

Actes du séminaire international

« Les nouvelles structures de formation des enseignants en Europe : une approche comparative »

Bienne, septembre 2002

Avant-propos

Abdeljalil Akkari, Pierre Brossin, Samuel Wahli2

La formation des enseignants en Ecosse et en Angleterre : contextes et avenir

David Matheson, Catherine Matheson3

Structure et évolution de la formation des maîtres en Communauté Française de Belgique

Pierre Dehalu23

La formation des enseignants en Espagne

Amalia Ayala de la Peña, Ángel González Hernández39

Former les enseignants à l'international

Dominique Groux54

La qualité dans la formation des enseignants : enjeux et controverses

Abdeljalil Akkari75

Synthèse : La formation des enseignants : une question locale, nationale et mondialisée

Soledad Perez85

Avant-propos

Ce premier volume des Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE comprend cinq contributions qui témoignent de la richesse et de la diversité de la dynamique de la recherche sur la formation des enseignants en Europe. Puisque les textes fondateurs de notre institution soulignent explicitement l'importance de l'articulation de la recherche à la formation, nous espérons que ce lancement contribuera au développement de la recherche scientifique dans notre institution.

Les prochains volumes seront l'occasion de lire les textes de nombreux formateurs qui bénéficient des décharges liées à la recherche. En effet, la recherche est une des missions fondamentales de tout établissement universitaire. Elle a comme finalités d'enrichir les connaissances et de les diffuser auprès des formateurs. La direction de la HEP entend tout mettre en oeuvre pour favoriser une dynamique de reconnaissance institutionnelle de la recherche.

Compte tenu de sa taille et de la jeunesse de ce secteur, notre politique de la recherche s'inscrit dans une action volontariste mais réaliste. Elle favorisera le travail en commun d'équipes pluridisciplinaires et inter-plate-formes. L'objectif à terme est d'intégrer la HEP-BEJUNE dans une réelle coopération institutionnelle inter-HEP. En permettant la production de connaissances scientifiques utiles aux processus pédagogiques dans les classes, notre orientation en matière de recherche contribue à illustrer concrètement les liens féconds qui existent entre les enseignements de la recherche et les résultats des analyses des pratiques de terrain.

Abdel-Jalil Akkari, Coordinateur de la recherche

Pierre Brossin, Directeur de la plate-forme Recherche, ressources documentaires et multimédias

Samuel Wahli, Président du comité de Direction

La formation des enseignants en Ecosse et en Angleterre : contextes et avenir

David Matheson

Catherine Matheson

University College Northampton (Grande-Bretagne)

David.Matheson@northampton.ac.uk

PREAMBULE

Le Royaume Uni se compose de l'Angleterre, de l'Ecosse, du Pays de Galles et de l'Irlande du Nord. Il est clair que l'Angleterre domine le reste du Royaume uni, tant par sa puissance économique, culturelle, que par l'importance de sa population. Dans l'esprit de bien des Anglais, le Royaume Uni est effectivement l'Angleterre, les autres nations étant vues comme si elles constituaient des Comtés anglais. La plus grande et plus distincte de ces nations est l'Ecosse. L'on sait de Voltaire qu'on doit à l'Ecosse toutes nos idées sur la civilisation ! Une des conséquences de la domination de l'Angleterre du fait que l'Angleterre est synonyme de Royaume Uni, est que trop souvent, les textes sur l'éducation comparée parlent du système d'éducation britannique [qui n'existe pas] en décrivant en fait le système anglais. Le Pays de Galles, l'Irlande du Nord et l'Ecosse ont tendance à être purement et simplement ignorés.

Pendant longtemps les Ecosseis se sont définis en opposition à l'Angleterre et aux Anglais. Les Anglais faisaient pareil, car après tout, les Ecosseis n'étaient que des barbares (Bell & Grant, 1977). Ces attitudes persistent d'une certaine façon jusqu'à nos jours malgré le rétablissement du Parlement écossais en 1999, qui fut immédiatement suivi d'un renforcement marqué du sentiment de l'identité écossaise.

TROIS CONTEXTES ET DEUX AVENIRS

Pour cette exploration de la formation des enseignants en Ecosse et en Angleterre, nous proposons trois contextes et deux avenir. Pour comprendre la formation des enseignants de ces deux pays, il faut d'abord comprendre la structure de l'éducation nationale de chaque pays. Ce contexte structurel doit se placer dans le contexte historique qui, à son tour, se situe dans un contexte mythique. Evidemment, sans l'influence des mythes, les choses se seraient déroulées d'une façon différente et une histoire différente aurait créé une actualité différente.

Nous terminons en présentant deux avenir bien distincts. Celui de l'Ecosse d'une part marqué par l'investissement dans l'éducation, le partenariat entre enseignants, parents et gouvernement écossais et finalement l'importance de l'actualisation des atouts. Celui de l'Angleterre d'autre part marqué par un souci de chercher à dépenser le moins possible, la concurrence entre les établissements scolaires et éducatifs, et où on est assourdi par une rhétorique gouvernementale qui critique les enseignants directement et indirectement pour leur manque de rigueur et de professionnalisme.

QUELQUES REPERES HISTORIQUES

Lors de la signature du Traité d'Union entre les Parlements anglais et écossais en 1707, l'Ecosse retient son propre système d'éducation, sa propre église et son propre système juridique. L'Eglise d'Ecosse est presbytérienne alors que l'Eglise d'Angleterre est épiscopalienn. L'Eglise d'Ecosse est une église réformée tandis que l'Eglise d'Angleterre est plus ou moins une Eglise catholique sans Pape et sans prêtres contraints au célibat. La hiérarchie anglicane est celle des catholiques – sauf que c'est le monarque qui se trouve à la place du Pape. L'Eglise d'Ecosse est égalitariste et démocratique. Tous les membres du clergé sont à pied d'égalité dans l'assemblée générale qui est coordonnée par un modérateur.

L'importance et l'influence de l'Eglise ont marqué l'éducation en Ecosse et en Angleterre. Le système d'éducation en Ecosse reflète la tendance démocratique de l'Eglise presbytérienne tandis que le système anglais reflète la tendance aristocratique de l'Eglise d'Angleterre.

Henry VIII et sa fille Elisabeth I furent les créateurs de l'Eglise d'Angleterre au XVI^{ème} siècle tandis que dans les *Lowlands* - les basses terres de l'Ecosse – la Réforme fut adoptée avec passion au XVI^{ème} siècle. Dans les *Highlands* - la région des montagnes au nord du pays – c'est une toute autre histoire et le catholicisme reste bien établi jusqu'au XVIII^{ème} siècle (Bell & Grant, 1977)¹.

A l'époque du traité d'Union, l'Ecosse, à l'encontre de l'Angleterre, possède déjà un système scolaire relativement bien organisé grâce aux efforts des Réformateurs protestants tels John Knox. Les Réformateurs ont pris à cœur l'idée selon laquelle pour trouver le salut, il faut savoir lire la Bible et en conséquence, ils fondent des écoles partout dans les *Lowlands* (Lynch, 1992).

L'Ecosse adopte aussi avec enthousiasme l'idée de l'université. Au début du XV^{ème} siècle, au moment où l'époque des deux Papes arrive à sa fin, beaucoup d'enseignants et *litteratti* se trouvent sans abri et émigrent petit à petit vers le nord. Ils s'installent en grand nombre en Ecosse, à St Andrews, à Glasgow et à Aberdeen où ils fondent des universités (Bell, 2000). Au milieu du XVI^{ème} siècle, la ville d'Edimbourg voit la création de sa propre université. Au début du XIX^{ème} siècle, on compte cinq universités en Ecosse et seulement deux en Angleterre, Oxford et Cambridge. En Ecosse les universités sont extrêmement pauvres à la différence d'Oxford et de Cambridge qui bénéficient de toutes sortes de dons et d'héritages (Bell, 2000 ; Grant, 1998). Les universités écossaises sont par conséquent moins élitistes que les universités anglaises parce qu'elles dépendent du nombre d'étudiants pour leur survie.

En bref le système d'éducation anglais a longtemps été fier de son élitisme et de la domination exclusive d'Oxford et de Cambridge et des grandes écoles privées (*Public Schools*) comme Eton. Le système écossais se vante d'être égalitariste de par l'accessibilité des universités qui sont intégrées dans leurs communautés et de l'école de paroisse. Cette dernière est publique et elle encourage le talent scolaire. Le maître est traditionnellement beaucoup plus qualifié que les maîtres d'école en Angleterre.

En ce qui concerne l'image des enseignants, en Angleterre on tend à croire qu'un bon enseignant est né plutôt que formé pour le devenir. Pour les Ecossais il a toujours existé un certain cynisme à propos de l'idée des enseignants nés et on a toujours exigé qu'ils soient proprement qualifiés. En Angleterre, l'anti-intellectualisme des *Public Schools* persiste toujours. L'anti-intellectualisme a rendu populaire des personnages tels que Miss Marple (d'Agatha Christie) où l'on voit l'amateur doué qui sait mieux faire que les professionnels qualifiés. On trouve aussi l'idée de l'amateur doué dans le personnage de Sherlock Holmes, toxicomane peut-être – un aspect dont on parle peu de nos jours – et ironiquement fruit d'un écrivain écossais visant un public anglais. Sherlock Holmes et Miss Marple jouissent de talents naturels qui, sans formation quelconque, font qu'ils savent résoudre les crimes mieux que ne savent le faire les détectives professionnels.

On trouve maintes traces de l'anti-intellectualisme du 'système d'éducation' anglais. Par exemple, le fameux Tom Brown, héros du roman *Tom Brown's Schooldays* :

« Je veux exceller au football et au cricket... Je ne veux retenir que juste assez de Latin et de Grec pour pouvoir me débrouiller honorablement à Oxford » (Hughes, 1847/1963, p.262).

Tom Brown n'est pas une exception. Il veut éviter l'intellectualisme à tout prix. Il sait que l'intellectuel est vu comme objet de suspicion.

A l'encontre de la tradition élitiste et anti-intellectualiste anglaise, on trouve une tradition écossaise d'égalitarisme et d'intellectualisme. En particulier l'intellectualisme démocratique, qui est une tradition écossaise dont les origines se trouvent dans le système éducatif écossais (depuis John Knox) avec un maître d'école latiniste, qui peut former un élève pauvre mais doué pour entrer directement à l'université depuis l'école de paroisse. L'intellectualisme démocratique est également lié à la tradition universitaire écossaise. Jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle, les universités en Ecosse étaient, en comparaison avec Oxford et Cambridge, des institutions relativement pauvres cherchant à ouvrir les portes à un plus grand nombre possible d'étudiants pour des raisons économiques et aussi parce que les universités faisaient partie de la vie de la communauté locale, qui elle avait besoin de médecins, d'avocats et surtout de techniciens et d'ingénieurs. Donc on n'a pas de restriction d'ordre religieux comme à Oxford et à Cambridge où tout aspirant devait être membre de l'Eglise d'Angleterre (ou Eglise anglicane). En Ecosse, on essaie d'élargir le cursus et d'apprendre aux étudiants la culture générale et surtout comment réfléchir avec logique et intelligence. On vise la compréhension, pas le rabâchage comme on faisait à l'époque à Oxford et à Cambridge.

Malheureusement lors des premiers examens du Service civil indien en 1832, on examine que le Latin et le Grec sont enseignés à Oxford et à Cambridge à la façon anglaise, c'est-à-dire apprendre par cœur la grammaire et les vers latins et grecs. Savoir penser logiquement et philosophiquement à l'écossaise ne compte pour rien et la totalité des candidats écossais fait échec (Davie, 1961).

Cette catastrophe provoque une vive réaction en Ecosse au milieu du XIX^{ème} et vers la fin du siècle le cursus universitaire perd en grande partie ses aspects traditionnels et en particulier la centralisation de la philosophie pour ressembler au cursus anglais adapté aux circonstances écossaises. Malgré tout, la tradition et l'idée de cet intellectualisme démocratique où la pensée critique est ouverte à tous (en théorie) persistent ainsi que l'idée que l'intellectuel vrai, malgré tout don naturel, est formé plutôt que né.

Aujourd'hui, malgré un certain anti-intellectualisme qui est à la hausse depuis quelques années, l'idée persiste en Ecosse qu'être intellectuel est une chose désirable et qui devrait être accessible quelle que soit l'origine socio-économique suivant le dicton écossais *We're aw Jock Tamson's bairns* (McCrone, 1996, p.102), c'est-à-dire qu'on est tous de la même

souche. On a plus de choses en commun que de différences. Liée à l'idée de *Jock Tamson* est celle du *Godly Commonwealth* (le bien commun pieux) de Knox et al. (1560) dans leur *First Book of Discipline*. Discipline dans le sens d'être disciple et non dans le sens de faire discipliner. Les efforts de Knox et al. (1560) sont considérés comme une tentative de créer un des premiers systèmes scolaires du monde (Archer, 1979). Pour Knox et ses Réformateurs, chacun doit aller jusqu'à la fin de ses talents. Avec beaucoup de talents il faut aller le plus loin possible. Avec moins de talents il faut toujours faire de son mieux.

Une conséquence logique de l'application des idées de Knox et al. (1560) est que l'enseignant est considéré comme un des membres le plus important de la communauté locale avec le pasteur. On le met sur le même pied d'égalité que le médecin et le pasteur. L'enseignement est donc une profession à la fois respectable et désirable. L'enseignant est non seulement respecté mais aussi pleinement qualifié. Certes il y a eu des moments de crise dans l'enseignement comme à la suite de la Deuxième Guerre Mondiale où juste pour avoir un adulte dans la classe on a engagé des enseignants non-qualifiés.

