne. La technologie facilite le rapport théorie-pratique. Alors que les cours de méthodes pédagogiques étaient assez théoriques et décontextualisés, ils peuvent se centrer maintenant sur les clips vidéo des expériences de la semaine, postés sur les blogs ou les portfolios individuels. Notons que des précautions doivent être prises car il n'est pas approprié de montrer des photos d'enfants en public ou de les publier sur internet. Leur usage est réservé à un contexte strictement éducatif pour une réflexion pédagogique entre enseignants ou formateurs et ne sont accessibles qu'à



l'aide d'un mot de passe, de même pour les portfolios électroniques, à moins d'autorisations spéciales par écrit.

La discussion sur l'expérience vidéoscopée permet de briser l'isolement de l'enseignant qui peut partager ses doutes et ses questions par rapport à ses propres pratiques. Si l'on recense les manières d'utiliser la vidéo en formation, par exemple (Wang & Hartley, 2003), on remarque différents types de buts :

- 1) **Transformer les convictions et croyances des enseignants qui débutent.** L'autoexamen, la réflexion sur des situations authentiques et la modélisation de pratiques souhaitables sont trois sous-objectifs dont la vidéo facilite la réalisation.
- 2) **Acquérir des connaissances didactiques** est un autre large but.
- 3) **Apprendre à observer et à interpréter les enfants et leur manière d'apprendre.**

Ainsi la technologie peut soutenir les réformes en mettant l'accent sur trois aspects importants des formations actuelles : modifier les convictions erronées des futurs enseignants, acquérir une connaissance didactique concrètement reliée à l'action et comprendre les enjeux de la diversité des apprenants sur le plan pédagogique. Ceci dit, comme on l'a vu, elle ne semble pas convenir à tous les styles d'apprentissage et peut pénaliser les personnes issues de minorités ethniques.

Marilyn Cochran-Smith (2006) énumère quatre directions actuellement prometteuses pour la formation des maîtres : l'attention nouvelle portée à la qualité de l'enseignant, de nouveaux modèles de recherche à données multidimensionnelles tenant compte de la complexité de leur tâche, de la difficulté de former des enseignants et d'évaluer l'impact de la formation, et enfin une nouvelle manière d'envisager la formation comme un moyen d'amener plus de justice sociale. Toutefois, elle remarque que l'accent porté sur la valeur de l'enseignant – enfin ! – risque d'amener à négliger d'autres variables comme la valeur des ressources, de la qualité de l'administration scolaire, l'importance de la formation continue et l'impact de la famille, de la santé, de la pauvreté sur les résultats de l'enfant. Par ailleurs, nous vivons à nouveau une période de scientisme érigé en religion, comme si la science pouvait tout expliquer et résoudre tous les problèmes.



Références

- Barton, A. C. (with Ermer, J. L., Burkett, T. A. & Osborne, M. D.). (2003). *Teaching science for social justice*. New York : Teachers College Press.
- Bigelow, B. & Peterson, B. (2004). *Rethinking globalization. Teaching for justice in an unjust world*. Milwaukee, WI : Rethinking Schools Press.
- Clift, R. T. & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Ed.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & American Educational Research Association.
- Cochran-Smith, M. (2000). Teacher education at the turn of the century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 163-165.
- Cochran-Smith, M. (2006). Thirty Editorials later. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 95-101.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (with LePage, P., Hammerness, K. & Duffy, H.). (2005). *Preparing teachers for a changing world : What teachers should learn and be able to do*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Groupe Holmes. (1990). *Tomorrow's schools : Design for a professional development school*. East Lansing, MI : Faculty of Education, Ann Arbor University.
- Houston, W.R., Haberman, M. & Sikula, J. (Ed.). (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York : Macmillan.
- McIntyre, D. J., Byrd, D. & Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 171-193). New York : Macmillan.
- National Commission on Teaching and America's Future. (2003). *No dream denied : A pledge to America's children*. Washington, DC : auteur.
- No Child Left Behind Act. (2001). *Publ. L no 107-110, amendant et réactualisant l'Acte de l'Education primaire et secondaire de 1965, 20 U.S.C., Paragraphe 6301 et ss.*
- Osborn, T. A. (2006). *Teaching world languages for social justice*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Sikula, J., Buttery, T. & Guyton, E. (Ed.). (1996). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.). New York : Simon & Schuster Macmillan.
- Steele, C. M. (2005, octobre). *Contingencies of Identity and Schooling in a Diverse Society : Toward Reducing Inequality of Outcomes*. Washington DC : American Educational Research Association, Second Brown Lecture in Education Research.
- Thompson-Cooper, M. K. (2002). Practicum students' confessions on truth-telling in reflections : Kurosawa's dreams. In F. V. Tochon (Ed.), *The Foreign Self : Truth Telling as Educational Inquiry* (pp. 101-158). Madison, WI : Atwood.
- Tochon, F. V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 1-23.
- Tochon, F. V. (2002). *L'analyse de pratiques assistée par vidéo*. Sherbrooke, Québec : Editions du Centre de Ressources Pédagogiques (CRP), Université.
- Tochon, F. V. & Hanson, D. (2003). *The deep approach : Second languages for community building*. Madison, WI : Atwood. Disponible sur internet [www.atwoodpublishing.com] consulté en juin 2006.
- Wang, J. & Hartley, K. (2003). Video technology as a support for teacher education reform. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(1), 105-138.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Zay, D. (2005). *Le partenariat en formation*. Lille : Université de Lille III.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a University-based teacher educator on the future of College- and University-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.
- Zeichner, K. (sous presse). What is the meaning of social justice teacher education ? In *Action research and teacher education for social justice*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