En Angleterre les choses sont bien différentes. D'après Lord Macauley qui s'adressait au Parlement britannique en 1847 :

On entre dans l'enseignement quand on est bon à rien et rejeté de partout, ... [on y trouve] des domestiques au chômage, des traficoteurs en banqueroute, des hommes qui ne savent pas multiplier par trois, des hommes qui ne savent pas si la terre est une sphère ou un cube, des hommes qui ne savent pas si Jérusalem se trouve en Asie ou en Amérique. Et c'est à de tels hommes, des hommes à qui on n'oserait pas confier la clé de sa cave, que nous confions l'esprit de la nouvelle génération (Watts, 1974, p.124).

Un autre mythe écossais important lié à l'intellectualisme démocratique et sans équivalent anglais concerne le *lad o pairts* (le garçon de talent). Suivant les exhortations de Knox et al. (1560), si on a des talents il faut aller jusqu'au bout de ses talents. Main dans la main avec ce mythe se trouve l'idée de l'éducation comme bien public. L'éducation comme bien public s'est déclarée lors d'une première loi du nouveau parlement écossais où en 2001 on a supprimé les frais d'écologie pour les études universitaires. Pour cela, on a dû augmenter le taux des impôts mais le public écossais a refusé d'accepter d'avoir à payer des frais d'écologie pour les études universitaires, ceci étant vu comme l'imposition d'une barrière socioculturelle artificielle et surtout comme une imposition culturelle anglaise. Ironiquement, le Ministre des finances britannique qui les avait introduits au Royaume Uni est écossais. En Angleterre, malgré l'impact sérieux des frais d'écologie sur les études universitaires, le gouvernement ne les a jamais supprimés.

En Angleterre la tradition des *Public Schools* reste un des plus importants barèmes de tout ce qui est désirable dans l'enseignement. C'est là que nous trouvons l'origine de la folie des uniformes et la façon de diviser les écoles en *House*. L'Ecosse n'est pas totalement exempte de ces folies, surtout à Edimbourg où on trouve ce qui ressemble le plus aux *Public Schools*. Ailleurs en Ecosse, l'uniforme est commun chez les écoliers mais c'est à peu près tout ce qui rappelle les *Public Schools* anglaises.

Un exemple qui souligne l'importance des principes et de l'éthique des *Public Schools* est le Rapport Clarendon (1864) qui déclare que :

L'élève moyen des grandes écoles privées (Public Schools) est presque ignare en géographie et en histoire. Il n'a aucune connaissance des langues modernes et a à peine la compétence d'écrire correctement l'anglais. Il sait tout juste faire une simple addition. Finalement il est complètement étranger aux lois qui gouvernent le monde physique [la biologie, la chimie, la physique] ... [mais] ces écoles sont le berceau de nos grands hommes d'état ... et elles ont joué un rôle clé en formant le caractère d'un English gentleman (Martin, 1979, pp.60-65).

En Ecosse, au contraire de l'Angleterre, l'image des enseignants est positive dans un contexte d'une tradition du mythe de l'excellence de l'enseignement écossais. Un mythe qui semble avoir émergé au cours du XVIII^{ème} siècle, une époque où l'Anglais moyen était absolument analphabète mais l'Écossais moyen – surtout des *Lowlands* – savait bien lire et écrire, étant dotés d'écoles dans tous les centres de population et même à la campagne. Tous les enfants étaient tenus de fréquenter l'école pour au moins apprendre à lire la Bible et savoir compter.

A la même époque, l'Ecosse exportait des gens par milliers, dans l'armée et dans les colonies. Il est clair que si à un bout du pays – l'Ecosse – exporte des gens savant lire et écrire et à l'autre bout – l'Angleterre – exporte surtout des analphabètes, on va très vite commencer à croire qu'il y avait quelque chose de spécial dans l'éducation écossaise.

Le mythe de l'excellence de l'éducation écossaise a survécu jusqu'à nos jours bien qu'il y ait une absence de reportage sur l'éducation écossaise dans les médias qui se disent *britanniques* mais qui sont en fait totalement « anglo-centriques ». En même temps, on ne parle pas des écoles écossaises dans les mêmes termes. En fait, on ne parle presque jamais des écoles écossaises. Par contre, en Angleterre on a beaucoup de reportages sur les écoles qui *échouent*. On ne sait pas selon quels critères ces écoles sont en train d'échouer mais les médias attaquent sans répit les enseignants et les écoles.

Une fois que le mythe de l'excellence de l'enseignement écossais s'est établi, si tout ce que les Anglais entendent sur leurs écoles et leurs enseignants consiste en des histoires de misère

et d'échec et si les Ecossais sont exposés à de telles attitudes dans la presse britannique, l'idée se renforce pour les Anglais et pour les Ecossais que l'enseignement écossais doit forcément être supérieur à l'enseignement anglais. Après des années d'effort de la part des enseignants, de leurs syndicats et des autorités locales pour renforcer le rôle et les conditions de travail des enseignants anglais, des années 40 aux années 70, on voit soudain resurgir l'idée de la médiocrité de l'enseignement public anglais. En 1976 le premier ministre travailliste, Jim Callaghan, lance le *grand débat* sur le rôle que jouent les enseignants et les écoles dans la préparation des jeunes pour le monde du travail. Il déplore une trop grande autonomie des enseignants qui a résulté en une baisse des niveaux d'excellence (Brooks, 1991). Le mythe arrive à son comble avec les attaques de l'inspecteur en chef de l'enseignement anglais de 1990 à 1999, Chris Woodhead, qui ne se fatiguait jamais dans ses condamnations des écoles, des enseignants et des formateurs d'enseignants.

La réalité est un peu moins dramatique. Contrastons ces mythes avec les résultats de la Troisième Etude internationale sur l'enseignement et les études scientifiques (TIMSS) où on trouve que l'Angleterre et l'Ecosse se juxtaposent en 18^{ème} et 19^{ème} place. Parfois on voit l'Angleterre en 18^{ème}, parfois on voit l'Ecosse. Il y a peu au niveau des résultats scolaires qui distingue les deux pays (NFER, 1998 ; Semple, 1998 ; TIMSS, 1998a ; TIMSS 1998b).

LES SYSTEMES SCOLAIRES ANGLAIS ET ECOSSAIS : QUELQUES SIMILARITES ET QUELQUES DIFFERENCES

Dans les deux pays, l'éducation obligatoire commence à l'âge de cinq ans². La différence est que pour les Ecossais, l'âge de cinq ans est un concept vague. Si l'enfant a à peu près entre 4½ ans et 5½ ans il doit commencer l'enseignement obligatoire. En Angleterre la date limite – en général le 31 août – est strictement appliquée. L'enfant qui naît le 1^{er} septembre doit généralement attendre toute une année de plus avant de commencer l'école³.

Autres différences, en Ecosse l'école primaire vise les enfants de cinq à douze ans, en Angleterre de cinq à onze ans. Dans les deux pays l'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. En Ecosse une année ou deux d'enseignement post-obligatoire suffisent pour ensuite entrer à l'université. En Angleterre il faut toujours au moins deux ans.

En ce qui concerne l'inspection des écoles, en Ecosse la commission royale d'inspection de l'enseignement (*Her Majesty's Inspectorate of Education*), fondée en 1840 et basée depuis lors à Edimbourg, est composée uniquement de fonctionnaires qui ont tous été enseignants. En Ecosse, on a un inspectorat professionnel qui s'occupe non seulement de l'inspection des écoles mais qui offre également des conseils au gouvernement écossais sur tous les aspects de l'enseignement de base. En Angleterre, suite à la loi de 1988, on crée l'Office de régulation

des écoles (*Office for Standards in Education* ou *OfSTED*) ou des membres du public se joignent aux anciens enseignants. En Angleterre l'inspection est conçue d'une façon *ad hoc* et largement non professionnelle. Il est concevable en Angleterre qu'un charpentier suive la formation d'inspecteur et qu'il passe quelques semaines par année en faisant des inspections en étant payé à la journée. En conséquence, nous pouvons dire qu'en Angleterre n'importe qui peut évaluer un(e) enseignant(e) sur la base d'une longue liste de compétences à atteindre (Benn & Chitty, 1997).

Le nombre d'élèves par classe est une autre différence de plus entre l'Angleterre et l'Ecosse. Au début des années 1970 il y a chez les enseignants en Ecosse et en Angleterre une énorme action industrielle. Le résultat de cette action en Ecosse est un article de loi selon lequel on ne peut pas dépasser 33 élèves dans une classe d'élèves de moins de 16 ans. Si la classe est d'âge mixte l'effectif est limité à 26 élèves. Dans les leçons pratiques, l'effectif est limité à 20 élèves. A partir de l'âge de 16 ans, l'effectif est limité à 20 élèves. Les enseignants anglais, étant bien moins belliqueux que leurs cousins du nord, ont accepté un *gentleman's agreement*, un accord entre gentlemen. Le gouvernement a promis un article de loi similaire à celui accordé aux Ecossais. Presque 30 ans plus tard, on attend toujours. Depuis la fin des années 70, il n'est pas rare de voir en Angleterre des effectifs de classe de 35, 40, voire 45 élèves et plus. Excepté dans les classes de 1^{ère} et 2^{ème} primaire, il n'existe pas de limitation légale aux effectifs de classes. Il est possible d'avoir dans une classe littéralement autant d'élèves qu'une salle peut en contenir.

Les syndicats ont presque toujours été plus actifs en Ecosse qu'en Angleterre. En ce qui concerne la défense des intérêts des enseignants, les syndicats anglais n'ont eu une influence véritable qu'entre 1950 et 1970. En Ecosse, le plus important des syndicats est le *Educational Institute of Scotland* (l'Institut éducationnel d'Ecosse). A notre connaissance c'est le seul syndicat du monde qui peut accorder des licences universitaires de par la loi de 1880, même si de nos jours il n'exerce ce droit que rarement. Pendant longtemps la licence de l'EIS était la seule licence en pédagogie au Royaume uni.

Une autre différence concerne la gestion du budget scolaire. En Ecosse, un directeur d'école contrôle tout sauf les salaires des enseignants. Ce qui veut dire que toute économie dans un poste du budget peut donner plus d'argent pour dépenser dans un autre poste. Mais on ne gagne rien en licenciant un enseignant expérimenté pour pouvoir engager un débutant qui coûte moins cher, car les salaires sont contrôlés par les autorités locales. En Angleterre, le directeur d'école contrôle la totalité même du budget et donc les salaires. Une école dans l'embarras financier peut essayer de ne plus avoir besoin d'un enseignant expérimenté pour ensuite le remplacer par un débutant. Quoique illégal, c'est exactement ce qui arrive pour raisons d'économie.

En Ecosse, il n'y a aucune école publique sélective. Seule une toute petite minorité d'élèves fréquente les écoles privées. La plupart des élèves fréquente les écoles « compréhensives » (Benn & Chitty, 1997). Au cours des années 1960, l'Ecosse a adopté l'école « compréhensive » avec une passion féroce si bien que toutes les écoles publiques en Ecosse sont des « compréhensives » (Bell & Grant, 1974). En Angleterre, le développement des écoles « compréhensives » a été moins totale. Dans certaines régions, le modèle domine mais dans d'autres, comme par exemple la ville de Birmingham, l'école secondaire peut être soit compréhensive, soit sélective (*grammar school*) et il faut passer un examen d'entrée (*Eleven plus*), soit l'école compréhensive partage les élèves du quartier avec l'école sélective. Les écoles compréhensives et sélectives sont des écoles publiques. A peu près 10% des écoles secondaires anglaises sont privées et donc toujours sélectives comparées à moins de 1% des écoles écossaises.

Comme nous rappelle Paterson (1998b), les parents écossais, à l'encontre de bien des parents anglais, ont toujours eu une confiance immense dans les écoles écossaises. En conséquence, lorsqu'en 1988 le gouvernement conservateur de Margaret Thatcher a voulu introduire des conseils scolaires en Ecosse, les parents ont accueilli cette initiative avec une apathie presque totale. Les parents ne voulaient guère qu'on leur donne un pouvoir qu'ils pensaient devoir appartenir aux enseignants. Les *School Boards* (Conseils scolaires) qui en ont résulté sont très faibles. Ils ratifient le budget excluant les salaires et aident dans la sélection du personnel enseignant mais ne jouent aucun rôle dans la discipline que ce soit des élèves ou des enseignants.

En Ecosse, comme en témoignent nos expériences personnelles, les Conseils scolaires cherchent surtout à aider l'école. En Angleterre, c'est plutôt pour critiquer l'école. Le contraste avec l'Angleterre est clair et net : les *Boards of Governors* (Conseils scolaires) en Angleterre sont extrêmement puissants. Ils jouent un rôle clé dans la sélection (et le renvoi) du personnel enseignant, et ils jouent aussi un grand rôle dans les procédures disciplinaires concernant les élèves et le personnel. Les parents anglais se méfient des enseignants et du système scolaire, une idée sur laquelle nous reviendrons plus tard.

Le cursus scolaire se distingue entre les deux pays. En Ecosse, on n'a jamais eu un programme national à l'anglaise. Les syndicats et le *General Teaching Council for Scotland*, une corporation d'enseignants dont nous parlerons plus tard, ont résisté aux tentatives d'introduire un tel programme, entamées par les Conservateurs au cours des années 1980 (Smith, 1997). En Angleterre, il y a le *National Curriculum* (programme national) qui consiste en des prescriptions gouvernementales. Le programme national anglais s'affaiblit un peu maintenant mais l'idée persiste que le gouvernement doit contrôler ce qu'on enseigne

dans les écoles. En Ecosse, par contre, on discute ce que le gouvernement veut faire. Donc à la place d'un programme national en Ecosse, on trouve des lignes directrices suggérées par le Ministère de l'éducation nationale de l'Ecosse, et interprétées par l'école et par les enseignants. Preuve que l'Ecosse valorise bien plus que l'Angleterre l'idée que l'enseignant(e) est autonome et peut décider pour lui/elle-même la meilleure chose à faire et la meilleure façon de la faire. C'est pourtant une lame à double-tranchant. L'enseignant(e) primaire écossais(e) peut décider simplement de ne pas enseigner certaines matières, telle la science, juste parce qu'il/elle ne l'aime pas. En Angleterre, l'enseignant(e) doit enseigner la science qu'il/elle le veuille ou pas.

Les deux pays ont leur propre version des tests nationaux. Au cours des années 1980 le gouvernement britannique décidait que tout élève en Grande-Bretagne devrait subir les tests nationaux aux âges de 7, 11 et 14 ans. En Angleterre, les syndicats sont assez faibles, les parents et les médias se méfient des enseignants. Ce sont les parents qui veulent absolument que leurs enfants soient testés. C'est le gouvernement qui décide quand les tests auront lieu. Le gouvernement britannique a essayé d'imposer la même chose en Ecosse, mais sans succès. Les syndicats et les associations de parents ont été bleus de colère. Ensemble ils ont exigé que ce soit les enseignants qui décident quand l'élève est prêt à subir le test. Les syndicats ont même essayé de boycotter les tests. Ils ont été menacés de poursuites judiciaires pour contravention de leur contrat d'emploi. Les parents ont donc pris le relais et les associations de parents ont organisé elles-mêmes le boycottage des tests. En conséquence, le premier jour des tests presque la totalité des élèves de 7 et 11 ans est en congé maladie ! On essaie encore une fois et la même chose se répète. Le gouvernement accepte très vite que l'enseignant(e) offre le test quand il/elle décide que l'élève est prêt. Le test des élèves de 14 ans est tout simplement oublié (Matheson, 2000).

Dans les deux pays les examens externes qu'il faut passer à l'âge de 16 ans offrent de nombreuses similarités. Les matières et le niveau couverts sont pratiquement les mêmes. En Ecosse le *Standard Grade* compte 8-10 sujets. En Angleterre le *General Certificate of Secondary Education* compte jusqu'à 11 sujets. Dans le cas de l'Ecosse un seul organisme (la *Scottish Qualifications Authority*) est chargé de la conception des programmes et en effectue l'administration ainsi que celle des examens. En Angleterre, cinq organismes se font concurrence. L'école (ou le chef de département) choisit le programme qu'on croit le mieux adapté aux élèves. Ce qui veut dire que dans une seule école toutes les matières peuvent être examinées par un seul organisme ou alors il peut y avoir par exemple deux matières examinées par un organisme et les autres par un autre organisme. Dans une seule école il peut même y avoir jusqu'à cinq organismes.

Les examens externes qui donnent la possibilité de s'inscrire à l'université sont un exemple typique des différences marquées entre l'Ecosse et l'Angleterre en ce qui concerne le concept

de ce qu'est l'éducation et de la valeur et fonction du système éducatif. En Ecosse, depuis 1880, on peut passer les *Highers* destinés à préparer l'élève pour l'immatriculation à l'université en une seule année (Dobie, 1967). A la différence de la plupart des autres pays européens, les *Highers* ne donnent pas le droit d'aller à l'université, ils donnent le droit de faire la demande d'y entrer (Osborne, 1968). Il y a cinq ans, on a décidé de réviser les *Highers* pour les rendre moins 'élitistes' et on a introduit un programme sur cinq niveaux qui cherche à accommoder tous les élèves, des moins forts aux plus doués. Ceci fut le résultat d'un effort pour rendre l'enseignement supérieur plus accessible aux classes sociales défavorisées.

En Angleterre, les fameux *A-levels* datent de 1950 et ils sont considérés depuis comme le standard d'excellence. Récemment les *A-levels* ont été critiqués pour leur 'élitisme' et pour décourager l'accès à l'enseignement supérieur. En 2000 on a introduit les *Advanced Subsidiary levels*, des demi-*A-levels*, la pratique courante étant que l'élève en prépare quatre pendant la première année post-obligatoire pour ensuite se concentrer sur trois *A-levels*, ou deux, ou plus exceptionnellement quatre.

Chaque année les résultats des *A-levels* s'améliorent et chaque année les commentateurs prétendent que le niveau est à la baisse, plutôt que de prétendre que les candidats sont mieux préparés. En 2002, un des organismes qui administre les examens – Edexcel – admet qu'il a effectivement baissé le taux de réussite suite à un ordre du gouvernement car trop de monde avait trop de succès. Au moment de la rédaction de ce texte (octobre 2002), on attend le résultat final de ce scandale. Le ministre de l'éducation a finalement donné sa démission après avoir exigé la démission du chef de la *Qualifications and Curriculum Agency* qui est responsable du programme national (*National Curriculum*) et de la supervision des 5 organismes qui administrent les examens.

Au niveau de l'université, les deux pays se distinguent aussi. En Ecosse, la licence traditionnelle et générale – la licence ordinaire – se prépare sur trois ans. En quatre ans, on prépare une licence *Honours*. En Angleterre, la majorité des licences se préparent sur trois ans et la licence ordinaire signifie un échec relatif au niveau des *Honours*.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ECOSSE ET EN ANGLETERRE

La question de qui contrôle les qualifications et les voies possibles pour devenir enseignant est absolument primordiale pour comprendre le fonctionnement de tout système de formation des enseignants.

En Ecosse, c'est le *General Teaching Council for Scotland* (Conseil général écossais des enseignants) – la corporation des enseignants – qui dicte les exigences. Le gouvernement

britannique jusqu'en 1999 et écossais depuis lors se bornent à offrir des conseils. Le GTCS date de la loi de 1965. Sa constitution se base sur celle du Conseil général des médecins – l'équivalent britannique de la FMH en Suisse. Comme son homologue médical, la puissance du GTCS n'est pas à sous-estimer. La plupart de ses membres sont élus par les enseignants et le Conseil lui-même se compose d'enseignants. Le GTCS a la réputation d'être très conservateur et d'introduire des changements avec une « lenteur presque suisse ». Ceci a une importance critique, un enseignant qui n'est pas sur le registre du GTCS ne peut pas enseigner dans une école publique (Smith, 1997 ; Mackinnon & Statham, 1999 ; Bell, 2000). Le GTCS a résisté à toutes sortes d'initiatives, surtout à l'époque de Margaret Thatcher qui s'est même retrouvée devant la Cour suprême de l'Ecosse *The Court of Session* grâce au GTCS quand elle a essayé d'imposer des initiatives anglaises, telles le programme national scolaire et l'Agence nationale pour la formation des enseignants (*Teacher Training Agency*) (Smith, 1997).

En Angleterre, jusqu'à l'introduction de la TTA, toute institution pour la formation des enseignants offrait son propre programme, selon les normes très libérales du gouvernement. Pour Margaret Thatcher, une telle situation était intolérable et elle a insisté pour que ce soit le gouvernement britannique qui décide de tout ce qui concerne la formation des enseignants. Avec l'arrivée de la TTA, on voit apparaître un cursus national obligatoire pour la formation des enseignants, cursus qui varie seulement selon le niveau que vise l'enseignant et selon la matière principale enseignée.

Au moment où les Conservateurs cherchent à copier le système anglais en Ecosse, c'est le GTCS qui montre de la résistance en rappelant au gouvernement que la formation des enseignants est le domaine du GTCS et pas celui du gouvernement. Les Conservateurs ont insisté, le GTCS a résisté jusqu'à traîner en justice le gouvernement devant la Cour suprême de l'Ecosse. Le gouvernement perd et annonce qu'il veut faire réformer le GTCS. Les syndicats et en particulier l'EIS ont menacé d'une action syndicale massive, les associations de parents ont soutenu le GTCS et les syndicats. Le gouvernement a soudain cessé de parler de réformer le GTCS. Le même scénario s'est répété quand les Conservateurs ont essayé d'introduire un cursus national en Ecosse.

Ce n'est pas tant la résistance des syndicats qui a fait changer d'avis les Conservateurs, ni la résistance du GTCS. C'est surtout la résistance des parents dans une Ecosse où les Conservateurs détiennent très peu de sièges parlementaires avec des majorités extrêmement faibles. En fait, depuis 1992 les Conservateurs en Ecosse ne détiennent plus de sièges au parlement de Westminster.

En ce qui concerne qui peut enseigner quelle matière dans l'école secondaire en Ecosse, à nouveau la main forte du GTCS se fait sentir. Grâce à l'insistance du GTCS, à quelques

exceptions géographiques près, l'enseignant doit avoir une qualification reconnue dans la matière à enseigner. Les exceptions géographiques consistent surtout dans certaines îles des Hébrides extérieures, telles Barra.

En Angleterre par contre, n'importe qui peut enseigner n'importe quoi. Si un(e) enseignant(e) a une compétence quelconque avec ou sans qualification dans une matière il/elle peut l'enseigner.

LA FORMATION AU NIVEAU DE LA LICENCE

En Ecosse, il faut au moins trois *Highers* ou un titre jugé équivalent pour pouvoir suivre une formation d'enseignant au niveau de la licence. On obtient un BEd (*Bachelor of Education*) en quatre ans. En Angleterre, il faut un minimum de deux *A-levels* ou un titre jugé équivalent. Il existe deux sortes de licence : le BA(QTS) (*Bachelor of Arts with Qualified Teacher Status*) qui dure trois ans et le BEd qui dure quatre ans. Pour les deux licences le nombre de semaines de stage est identique. Le BEd accorde plus de temps aux sciences de l'éducation. Le BEd écossais, le BEd et le BA(QTS) anglais sont des qualifications pour enseigner au niveau de l'école primaire.

LA FORMATION POST-LICENCE

Cette formation dure une année. Pour pouvoir s'inscrire dans le cours de *Post-Graduate Certificate of Education* (Certificat post-grade en éducation) (PGCE) il faut avoir obtenu une qualification générale au niveau de la licence. En Ecosse, au niveau du primaire, une licence ordinaire ou *Honours* dans n'importe quelle matière permet de s'inscrire pour le PGCE. Au niveau du secondaire, la licence doit contenir deux ans d'études dans la/les matières qu'on veut enseigner. En Angleterre, au niveau du PGCE primaire, il faut en général une licence *Honours* avec de préférence un ou deux sujets du programme national mais ceci n'est pas obligatoire. Au niveau du secondaire, la licence doit obligatoirement contenir un ou deux sujets en rapport avec la matière qu'on voudra enseigner.

LIEU DE FORMATION

En Ecosse, tout enseignant fait sa formation à l'université. En Angleterre, il y a maintes possibilités pour devenir enseignant(e) qualifié(e). Avant d'examiner ces diverses possibilités, voici un exemple qui montre la différence idéologique fondamentale entre l'enseignement en Ecosse et en Angleterre. A cause du GTC écossais, une personne dont la langue maternelle est

le français ne peut absolument pas enseigner dans une école écossaise publique. Il faut d'abord obtenir une licence avec deux ans de français et un PGCE (ou un BEd pour l'école primaire). En Angleterre, une personne de langue maternelle française peut enseigner dans une école publique anglaise sans avoir un PGCE ou même sans une licence. Cette personne est engagée comme instructeur et non comme enseignant et reçoit un salaire moins élevé que les enseignants qualifiés. Une telle possibilité n'existe pas en Ecosse où il n'y a que des enseignants qualifiés et pas d'instructeurs.

En Angleterre, au niveau du primaire, la préparation des BAQTS ou des BEd se poursuit dans les universités et dans les collèges d'éducation tertiaire avancée. La préparation des PGCE primaires et secondaires peut se faire soit dans une institution d'enseignement supérieure ou à l'université soit dans un consortium d'écoles ou *School-centred Initial Teacher Training* (SCITT). Dans le premier cas, il faut souligner que la rhétorique gouvernementale est d'enlever complètement de l'université la formation de base des enseignants post-licence et de se débarrasser progressivement des BA(QTS) et BEd pour les remplacer par des pré-licences pédagogiques ou *Foundation Degrees* (on en parlera en détail plus bas).

Le SCITT est un consortium d'écoles qui décident de se réunir pour inclure dans leur mission la formation des enseignants post-licence en leur offrant la possibilité d'obtenir un PGCE et de faire un stage pratique dans les écoles qui forment le SCITT. Les SCITT sont une initiative gouvernementale pour séparer au maximum la formation des enseignants des universités et des collèges d'éducation tertiaire avancée (Furlong et al., 2000). Le programme de formation offert par les SCITT est effectivement identique à celui des universités et des collèges d'éducation tertiaire avancée. Un SCITT peut engager une université ou collège d'éducation tertiaire avancée sous contrat pour offrir la partie académique du programme ou se passer complètement de l'université ou des collèges d'éducation tertiaire pour la partie académique en ayant des enseignants qui enseignent les études professionnelles et académiques (Furlong et al., 2000).

Face à une crise perpétuelle pour insuffisance d'enseignants et rétention en poste d'enseignants qualifiés, l'Angleterre offre aux instructeurs au moins trois possibilités de formation en emploi : Le PGCE de l'*Open University* ; le *Registered teacher scheme* (RTP) et le *Graduate teacher scheme* (GTP).

- L'Open University (OU) souhaite répondre à la demande qui existe en offrant son propre cours de formation d'enseignant post-grade (PGCE) par des cours à distance. Mais cette initiative ne répond qu'aux besoins de ceux qui possèdent déjà une licence universitaire et qui travaillent dans une école comme instructeurs. De plus les cours de formation de l'OU ont les mêmes règlements que les PGCEs des universités

traditionnelles. Ce qui risque de poser des problèmes majeurs pour les enseignants non qualifiés qui suivent cette piste car ils sont obligés de prendre congé provisoirement de leur emploi pour suivre un stage ailleurs ! Exceptionnellement, un candidat au PGCE peut ne pas être instructeur mais il ou elle devra trouver une ou plusieurs écoles pour les stages et y travailler comme volontaire.

- Le RTP vise les aspirants qui ont achevé deux ans d'université ou d'éducation tertiaire (les deux tiers d'une licence anglaise).
- Le GTP vise à accéder aux besoins en formation des diplômés universitaires.

Le RTP et le GTP visent les aspirants âgés d'au moins 24 ans et sont conçus en faveur des candidats déjà engagés en tant qu'instructeurs et qui gagnent par conséquent un salaire inférieur à celui d'enseignant (DfEE, 1999, section 10).

Selon la TTA, le GTP et le RTP existent 'comme moyen ouvert aux écoles d'engager des enseignants qui ne sont pas encore qualifiés et de le faire former sur le tas' (OFSTED, 2001, chap. 1). Ceci implique que les *Graduate Teachers* et les *Registered Teachers* reçoivent un contrat d'emploi en tant qu'enseignants non-qualifiés.

Tout enseignant aspirant aux GTP et RTP est supposé être employé à temps partiel. La réalité selon la littérature est bien différente. La majorité des aspirants se trouvent face à un horaire complet (24 heures de contact) et sont obligés d'accorder la priorité à l'école et à ses élèves avant la formation. En théorie, la formation et la pratique doivent être complémentaire. En fait, c'est la pratique d'abord et la formation éventuellement.

Tout irait bien pour tout le monde, les écoles peuvent faire des économies en employant du personnel non-qualifié, les enseignants non-qualifiés peuvent gagner un salaire raisonnable sans être qualifiés, si ce n'était la totale mutation des règlements qui gouvernent l'emploi des enseignants non-qualifiés. Les règlements en vigueur au moment de commencer l'emploi/formation risquent de changer après quelques mois. Sauf dans certains cas, quand le manque d'enseignants est chronique tel pour les sciences naturelles, les sciences technologiques, les langues modernes et les mathématiques, le contrat d'emploi doit se limiter à la durée de la formation (DfES, 2000). Un enseignant non qualifié ou instructeur pourrait effectivement mettre en péril son emploi s'il commençait sa formation pour être qualifié et échouerait par la suite.

Les pré-licences pédagogiques ou *Foundation Degree in Learning and Teaching* (FDLT) sont une invention récente et un partenariat entre une institution d'éducation supérieure ou un collège d'éducation tertiaire non-avancé avec des écoles individuelles. Le FDLT vise les aides-enseignants sans qualification quelconque. Le FDLT se fait sur deux ans et est

équivalent à deux ans d'une licence Honours. Après l'obtention d'un FDLT, il est possible de suivre la voie RTP pour devenir enseignant qualifié.

DEUX AVENIRS

L'Ecosse investit énormément dans l'éducation et en particulier dans l'enseignement. L'éducation a été une des priorités du nouveau parlement écossais pour faire face aux énormes problèmes socio-économiques. L'Ecosse est un pays pauvre malgré les richesses immenses sous forme de pétrole qui se trouvent tout autour de ses côtes dans la Mer du Nord. Malheureusement, la totalité des revenus du pétrole passe directement dans les coffres de Westminster (le parlement britannique), la seule richesse naturelle de l'Ecosse est la matière grise de ses habitants et par conséquent le gouvernement écossais accorde la priorité à un investissement sérieux dans l'éducation.

La semaine de travail des enseignants se limite maintenant à 35 heures – 24 heures hebdomadaires de contact avec les classes et pas plus de 11 heures pour la préparation, les corrections, les réunions des parents, etc. Le gouvernement écossais a fait augmenter les salaires des enseignants de 25% (étalé sur trois ans mais néanmoins une augmentation respectable étant donné les taux d'inflation annuels au Royaume uni d'env. 2%). Il n'existe en Ecosse aucun problème ni pour recruter ni pour retenir les enseignants. Selon tous les sondages, la confiance publique dans l'enseignement et dans les enseignants reste solide.

En Angleterre par contre, investir dans l'enseignement est pris beaucoup moins au sérieux malgré la rhétorique gouvernementale. Les écoles, les institutions d'éducation supérieures et les collèges d'éducation tertiaire non-avancés sont en concurrence les uns avec les autres. Le gouvernement cherche à dépenser le moins possible. La collaboration entre les institutions n'existe pratiquement pas. Les enseignants subissent une semaine de travail illimitée. Selon la presse, l'enseignant(e) anglais(e) typique travaille un minimum de 55 à 60 heures par semaine. Les directives et l'organisation du programme national exigent un maintien minutieux des dossiers des élèves, qu'on rende des comptes à ses supérieurs, en plus de la préparation pour les cours, la correction des devoirs et les réunions de parents. Les salaires des enseignants anglais sont moindres en comparaison des salaires des enseignants écossais qui ont obtenu récemment des augmentations substantielles. En conséquence, on voit un corps enseignant démoralisé où plus de 50% d'enseignants fraîchement qualifiés n'enseignent pas pendant plus d'une année, préférant aller gagner leur vie en dehors de l'enseignement (Parkin, 2002). L'idée persiste qu'être enseignant signifie qu'on a échoué à tout autre emploi. Malgré la rhétorique du gouvernement qui dit apporter son soutien aux enseignants, la confiance

publique leur étant accordée s'affaiblit constamment et de plus en plus de parents démontrent une agressivité croissante envers les enseignants.

En Ecosse, l'idée de la formation des enseignants comme un partenariat entre les enseignants, les écoles, les autorités locales, les universités et le gouvernement reste toujours très répandue (Munn, 1995 ; Paterson, 1998a). Une telle attitude est en parfait accord avec une conception de l'éducation comme bien public. En conséquence, il est rare qu'une école refuse de prendre des stagiaires bien que ne recevant aucun paiement pour le faire. Même la personne qui a la responsabilité des stages dans les écoles ne reçoit aucun complément de salaire.

Chez les Anglais la formation des enseignants est devenue une lutte entre les écoles et les universités (et collèges d'éducation tertiaire). L'université (ou collège d'éducation tertiaire) doit convaincre l'école d'accepter de prendre des stagiaires. Et toute école qui accepte un stagiaire reçoit un minimum de £2.000 (€3.200) payé par l'université concernée. Malgré cela, il est commun qu'une école refuse de prendre des stagiaires. En plus, les écoles marchandent avec l'université (ou collège d'éducation tertiaire) pour avoir des cours de perfectionnement gratuits. Au niveau de la formation post-licence, il y a concurrence entre les universités et les SCITT parce que le gouvernement encourage vigoureusement la formation en emploi pour essayer de faire face à la pénurie d'enseignants qui affecte toute l'Angleterre. En Ecosse, on voit un système de formation des enseignants basé sur le consensus (ou, au moins, basé sur un accord) entre les enseignants actuels (via le GTCS), le gouvernement, les universités et les écoles. C'est certainement un système qui change en général (mais pas toujours) très lentement. Ce système semble fleurir malgré une certaine croissance de l'anti-intellectualisme en Ecosse.

Par contre, en Angleterre, le système de formation des enseignants est marqué par les dictats du gouvernement (à travers la TTA). C'est un système qui change souvent et rapidement. C'est aussi un système qui se « désintellectualise » à un rythme effréné. On peut même se demander si ce n'est pas un système en déclin terminal méprisé par tous. L'échec des enseignants à maintenir les standards et la discipline est toujours souligné et le gouvernement s'étonne que si peu d'enseignants veuillent rester en poste.

NOTES

1 A l'époque de Jean Calvin, l'Eglise catholique envoie de l'Ecosse à Genève un certain John Knox – prêtre selon les uns, pas prêtre selon les autres, parfois jésuite, parfois pas – pour essayer de faire reconverter Calvin au catholicisme. Cette initiative échoue. Knox revient à Edimbourg en criant des injures contre la Reine [catholique] Marie Stuart. Il l'accuse même d'être le diable en personne. Knox est favorablement accueilli par le peuple et déclare la Réforme. A la suite d'une guerre civile de courte durée, la Reine se sauve en Angleterre pour se réfugier chez sa cousine Elizabeth I qui la met en prison et finalement la fait exécuter (Grant, 1998).

2 En Ecosse comme en Angleterre ce n'est pas l'école qui est obligatoire, c'est l'éducation. Selon la loi sur l'éducation en Ecosse de 1946 et celle sur l'éducation en Angleterre de 1944, un enfant doit suivre un programme d'éducation à l'école ou autrement. Ce terme « ou autrement » est la rationalisation légale pour les parents qui veulent enseigner à leurs enfants à la maison.

3 A cause d'un manque de places dans les écoles maternelles, les enfants anglais sont depuis peu encouragés à commencer l'école à l'âge de quatre ans si une école pré-primaire (« reception class ») existe dans leur quartier.

REFERENCES

- Archer, M. (1979). *Social Origins of Education Systems*. London : SAGE.
- Bell, R. (2000). Scotland's Universities. *Comparative Education*, 36 (2), 163-175.
- Bell, R. & Grant, N. (1974). *A Mythology of British Education*. St-Albans : Panther.
- Bell, R. & Grant, N. (1977). *Patterns of Education in the British Isles*. London : Allen & Unwin.
- Benn, C. & Chitty, C. (1997). *Thirty Years on: is comprehensive school alive and well or struggling to survive ?* Harmondsworth : Penguin.
- Brooks, R. (1991). *Contemporary Debates in Education*. Harlow : Longman.
- Davie, G. (1961). *The Democratic Intellect*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Department for Education and Employment. (1999). *Teachers – meeting the challenge of change*. London : The Stationery Office.
- Department for Education and Skills. (2000). *Statistics of Education Teachers England and Wales*. London : DfES.
- Dobie, T. (1967). The Scottish Leaving Certificate, 1888-1908. In T.R. Bone (ed.), *Studies in the History of Scottish Education 1872-1939*. London : University of London Press.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition*. Buckingham : Open University Press.
- Grant, N. (1998). *Universities in Scotland in the Era of Late Modernity*. Glasgow : unpublished paper.
- Hughes, T. (1847/1963). *Tom Brown's Schooldays*. London and Glasgow : Collins.
- Lynch, M. (1992). *Scotland: a new history*. London : Pimlico.
- Mackinnon, D. & Statham, J. (1999). *Education in the UK: facts & figures (3rd ed.)*. Buckingham : Open University.
- Martin, C. (1979). *A Short History of English Schools 1750-1965*. Hove : Wayland.
- Matheson, D. (2000). Scottish Education : Myths and Mists. *Oxford Studies in Comparative Education*, 9 (2), 63-84.
- McCrone, D. (1996). *Understanding Scotland - The Sociology of a Stateless Nation*. London : Routledge.
- Munn, P. (1995). Teacher Involvement in Curriculum Policy. *Scotland. Educational Review*, 47 (2), 209-217.
- National Foundation for Educational Research. (1998). *Patterns of Mathematics and Science Teaching in Lower Secondary in England and Ten Other Countries*. Third International Mathematics and Science Study_(First National Report: Part 2) [page Web]. Accès: <http://www.nfer.ac.uk>.
- Office for Standards in Education. (2001). *The Graduate Teacher Programme: inspected Autumn 2000 - Spring 2001*. London : OFSTED.
- Osborne, G. (1968). *Change in Scottish Education*. London : Longman.
- Parkin, J. (2002, 18 January). *Those who can, skedaddle*. Times Educational Supplement.
- Paterson, L. (1998a). The Civic Activisms of Scottish Teachers : explanations and consequences. *Oxford Review of Education*, 24 (3), 279-302.
- Paterson, L. (1998b, 9 October). *You take the Higher road*. Times Education Supplement Scotland.
- Semple, B. (1998). *What do International Comparative Studies tell us about the Performance of Scottish Pupils?* [Page Web]. Accès: <http://www.scrc.ac.uk>.

- Smith, R. (1997). The General Teaching Council - the Scottish experience. *Education Review*, 11 (1), 42-45.
- Teacher Training Agency. (2001). *School Centred Initial Teacher Training* [Page Web]. Accès : <http://www.canteach.gov.uk>.
- Third International Mathematics and Science Study. (1998a). *The Primary School Years* [Page Web]. Accès : <http://wwwcsteep.bc.edu/TIMSS1/HiLightA.html>.
- Third International Mathematics and Science Study. (1998b). *The Middle School Years* [Page Web]. Accès : <http://wwwcsteep.bc.edu/TIMSS1/HiLightB.html>.
- Watts, J. (1974). *The Professions : Teaching*. Newton Abbot : David and Charles.

Structure et évolution de la formation des maîtres en Communauté Française de Belgique

Pierre Dehalu

Haute Ecole Namuroise catholique (Belgique)

pierre.dehalu@ibelgique.com

Je voudrais m'attacher à décrire la manière dont la formation des maîtres est organisée en Belgique, en montrant comme elle a évolué, d'abord dans l'Etat belge puis en Communauté Française de Belgique, puisque l'enseignement qui était une matière nationale est devenue, à partir de 1989, une matière régionale, plus précisément communautaire. Dans une première partie, je décrirai la structure et les grandes étapes de l'évolution de la formation des maîtres ; dans la seconde, je m'efforcerai de présenter les perspectives qui s'offrent actuellement à elle.

BREVE APPROCHE RETROSPECTIVE

Traditionnellement, notre pays a créé des écoles normales qui proposent trois formations distinctes : formation d'instituteur(trice)s maternel(le)s, formation d'instituteur(trice)s primaires et, enfin, formation de régent(e)s ou de professeurs de l'enseignement secondaire inférieur (l'équivalent du collège français)¹.

Organisation de l'enseignement et type d'enseignants en Belgique francophone

Age des élèves	Niveau d'enseignement	Type d'enseignants
3 à 5 ans	école maternelle	instituteur(trice) maternel(le)
6 à 12 ans	école primaire	instituteur(trice) primaire

12 à 15 ans	enseignement secondaire inférieur	régent(e) licencié(e) agrégé(e)
15 à 18 ans	enseignement secondaire supérieur général	licencié(e) agrégé(e)
15 à 18 ans	enseignement secondaire supérieur technique et professionnel	licencié(e) agrégé(e) ou régent(e)

Tableau 1 : Organisation de l'enseignement et types d'enseignants

Comment cette formation a-t-elle évolué historiquement ? Je distinguerai quatre étapes : de 1830 à 1895, de 1896 à 1955, de 1956 à 1980 et de 1981 à 2002.

De 1830 à 1895²

Si, dans ce jeune Etat belge³, la formation des maîtres s'est réalisée sur le tas jusqu'au premier tiers du XIXème siècle, en 1842, deux lois, sont promulguées pour permettre l'organisation officielle de l'enseignement normal. L'une stipule que, pour être instituteur, le candidat doit avoir suivi avec fruit pendant deux années au moins une formation dans un établissement d'Etat ou adapté d'enseignement normal, suivie d'un examen final présenté devant un jury constitué par le gouvernement ; l'autre organise l'extension de l'offre scolaire.

Ainsi, à travers la première loi, la préoccupation de l'Etat belge se centre-t-elle sur la qualité du personnel enseignant, ce qui justifie sa volonté de mettre en place un modèle d'instituteur-citoyen doté d'une formation scientifique, capable de veiller à l'émancipation intellectuelle des jeunes.

La seconde disposition conduit l'Etat à ouvrir distinctement pour les garçons et pour les filles des écoles normales dans quelques grandes villes du pays. Le principe de liberté de l'enseignement, « rétabli » dès 1830 dans la Constitution belge, a conduit les institutions religieuses à créer, plusieurs années avant la promulgation de cette loi, des écoles normales privées. Face à la pénurie qui apparaît quelques années plus tard, les communes et les provinces ouvrent elles-mêmes de telles écoles ; un phénomène important et typiquement belge fait ainsi son apparition : la multiplication des réseaux et leur subordination aux trois « piliers » traditionnels représentatifs de la société civile-libérale, catholique et socialiste, c'est-à-dire trois regroupements cloisonnés et concurrents d'associations et de groupes d'intérêt ou de pression (syndicat, mutuelle, presse, écoles, mouvements de jeunesse, association féminine, etc.) et qui, tous, s'efforcent de proposer d'abord une éducation morale. Cette période est également marquée par de nombreux débats entre les promoteurs des écoles de l'Etat, farouches défenseurs de la laïcité, et les responsables des écoles subventionnées,

représentants d'une Eglise catholique triomphante ; ces débats sont d'ailleurs régulièrement portés au sein même du gouvernement et du Parlement (Lacrosse, 1997).⁴

En 1881, le programme de la formation des maîtres connaît une première réforme. Il s'attache désormais à la didactique. Il stipule notamment que chaque futur maître doit au moins consacrer six demi-heures par semaine à des examens pratiques ; il prévoit des exercices didactiques et des leçons modèles, de façon à réduire l'écart séparant la préparation au métier d'instituteur de l'exercice de celui-ci ; il justifie l'existence et le rôle des écoles d'application.

De 1896 à 1955 ⁵

A partir de 1896, l'école normale primaire compte quatre années d'études. L'âge minimum d'admission à la formation est de 15 ans, l'âge maximum de 22 ans. L'examen d'admission porte sur la matière de l'école primaire. L'école normale peut être précédée d'une section préparatoire (une année d'études). En 1923, le nombre d'années d'études est ramené à trois ans et l'âge d'admission à 16 ans. Toutefois, il est également possible d'organiser une section préparatoire, comprenant deux années d'études, accessibles aux élèves âgés de 14 et de 15 ans.

En 1926, pourtant, on en revient au système antérieur : quatre ans d'école normale et une section préparatoire d'une année. Les modifications intervenues dans les années 1920 s'expliquent par le souci de rehausser le niveau des études normales. Ce qu'il fallait, disait-on, c'est que les normaliens débutants aient une instruction générale du niveau de l'enseignement secondaire inférieur. Ils n'étaient pas tenus de suivre cet enseignement jusqu'au bout. On ne voulait pas exclure les jeunes qui ne l'avaient suivi que partiellement, ou sans succès, pas plus que ceux qui n'avaient achevé que leurs études primaires, y compris le quatrième degré organisé après 1918. C'est à ces derniers que s'adresse surtout la formation préparatoire.

Quant au contenu de cette formation, jusqu'en 1923, on s'en tient, dans les écoles normales primaires de l'Etat et dans les écoles adoptées, au programme de 1896 déjà plus étendu en soi que celui de quatre ans auparavant. Il comprend toute une série de branches obligatoires et, de manière facultative, une troisième langue. Il s'inspire de la matière de l'enseignement primaire, comme l'indique la part importante réservée à des branches telles que le dessin, le travail manuel, le chant et - pour les jeunes filles - la couture. La formation pédagogique comprend la théorie (théorie des capacités), la didactique générale, la didactique spéciale portant sur la matière de l'enseignement primaire, la théorie de l'éducation physique, l'organisation de l'enseignement primaire et la pratique (leçons modèles, leçons didactiques et leçons pratiques), surtout en troisième et plus encore en quatrième année d'études.

Comparée à la première, cette seconde période accorde plus d'importance à l'acquisition des connaissances. D. Grootaers⁶ (1998) fait tout de même remarquer qu'à l'époque, « la multiplication des matières entraînait un risque de surcharge ; d'où l'instauration de

l'enseignement dit combiné, qui cherche à établir une cohérence entre les différents cours : les contenus de branches différentes sont regroupés ». Le principe de la concentration des matières a également entraîné le travail par centres d'intérêts, ce qui revenait à programmer des leçons sur un thème central.

D'un point de vue méthodologique, les enseignants appliquent des principes méthodologiques traditionnels : passage du connu au non-connu, gradation du degré de difficulté, synthèse après analyse, répétition et application et, surtout, visibilité.

De 1956 à 1980

Cette troisième étape de l'évolution de la formation des maîtres est marquée par deux événements : l'explosion scolaire et la question du pacte scolaire.

« Quelques années après la fin de la seconde guerre mondiale, constate J. Beckers (1994), la croissance démographique d'une part, (baby boom) et l'augmentation de la demande en éducation d'autre part, ont donné à l'éducation une formidable impulsion. Raisons économiques et facteurs idéologiques se mêlent pour justifier cette demande croissante adressée à l'institution scolaire et cette confiance que la société tout entière lui accorde » (Beckers, 1994).⁷ Ce phénomène de massification de l'enseignement va donc provoquer une forte demande d'enseignants et obliger les écoles normales à mettre en place des moyens pour répondre à cette nouvelle situation. Par ailleurs, l'adoption du Pacte Scolaire par le Parlement national en 1958 - pacte qui s'applique à tous les niveaux d'enseignement - met un terme temporairement en tout cas aux multiples querelles qui ont animé les questions scolaires entre cléricaux et anti-cléricaux ; il constitue une sorte d'armistice indispensable pour permettre d'adapter l'enseignement aux besoins d'une société en évolution rapide. Si, prioritairement, il reconnaît aux parents le droit de choisir l'école qu'ils préfèrent, il reconnaît l'existence d'un enseignement libre et d'un enseignement neutre (avec obligation pour ce dernier d'admettre toutes les convictions philosophiques), il confie à l'Etat la prise en charge dans les écoles de tous les réseaux du traitement des enseignants et de l'allocation de subsides de fonctionnement ; ce compromis établi entre les trois partis traditionnels dans une période économiquement forte représentera un coût très important pour un Etat belge qui, après avoir retrouvé la paix scolaire, va être bientôt confronté à des querelles d'un autre type.

En 1956, l'organisation de la formation des maîtres n'a guère changé depuis les arrêtés royaux du 7 mai 1926 et du 28 octobre 1927 : l'école normale primaire comporte quatre années d'études ; l'école normale gardienne en compte trois. Sont admis en première année les élèves porteurs d'un certificat d'études secondaires inférieures et ceux qui ont terminé avec fruit l'année préparatoire adjointe à l'école normale. Ni l'une ni l'autre ne délivrent de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Enfin, l'école normale moyenne (formation des régents) comprend deux années d'études. Y ont accès les titulaires d'un diplôme d'études

secondaires ou d'un diplôme d'école normale primaire et ceux qui ont terminé avec fruit l'année préparatoire. L'école normale moyenne comprend trois sections : une section scientifique, une section littéraire et une section germanique.

L'année suivante, l'arrêté royal du 8 octobre 1957 organise la réforme des études dans les écoles normales. Cette réforme est appliquée progressivement à partir de l'année 1958. Les études normales primaires s'alignent sur les études secondaires de sorte que, à la sortie de l'école normale, le diplôme d'instituteur(trice) et le certificat d'enseignement secondaire supérieur sont délivrés simultanément. Les cours généraux de la première et de la seconde années sont ceux des classes de quatrième et cinquième des études secondaires. Les cours de la troisième et de la quatrième années d'études sont ceux de la classe de sixième des études secondaires, étalés sur deux ans. Aux cours généraux des deux premières années d'études s'ajoutent les branches d'expression et les travaux manuels ou les ouvrages féminins propres à l'enseignement normal. Aux deux dernières années d'études s'ajoutent les cours de formation spécifique (psychologie, pédagogie, didactique). Les études normales gardiennes passent de 3 à 4 ans. A leur sortie, les étudiantes reçoivent le diplôme d'institutrice, mais pas celui d'enseignement secondaire supérieur. Sont admissibles en première normale gardienne et primaire les élèves qui ont terminé avec fruit l'enseignement secondaire inférieur. Quant à l'école normale moyenne, elle comporte deux années d'études comme auparavant mais les sections sont diversifiées (langue maternelle-histoire, mathématique-physique, sciences-géographie, langues modernes-éducation, physique-arts plastiques).

Cette réforme va connaître quelques premières adaptations. En 1959, pour pallier la pénurie d'instituteurs et d'institutrices primaires d'expression française, l'enseignement catholique organise une session extraordinaire où les candidats, après avoir reçu une formation théorique de six semaines en juillet et en août, effectuent seuls en classe, un stage rémunéré de dix mois. En 1961, une expérience pédagogique est tentée dans quelques écoles normales primaires du réseau libre catholique. Cette expérience (qui existe aussi à l'Etat mais sous d'autres modalités) consiste à répartir les cours de formation générale nécessaires à l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire supérieur sur les trois premières années d'études normales primaires. Dès la première année d'école normale, on continue à adjoindre au programme des sections de l'enseignement secondaire correspondantes les cours d'expression prévus au régime ordinaire. En quatrième année d'école normale, les étudiants continuent leur formation spécifique et présentent l'examen conduisant au diplôme d'instituteur(trice) primaire (dont les deux leçons publiques propres à tous les normaliens et qui permettent de « juger » de leurs capacités pédagogiques). De juin 1963 à juin 1966, on délivre des diplômes des institutrices primo-gardiennes habilitées à fonctionner dans l'enseignement « gardien » et en première année primaire. En 1967, l'arrêté royal du 20 juillet 1967 organise une nouvelle réforme des écoles normales primaires. Celles-ci comprennent dorénavant deux cycles d'études :

- le premier cycle correspond au cycle supérieur de l'enseignement secondaire. Au programme, on ajoute toutefois une partie consacrée aux cours d'expression. A partir de 1968, une section « Sciences humaines » est organisée dans le premier cycle de l'école normale primaire.
- le second cycle comprend deux années d'études post-secondaires au cours desquelles on assure la formation spécifique du (de la) futur(e) instituteur(trice) primaire.

Pour être admis dans le second cycle, il faut avoir obtenu son certificat d'enseignement secondaire supérieur dans une école normale ou présenter un examen d'admission si ce certificat a été acquis dans une école secondaire.

Enfin, la loi du 7 juillet 1970 relative à la structure de l'enseignement supérieur classe le second cycle de l'école normale primaire et l'école normale moyenne dans l'enseignement supérieur de type court ; en 1974, l'école normale maternelle est à son tour classée dans l'enseignement supérieur de type court et comporte deux années d'études post-secondaires.

De 1981 à 2000

Au cours des années 70, l'Etat belge doit traverser une double crise : la première, externe, est liée au double choc pétrolier ; la seconde, interne, est liée aux conflits linguistiques qui ont pris une tournure très aiguë à la fin des années 60, obligeant l'Etat à passer d'une structure unitaire à une structure fédérale, conduisant à la création de trois communautés (française, flamande et germanophone), désormais souveraines en matière culturelle. Le premier janvier 1989, la communautarisation de l'enseignement est devenue effective ; les problèmes d'éducation sont gérés par les Communautés à l'exception de quelques domaines qui dépendent encore de l'Etat fédéral ; le coût que représentent l'organisation de cet enseignement et de ses multiples réseaux devient exorbitant, en particulier en Communauté Française.

De nouvelles réformes vont toucher l'organisation de la formation des maîtres : à la fois pour l'adapter aux profondes mutations qui affectent l'éducation et prendre des mesures drastiques pour en maîtriser la gestion.

En 1984, la durée des études dans les écoles normales est portée de deux à trois ans avec des grilles provisoires. Les grilles expérimentales sont d'application dans toutes les écoles normales en 1985.⁸ L'année suivante, un arrêté royal rationalise ces mêmes écoles normales en ne laissant subsister que celles qui répondent à des normes minimales de population. Treize écoles normales libres subsisteront en 1987-1988 sur les 33 qui existaient en 1981-82. Des projets de réforme plus importants sont âprement discutés au cours de la dernière décennie. En juin 1990 « feu » le professeur G. De Landsheere, directeur du service de pédagogie de l'université de Liège, propose de former tous les enseignants à l'Université ; il justifie ainsi

son choix : la formation des enseignants est insuffisante ; tous les niveaux d'enseignement sont également importants et méritent qu'y soit apportée la même attention. Il suggère que les écoles normales qui, par conséquent, disparaîtront en tant qu'Instituts de formation initiale, se transforment, en collaboration avec les Universités, en « centres de formation continuée, centres d'enseignants, centres de documentation et centre de recherche-action ». Ce projet rencontre de multiples oppositions ; il se heurte à de grosses difficultés budgétaires et est rapidement abandonné.

Un autre projet, très élaboré lui aussi, est présenté comme alternative au projet De Landsheere en novembre 1990 par les directeurs des Ecoles Normales Catholiques : il vise à intégrer l'enseignement supérieur pédagogique dans l'enseignement supérieur de type long. Il met aussi en évidence la nécessité d'allonger les études pour donner aux étudiants des écoles normales une formation nettement approfondie, leur donnant un statut universitaire, et d'intégrer, dès le début de la formation, la théorie et la pratique. Ce projet, qui a aussi les faveurs du Conseil de l'enseignement supérieur pédagogique est lui aussi abandonné pour diverses raisons, dont les préoccupations budgétaires ne sont pas absentes.

En 1993, le Ministre de l'enseignement supérieur de la Communauté Française de Belgique rend public son document *Propositions pour une réforme de la formation des enseignants*. La réforme a pour effet de ne laisser subsister qu'une école normale par province et par réseau de manière à donner aux écoles normales une « taille critique » leur permettant d'acquérir un véritable statut d'enseignement supérieur et de maîtriser, situation budgétaire oblige, les coûts de la formation des enseignants. Le projet est soumis aux directions et aux professeurs d'Ecoles Normales lors de rencontres provinciales. Il rencontre une opposition générale et est abandonné.

La volonté de réforme étant toujours bien présente, le même Ministre et son cabinet élaborent un nouveau projet en novembre 1993. Celui-ci prévoit pour l'enseignement supérieur un enseignement pluri-catégoriel dans des ensembles appelés « Hautes Ecoles ». Le décret est finalement adopté : il oblige à remplacer les 113 établissements d'enseignement supérieur par 26 « Hautes Ecoles » pour l'ensemble des réseaux ; il appelle à un mode de fonctionnement transformé et calqué sur le régime universitaire (semestrialisation, modularisation des cours, modifications profondes de la charge des professeurs, accroissement de l'autonomie des établissements, missions nouvelles dont la recherche, structures de participation revues, nouveau mode de désignation du directeur, qui n'est plus nommé, mais désigné pour un mandat à durée déterminée, désignation de chefs de département, multiplication des instances de décision, mise en place de nouveaux dispositifs de contrôle, etc.). Il introduit des modifications dans le champ d'action des différents enseignants qui établiront davantage de relations avec la structure des enseignements fondamentaux et secondaires, eux-mêmes en mutation, et entraîne une révision des grilles horaires dans l'enseignement supérieur pédagogique ; il conduira, à moyen terme, à une révision du programme des cours.

EVOLUTION DE LA FORMATION DES MAÎTRES EN COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE				
1830-1895	1896-1923	1924-1955	1956-1980	1981-2002
2 années post-primaires suivies d'un examen final devant le Jury d'Etat préparatoires	Admission à 15 ans 4 années (niveau secondaire supérieur) éventuellement précédées d'une année préparatoire)	1923 : Admission à 16 ans 3 années (niveau secondaire supérieur) éventuellement précédées de deux années	1956 : Admission à 16 ans 4 années d'études	1984 : Admission à 18 ans enseignement supérieur de type court (3 ans)
		1926 : Retour au système en vigueur avant 1923	1957 : Obtention conjointe du diplôme d'instituteur et du diplôme d'études secondaires supérieures	1995 : Création des Hautes Ecoles (dont font partie les écoles normales)
			1967 : Formation organisée en deux cycles : -3 ans (niveau secondaire-2 ans d'études post-secondaires supérieur) 1970 : Enseignement supérieur de type court (2 ans) (en 1974 pour les maternelles)	1999 : Réforme Dupuis (professionnalisation de la formation) 1999-2001 : Déclaration de Bologne et de Prague

Tableau 2 : évolution de la formation des maîtres en communauté française de Belgique

PERSPECTIVES

Orientations récentes (2000-2002)

Ces dernières années, la question de la formation des maîtres s'est trouvée partagée entre deux orientations : la professionnalisation et la formation universitaire.

Le 12 décembre 2000, le Parlement de la Communauté Française a adopté le projet de décret de la Ministre de l'enseignement supérieur, Françoise Dupuis, décret relatif à la réforme de la formation des maîtres, qui a été appliqué dès la rentrée de septembre 2001 et qui affirme vouloir offrir une formation davantage professionnelle.⁹ Il est vrai qu'une réforme s'imposait : la formation des maîtres et des régents n'avait guère changé depuis 40 ans ; en 1984, la formation est passée de 2 à 3 ans, mais les contenus n'ont pas été adaptés.

Dans un premier temps, la Ministre a défini treize compétences que l'enseignant doit maîtriser au terme de sa formation : mobiliser des connaissances en sciences humaines, développer des compétences relationnelles, travailler en équipe au sein de l'école, maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique, etc.

F. Dupuis s'est aussi attaquée aux contenus. Dans le programme, elle glisse quelques nouveautés, en particulier les cours de formation commune, dispensés en grands groupes ; elle intègre aussi des cours que beaucoup d'écoles normales dispensent déjà, comme les cours de diversité culturelle ou d'identité professionnelle ; elle augmente également le volume global d'heures de cours. Elle a introduit une plus grande progressivité dans les stages et un meilleur encadrement des étudiants.

Enfin, pour affirmer concrètement sa volonté de professionnaliser la formation, elle a créé les ateliers de formation professionnelle et a engagé des maîtres de formation pratique, qui quittent partiellement leur classe pour animer avec les autres formateurs ces nouveaux ateliers.

D'aucuns s'attendaient à ce que la Ministre de l'enseignement supérieur profite de cette réforme pour allonger d'un an la formation des maîtres, la faisant passer de trois à quatre ans (donc d'un cycle court à un cycle long), mais les difficultés d'ordre budgétaire que connaît la Communauté Française n'ont pas permis d'envisager pareille solution.

Les déclarations de Bologne et de Prague, qui prévoient l'harmonisation des systèmes d'enseignement et une mobilité étudiante accrue dans 28 pays européens et qui touchent l'ensemble de l'enseignement supérieur ne relancent-elles pas la question de la formation des maîtres à l'Université ? Comme je viens de l'expliquer, la question n'est pas à l'ordre du jour. Ces déclarations ont accéléré une réflexion conjointe des Universités et des Hautes Ecoles de la Communauté Française. Soucieuses d'atteindre une taille critique dans ce contexte européen, les premières ont invité les secondes à se regrouper. Quatre pôles viennent ainsi de se constituer : le pôle universitaire européen Bruxelles-Wallonie, le réseau hennuyer d'enseignement supérieur et universitaire (Rhésu), l'Association de l'enseignement supérieur de la Communauté Française et le Pôle mosan d'enseignement supérieur. Ces pôles

constituent des ensembles « visibles » au niveau européen. Il ne s'agit pas de fusions : chaque institution garde son nom et son indépendance, et il ne devrait pas y avoir, dit-on, de réduction de personnel. L'idée est, en gros, de favoriser au sein des groupes (comme cela se fait déjà, par ailleurs, entre institutions), des synergies : échanges de pratique, mises en commun d'infrastructures, développement de passerelles entre différents cours...¹⁰

Il faut bien le reconnaître : le sort des anciennes écoles normales ne peut donc plus être envisagé en dehors des Hautes Ecoles auxquelles elles sont désormais intégrées ; par ailleurs elles accueillent un public spécifique, composé d'un nombre croissant d'étudiants -30 à 40%- qui ont d'abord entamé sans succès des études à l'université et se sont orientés ensuite vers l'enseignement supérieur pédagogique¹¹.

La formation des maîtres à la croisée des chemins

Quel type d'enseignants voulons-nous former ? Pour répondre à cette question essentielle, des chercheurs en pédagogie ont élaboré une typologie et ont ainsi dégagé six types d'enseignants : 1) le maître instruit 2) le technicien 3) le praticien artisan 4) le praticien réflexif 5) l'acteur social 6) la personne (Paquay & al., 1998)¹². Personne ne conteste ni l'intérêt ni la pertinence d'une telle interrogation, mais qui est encore en mesure d'y attacher l'importance qu'elle mérite ?

Dans le monde enseignant, la question des moyens mis à la disposition de l'enseignement par la Communauté Française est devenue une sorte de leitmotiv ; la réforme de la formation des maîtres, qui est entrée dans sa deuxième année, pâtit cruellement de cette situation. Analysant la situation de l'enseignement supérieur en Communauté Française, Anne Van Haecht (2001) conclut à la prédominance d'un « pragmatisme gestionnaire » avec une « rationalisation forcée du budget de l'enseignement, mais, fait-elle remarquer, il s'agit d'ajustements gestionnaires partiels qui n'ont pas empêché que l'enseignement continue d'être pensé d'abord sous l'angle d'une mission de service public »¹³.

La mise en application du processus de Bologne a été entamée dans les Universités et dans les Hautes Ecoles. A ceux qui font confiance à ce projet d'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur s'opposent les eurosceptiques qui y voient - pour certains - une main-mise néo-libérale et dénoncent le risque de « marchandisation » de la formation. N. Hirtt (2001), par exemple, s'inquiète : « Sous la pression des forces conjuguées du marché, des recommandations d'instances supranationales et des politiques « dérégulatrices » des gouvernements nationaux, au prétexte « d'excellence gestionnaire », les universités se transforment petit à petit en de vulgaires entreprises à but commercial. Leur activité se recentre sur la recherche de « clients » et de sources de financement capables de soutenir leur potentiel de développement ». « Dans cette guerre concurrentielle - pressentie comme l'enjeu des décennies à venir - les inégalités ne peuvent que se creuser, conclut N. Hirtt ».¹⁴ Ricardo Petrella (2002) partage le même sentiment et appelle à la résistance : « dans un monde

désormais fondé sur l'insécurité, l'imprévisible, l'instable, la violence, et qui, sous la pression de nos classes dirigeantes, ne peut nourrir que deux grands « rêves », la richesse et la puissance, l'éducation doit rester ou redevenir fertile d'imagination, de partage et d'innovation. Elle doit être le lieu d'apprentissage d'un vivre ensemble solidaire, le terreau de développement d'une société juste et démocratique »¹⁵.

L'avenir de la formation des maîtres risque d'être sérieusement hypothéqué - et avec lui, c'est une évidence, l'avenir de l'école - si nous nous limitons à le construire en termes de contenus, de programmes, de compétences ; ces différents éléments ne peuvent faire fi, en effet, d'une réflexion plus globale, malheureusement très défailante dans notre société occidentale, sur le sens que nous voulons donner à l'école et le projet de société que nous entendons défendre et promouvoir. Peut-être que la pénurie d'enseignants qui touche aujourd'hui tous les niveaux d'enseignement forcera-t-elle nos responsables politiques à rechercher des solutions durables.

NOTES

1 Voir également en annexe I une présentation succincte du système éducatif

2 D. Grootaers (dir.), Histoire de l'enseignement en Belgique, Bruxelles, Crisp, 1998

3 Ne perdons pas de vue que l'Etat belge n'existe que depuis 1830. A ce sujet, lire par exemple F. Hayt & D. Galloy, La Belgique, Des tribus gauloises à l'Etat fédéral, Bruxelles, De Boeck, 2001

4 Ce qui vient étayer la thèse de Jean-Marie Lacrosse, pour qui les problèmes linguistiques apparus en Belgique ont un fondement religieux, cf. Jean-Marie Lacrosse, La Belgique telle qu'elle s'ignore, in Le Débat, Paris, Gallimard, n° 94, mars-avril 1997, p.12

5 D. Grootaers (dir.), op. cit., pp.176-180

6 D. Grootaers (dir.), idem, pp.162-163

7 Voir notamment J. Beckers, Enseigner en 1994, est-ce une mission impossible ? in Revue Education Formation, ULG, Liège, septembre 1994, pp.51-59

8 Les premiers étudiants, ayant accompli leurs études en trois ans seront diplômés en 1987

9 voir à ce sujet la Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents du 7 juin 2001, Ministère de l'enseignement supérieur de la Communauté Française

10 Cf. Annexe 2

11 En Communauté Française de Belgique, tout étudiant qui a terminé avec fruit ses études secondaires peut accéder librement à presque toutes les études de l'enseignement supérieur, universitaire et non universitaire (sans examen ou épreuve d'accès)

12 L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (Eds), Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, Ed. De Boeck, Perspectives en éducation, 1998, pp.166-167, tableaux I et II

13 A. Van Haecht, Pourquoi et comment l'enseignement supérieur s'est-il construit sur un mode binaire en Belgique ? in F. Thys-Clément, M. Verrept & St. Louryan (dir.), Universités, Hautes Ecoles: quelles synergies ?, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles, 2001, pp.67-98

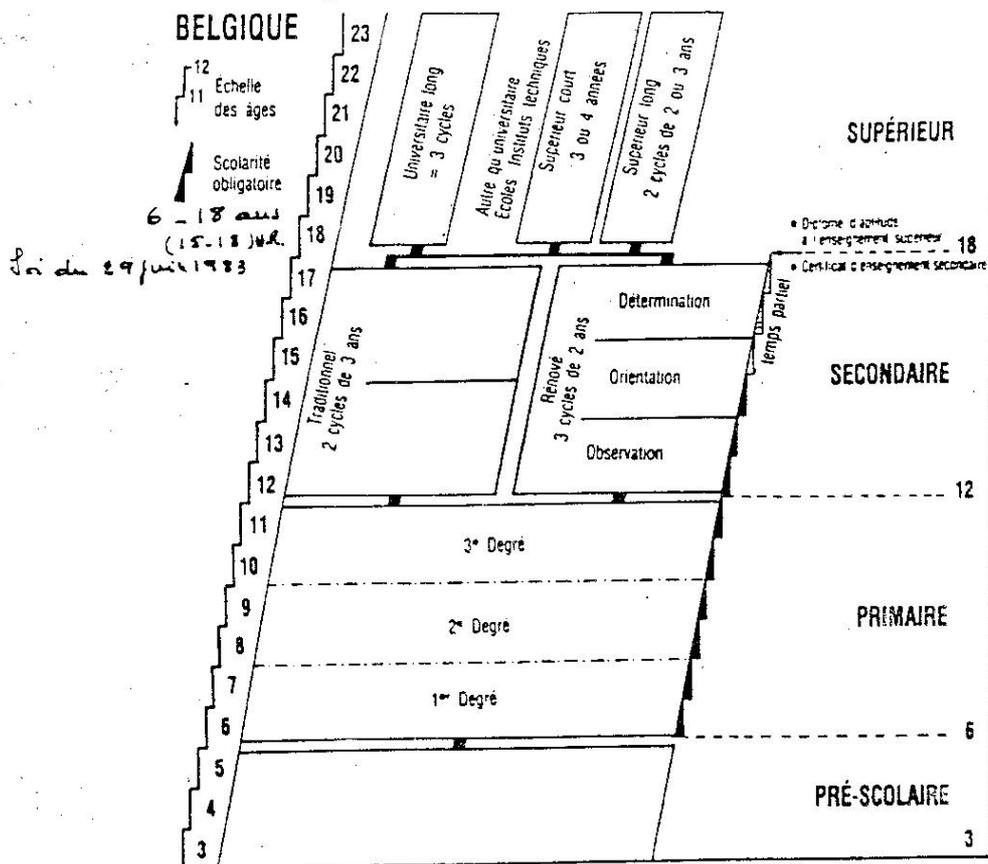
14 cfr. N. Hirtt, L'école prostituée, l'offensive des entreprises sur l'enseignement, Bruxelles, Ed. Labor, 2001, pp.41-42

15 cfr. R. Petrella, L'école, c'est l'avenir. Mais quelle école ?, in La Libre Belgique, quotidien, Débats-10 juin 2002

REFERENCES

- Beckers, J. (septembre 1994). Enseigner en 1994, est-ce une mission impossible ? *Revue Education-Formation*, 51-59.
- Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Crisp.
- Hayt, F. & Galloy, D. (2001). *La Belgique, Des tribus gauloises à l'Etat fédéral*. Bruxelles : De Boeck.
- Hirtt, N. (2001). *L'école prostituée, l'offensive des entreprises sur l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Lacrosse, J.M. (1997). La Belgique telle qu'elle s'ignore. *Le Débat*, 94, p. 12.
- Ministère de l'enseignement supérieur de la Communauté Française. (7 juin 2001). *Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents*. Bruxelles : Ministère de l'enseignement supérieur de la Communauté Française.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud Ph. (1998). *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Petrella, R. (2002). *L'école, c'est l'avenir. Mais quelle école ?* La Libre Belgique (quotidien belge).
- Van Haecht, A. (2001). Pourquoi et comment l'enseignement supérieur s'est-il construit sur un mode binaire en Belgique ? In F. Thys-Clément, M. Verrept & St. Louryan (Eds.), *Universités, Hautes Ecole : quelles synergies ?* (pp.67-98). Bruxelles : Université de Bruxelles.

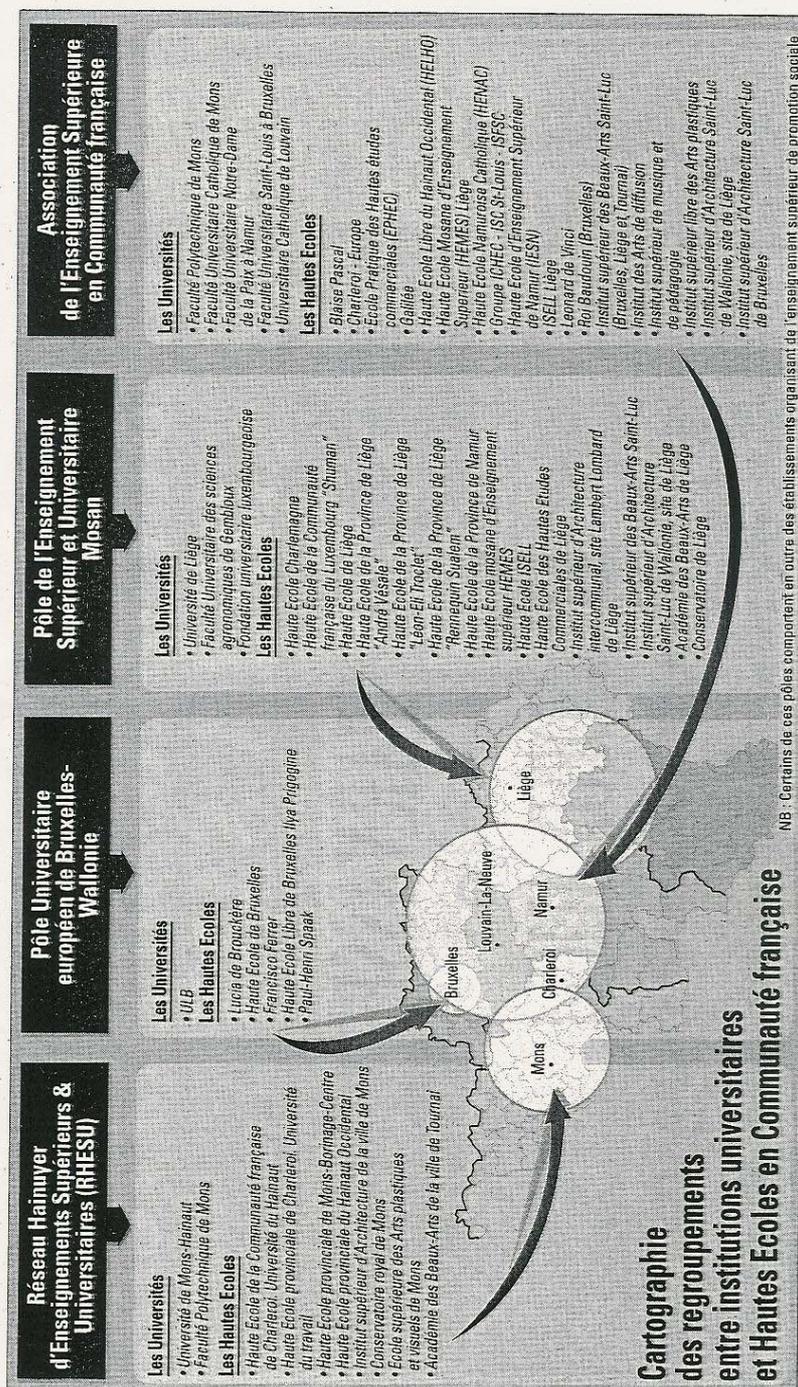
Les systèmes éducatifs

Remarques

1. Les écoles fondamentales "en rénovation" découpent le cursus scolaire d'une autre manière : cycle 2 1/2 - 5 ans
cycle 5 - 8 ans
cycle 8 - 10 ans
cycle 10 - 12 ans
2. D'autres projets de réforme sont en chantier, entre autres la création d'un cycle 11-14 ans qui serait le terme d'un enseignement "du fondement". Celui-ci aurait pour objectif de donner à tous les élèves un socle de compétences de base leur permettant d'aborder avec plus de chances de succès l'enseignement secondaire.

COLLABORATIONS Les universités et hautes écoles se regroupent pour être plus visibles dans le contexte européen

Le supérieur se redessine en pôles



EXTRAIT DU SUPPLEMENT A LA LIBRE BELGIE, QUOTIDIEN, DU 29 août 2002

"Erasmus World" : Dupuis très critique

- La ministre francophone de l'Enseignement supérieur s'en prend aux projets de la commissaire Viviane Reding.
- "Priorité doit être donnée à la mobilité intra-européenne."
- Et il ne revient pas à la Commission, dit-elle, de créer des "masters européens".

Pas contente, Françoise Dupuis, la ministre socialiste de l'Enseignement supérieur en Communauté française de Belgique, à bout de nerfs sur le projet "Erasmus World" de la Commission européenne.

Pour rappel (LLB du 02/09/02), le projet, doté d'un budget de 200 millions, couvre la période 2004-2008 et comprend deux volets. La création de 250 masters européens, d'une part; des diplômes communs à quelques universités de différents pays, entre lesquelles les étudiants et enseignants circuleront. L'octroi de 8 200 bourses d'études et 1 800 bourses d'enseignement, d'autre part, destinées aux Européens et aux non-Européens. Illes, doit permettre aux premiers d'étudier sur un autre continent, et aux seconds (4 200 jeunes du monde entier) de se former dans nos universités et par là-même, gage la commissaire européenne Viviane Reding, d'être sensibilisés à la réalité européenne.

"Erasmus World" laisse Françoise Dupuis "très perplexée".



■ Françoise Dupuis: "Priorité à la mobilité intra-européenne, qui concerne encore trop peu d'étudiants."

prend aussi aux masters européens. "C'est une très bonne idée de faire des formations européennes de haut niveau, mais des questions se posent: qui va accrédi- tuer? Et en fonction de quels critères va-t-on choisir les mas- ters? C'est assez flou à ce stade."

Selon la ministre belge, il ne peut en tout cas s'agir "de critères d'employabilité immédiate et de rentabilité économique -- c'est toujours la suspicion, qu'on a vis-à-vis de la Commission euro- péenne. Ce serait la dérive utili- tariste". Il n'appartient pas à la Commission, ajoute Françoise Dupuis, de décider dans ce do- maine, mais en premier lieu au monde académique. "Laissons les universités travailler entre el- les, ce qu'elles font très bien." Celles-ci sont d'ailleurs enga- gées sur la voie de l'harmonisa- tion des systèmes d'enseigne- ment et une mobilité accrue, de- puis la déclaration dite de Bolo- gne.

Quant aux accréditations, aux systèmes d'évaluation de la qualité de tels diplômes, c'est, dit-elle, aux Etats membres, à la Communauté française en ce qui la concerne, de s'en occuper. "Le diplôme final, c'est l'univer- sité d'origine qui doit le déli- vrer."

"On a évidemment besoin d'une Europe de la connais- sance, mais le traité de Maas- tricht ne donne pas à la Commis- sion le droit d'organiser l'ensei- gnement!", tonne la ministre.

Le prochain conseil des minis- tres européens de l'Education, en novembre, risque d'être chaud.

Sophie Lebrun

les études dont l'accès est limité dans l'Hexagone (médecine vété- rinaire, kinésithérapie) et dans le supérieur artistique, "moins cher et de très bonne qualité".

Bref, "je ne vois vraiment pas, conduit Françoise Dupuis, pour- quoi le contribuable franco- phone paierait pour faire venir des Américains de plus haut ni- veau, pour recevoir les Français parce que la Commission n'inter- vient pas dans la libre circula- tion interne, et pour compléter les bourses Erasmus insuffisan- ment financées par la Commis- sion. C'est un peu lourd, non?"

La ministre du Supérieur en Communauté française s'en

demande que l'on augmenté plu- tôt le montant qu'on octroierait bourses Erasmus, et les autres programmes de circulation en Europe (accords bilatéraux en- tre universités, etc.).

Elle plaide également pour la création d'un "fonds de régula- tion" destiné à aider les pays qui accueillent beaucoup d'étu- diants européens. C'est le cas de la Communauté française, note Françoise Dupuis -- "et c'est très bien, nous avons un enseigne- ment de qualité". Dix pour cent de ses étudiants "finançables" viennent d'un autre pays de l'Union, parmi lesquels surtout des Français, nombreux dans

Renforcer l'intra-européen

Pour la ministre franco- phone, c'est à la mobilité in- tra-européenne, précisément, que la Commission doit donner la priorité: "Le programme Eras- mus touche beaucoup trop peu d'étudiants: 1 pc." La ministre

Extrait de La Presse Belge, quotidien, 03.09.2002

La formation des enseignants en Espagne

Amalia Ayala de la Peña
Ángel González Hernández
Université de Murcia (Espagne)
agoherna@um.es, amayala@um.es

LES ETUDES PEDAGOGIQUES EN ESPAGNE : UNE SYNTHÈSE HISTORIQUE

La trajectoire des études modernes de pédagogie en Espagne débute vers 1839 quand eut lieu la création de la première Ecole Normale par Pablo MONTESINOS. Elle portait le nom d'Ecole Normale Centrale et décernait le diplôme de *Maestro de Escuela* (Instituteur). Elle contribua également à la fondation de l'Ecole Supérieure de Maîtres créée en 1903 et qui avait pour objet la formation des professeurs d'Ecole Normale et des inspecteurs d'enseignement primaire.

Le plan d'études, réparti sur trois ans, comprenait certaines matières communes et d'autres selon la spécialisation : Sciences, Lettres et « Travaux Féminins ».

Les matières communes comprenaient un espace interdisciplinaire qui allait de la Religion et la Morale jusqu'aux matières proprement pédagogiques comme l'Histoire de l'Education. Signalons aussi l'étude d'une seconde langue, l'anglais ou l'allemand, fait assez étonnant si l'on tient compte de l'influence traditionnelle du français dans l'enseignement espagnol, au moins jusqu'à la réforme éducative de 1970.

Voyons donc la trajectoire des études de Pédagogie en Espagne, selon les deux voies possibles : Ecoles Normales et Licence en Pédagogie.

Ecoles Normales

La première Ecole Normale est fondée et dirigée par Don Pablo MONTESINOS. Elle s'intitule Ecole Normale Centrale et confère le titre d'Instituteur d'Etat (elle est antérieure à l'Ecole Supérieure des Maîtres). L'Ecole Normale Centrale forma des maîtres et des pédagogues parmi lesquels nous pouvons citer Martín Chico y Suarez, Rufino Blanco, Ezequiel Solana, José María Gabriel y Galán, Casto Blanco Cabeza, etc.

Analysons maintenant les Plans d'Etudes les plus significatifs :

Plan d'études de 1874

Elaboré par Don Eloy Bullón. Ce plan établissait quatre années d'études et séparait la Géographie de l'Histoire, jusqu'au Plan d'Etudes de 1950, qui « refusionne » les deux matières et supprime le professeur de Géographie.

Plan d'études de 1950

Ce plan était divisé en trois années d'études, avec des matières peu en rapport entre elles, et qui comprenaient, pour les disciplines pédagogiques, la Pédagogie : l'Education et son histoire ; et la Psychologie : Pédagogie et Psychologie de l'enfant (*Paidología*). En troisième année, on pouvait finalement trouver la Pédagogie : Méthodologie Générale et Organisation Scolaire.

Les élèves qui pouvaient accéder à ces études étaient les détenteurs du diplôme de Baccalauréat élémentaire, l'équivalent de l'Examen d'Etat après quatre ans d'Humanités (« Ecole Moyenne », âge chronologique quatorze ans), ou bien ceux qui réussissaient un examen d'entrée à l'Ecole Normale.

Plan d'études de 1967

Egalement réparti sur trois années, dont la dernière à caractère pratique avec présentation d'un mémoire. Les deux premières années comprennent les différentes Didactiques (de la Mathématique, des Sciences Naturelles, de la Géographie, de l'Histoire...) et la Pédagogie et l'Histoire de l'Education en première année et la Didactique et Organisation Scolaire ainsi que la Philosophie et la Sociologie de l'Education en deuxième année.

Plan de 1970

Il émane de la réforme de la *Ley General de Educación* (1970). Il présentait trois options (Philologie, Mathématique et Humanités) ou spécialités. Outre ces trois options, l'élève devait choisir un nombre déterminé de cours à option. Pour ce qui concerne la première promotion (1971-72) on remarque surtout la Pédagogie I, II, III (pour le premier et le deuxième semestre de la première année d'études et le premier semestre de la deuxième année, respectivement) et la Psychosociologie I, II, III (pour le premier et le deuxième semestre de la deuxième année, et le premier semestre de la troisième année). Appelé Plan Expérimental il a participé, d'une certaine manière, à la réforme des Etudes Universitaires induite par la *Ley de Reforma Universitaria* (1983). Cette réforme termina son implantation avec l'élaboration de nouveaux plans et une prolifération de titres parmi lesquels on dénombrerait sept diplômes spécialisés pour les futurs maîtres.

Pour la promotion 1981-82 du même plan expérimental les trois options furent maintenues, malgré un intitulé un peu différent : Sciences, Sciences Humaines, et Langue Espagnole et

Langues Modernes. Cette promotion conserva la même structure d'organisation que la promotion 1971-72 avec la Pédagogie I, II, III et la Psychosociologie I, II, III pour les trois spécialités. Pour la nouvelle spécialité de Maternelle, seule la première année était programmée, c'est-à-dire uniquement les premiers blocs des disciplines citées.

Les plans actuels

Une fois les Ecoles Normales transformées en Ecoles Universitaires comme conséquence du développement de la LRU (*Ley Orgánica de Reforma Universitaria*, 1983), qui consacre l'autonomie de l'Université, elles ont été intégrées par certaines universités dans les Facultés de Sciences de l'Education sous la désignation de *Faculté d'Education*, dans lesquelles, outre les titres de Diplôme et Licence (Cycles courts et longs) propres aux anciennes facultés, les Ecoles Universitaires de Formation du Personnel de l'Enseignement Primaire (appellation qui remplace celle d'Ecole Normale) ont augmenté leur éventail de formations avec les diplômes suivants :

- Instituteur de l'Enseignement Primaire
- Instituteur de l'Enseignement Spécial
- Professeur d'Education Physique
- Instituteur d'Ecole Maternelle
- Professeur d'Education Musicale
- Professeur de Langue Etrangère, spécialité en Anglais ou spécialité en Français

A cet éventail de diplômes s'ajouteront ceux de Professeur Logopède et d'Animateur Socio-culturel. Le titre d'Instituteur de l'Enseignement Primaire s'entend logiquement comme spécialiste des contenus de base des trois domaines des Sciences, des Sciences Humaines et Sociales, et de Langue Espagnole, dont on a séparé le diplôme de double spécialité - Français et Anglais - de Professeur de Langue Etrangère.

L'ECOLE SUPERIEURE DE FORMATION DES MAÎTRES

Elle fut créée en 1903 et est destinée à la préparation des Professeurs d'Ecole Normale et des Inspecteurs.

Les études se divisaient en trois Sections appelées Lettres, Sciences et « Travaux Féminins ». En outre, un bloc d'études commun obligatoire pour tous les élèves inscrits allait être établi.

Etudes communes

Les études communes se divisaient en trois groupes :

Première année	Religion et Morale
	Principes et Philosophie
	Physiologie et Hygiène Générale
	Pédagogie Fondamentale
Deuxième année	Pédagogie des Handicapés
	Législation Scolaire Comparée
	Technique de l'Inspection
	Droit et Economie Sociale
	Anglais ou Allemand
Troisième année	Histoire de la Pédagogie
	Hygiène Scolaire
	Anglais ou Allemand

Tableau 1 : Domaines selon les années d'étude

Etudes Spéciales

Les études spéciales de chaque section étaient les suivantes :

	Section Lettres	Section Sciences	Section « Travaux féminins »
Première année	Préceptes et Histoire Générale Littéraire	Arithmétique et Algèbre	Travaux Utiles
	Géographie	Physique	Travaux Artistiques
	Histoire de la Civilisation		
Deuxième année	Langue et Littérature Espagnoles	Géométrie	Travaux Utiles
	Géographie	Trigonométrie	Travaux Artistiques
	Histoire de la Civilisation	Histoire Naturelle	
Troisième année	Théorie et Histoire des Beaux-Arts	Histoire Naturelle	Economie Domestique
		Stages d'agriculture	

Tableau 2 : Domaines de chaque section selon les années d'étude

L'importance de l'Ecole Supérieure des Maîtres réside dans le fait qu'elle sera le précurseur de la création d'études universitaires de Pédagogie avec une certaine structuration dans les Sections de Pédagogie des Facultés de Philosophie et Lettres de Madrid et de Barcelone (1931, Deuxième République). Les professeurs de l'Ecole Supérieure des Maîtres pourront être intégrés dans la nouvelle Section de Pédagogie à condition d'être Docteurs et Titulaires de matières semblables ou correspondantes ; le décret de création va déterminer les matières fondamentales laissant pleine faculté pour organiser l'enseignement, les travaux et études complémentaires considérés comme nécessaires. A titre indicatif, ces matières fondamentales seraient : la Philosophie, la Pédagogie, l'Histoire de la Culture, l'Histoire de la Pédagogie, la Biologie appliquée à l'Education, la Physiologie Humaine, l'Hygiène Scolaire, la Méthodologie des Sciences Sociales et Economiques.

En 1944, un nouveau plan fut élaboré à la Section de Pédagogie de Madrid ; ce dernier était réparti sur trois années académiques après deux années d'études communes au reste des Sections de la Faculté de Philosophie et Lettres. Ce plan dura un quart de siècle et fut modifié en 1968, avec la particularité qu'en dernière année du cycle académique, les matières étaient structurées par spécialités, les principales étant les suivantes : Orientation Scolaire et Professionnelle, Education Spéciale et Organisation de l'Enseignement.

A l'intérieur de cette dernière subdivision apparaît pour la première fois et de façon obligatoire, la discipline d'Education Comparée ; pour les deux autres subdivisions, elle pourra être en option. La nouvelle restructuration des anciennes facultés de Philosophie et Lettres créera la nouvelle Faculté de Philosophie, base commune des trois branches : la Philosophie, la Psychologie et la Pédagogie. Après un essai de programme interdisciplinaire dans le premier cycle de *Diplomatura* - qui apparaît pour la première fois dans nos Universités avec la réforme de 1970 - le deuxième cycle est réservé à la *Licenciatura* (Maîtrise) en Philosophie, Psychologie ou Sciences de l'Education. Cette expérience sera de courte durée étant donné que la Psychologie, la dernière arrivée des disciplines des Sciences Humaines dans nos Universités, se constituera en faculté indépendante. Les études pédagogiques en Espagne sont donc organisées au sein de la faculté de Philosophie et Sciences de l'Education et sont réparties dans tout le pays dans une vingtaine d'Universités où l'on peut suivre au moins le premier cycle. Les contacts avec la Section de Philosophie sont de plus en plus rares étant donné la tendance à une spécialisation dans le domaine de l'Education et l'existence d'une faculté exclusive. Actuellement, elles constituent deux facultés séparées et les Sciences de l'Education s'intègrent avec les Ecoles de Formation du Personnel Enseignant au sein de la Faculté d'Education qui octroie un premier diplôme, la *Diplomatura*, sorte de *Bachelor* ou Licence de trois ans universitaires suivi d'un deuxième cycle de deux ans avec le diplôme de *Licenciatura* (Maîtrise ou Master), le seul à ouvrir la voie à un troisième cycle, le Doctorat.

ORGANISMES ACTUELS DE FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN ESPAGNE

Un précédent : l'Institut National des Sciences de l'Education et les Instituts des Sciences de l'Education - Réglementation et Fonctions

L'imminence d'une Réforme Educative et la *Ley General de Educación* (1970) qui allait lui donner son impulsion rendait nécessaire la coordination de ce courant innovateur. Les nouvelles orientations de l'éducation dans le monde et en Espagne, l'élaboration du Livre Blanc et la préparation de la Loi Générale de l'Education et du Financement de la Réforme Educative aboutirent à imposer dans ce pays l'idée - que nous n'avions jamais eue et qui nous manque encore - que la formation pédagogique ou la formation spécifique pour l'enseignement constitue un point essentiel qui doit figurer dans tout plan de formation de professeurs, quelle que soit leur spécialité académique. Pour le pédagogue, il est évident qu'on ne peut être bon professeur - par exemple de latin - si l'on ignore les sciences fondamentales de l'éducation : Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, Didactique générale et spéciale, Techniques d'étude, etc., et si l'on ne possède en outre une série de qualités personnelles que la profession exige.

Cette idée en vint à considérer de doter chaque université d'un organisme chargé de la préparation et du perfectionnement des enseignants de tous niveaux. C'est ainsi que par le Décret du 24 juillet 1969 furent fondés les Instituts des Sciences de l'Education des universités, et le CENIDE, Centre National de Recherche pour le Développement de l'Education.

Le CENIDE, précurseur du INCIE, Institut National des Sciences de l'Education

Création du CENIDE : Décret du 24 juillet 1969.

Afin d'assurer une coordination des efforts au plus haut niveau qui se traduisent en action de recherche concertée des Instituts des Sciences de l'Education à tous les niveaux du système éducatif et qui garantissent la diffusion et l'extension des résultats, le Centre National de Recherche pour le Développement de l'Education a été créé, en tant que stimulus constant de rénovation pédagogique. Sa structure et son fonctionnement seront déterminés ultérieurement par le Ministère de l'Education (*Decreto Ministerial*, 1969, article 6).

Le CENIDE dans la Loi Générale de l'Education : Article 73.4

Les activités des Instituts des Sciences de l'Education en matière de recherche éducative seront coordonnées au travers du Centre National de Recherche pour le Développement de l'Education, qui s'occupera également du perfectionnement des enseignants exerçant dans les Instituts.

Fonctions du CENIDE et création de Sections : Ordre Ministériel du 28 novembre 1969, Article 1.

Les fonctions attribuées au CENIDE sont les suivantes :

- Coordonner les plans de Recherche des Instituts des Sciences de l'Education en formulant un plan national de recherches pour le développement de l'Education qui évite la duplication des efforts et assure un ordre concret des priorités.
- Organiser et mener à bien certaines recherches qui par leur nature ne rentrent pas dans le cadre des ICE.
- Organiser la préparation et le perfectionnement du personnel enseignant des ICE.
- Assurer en général la coordination scientifique des ICE et l'échange de leurs expériences ainsi que la diffusion des résultats de leurs recherches.

Création de l'INCIE

Le CENIDE, en tant que centre de recherche éducatif et coordinateur des ICE, ne disposait pas de moyens économiques suffisants ni d'une organisation dotée de l'indépendance nécessaire pour mener à bien ses tâches et c'est pourquoi on créa l'INCIE. Ci-dessous, nous transcrivons en traduisant le texte de loi y afférant, suffisamment explicite quant à ses objectifs et ses fonctions (*Decreto Ministerial*, 1974) :

Suivant les dispositions prévues par l'article 38.1 de la Loi Générale sur l'Education, est fondé l'Institut National des Sciences de l'Education. Il s'agit d'une entité étatique autonome de droit public dépendante du Ministère de l'Education, dotée de la capacité économique et de la personnalité juridique propre, d'après ce qui est établi dans la Loi du 26 décembre 1958, sur le régime juridique des entités autonomes de l'Etat. Les fonctions de l'INCIE sont : organiser la préparation et le perfectionnement du personnel enseignant de ICE ; l'organisation de programmes et cours de perfectionnement à tous les niveaux de l'Education ; la coordination et la programmation des activités et recherches réalisées par les ICE ; la réalisation de recherches dans les domaines en rapport avec la prospective éducative, la formulation d'objectifs, d'études sur les contenus, méthodes, structures, et conséquences de l'Education et l'évaluation du système éducatif : formuler les recommandations qui lui seraient demandées par le Ministère, le Sous-secrétaire et les Directeurs Généraux dans les matières de sa compétence. Il exercera également les fonctions attribuées par l'article 73.4 de la Loi Générale sur l'Education au CENIDE. L'INCIE disposera des moyens techniques, matériels et personnels nécessaires à l'accomplissement des fonctions qui lui sont attribuées. Il comportera les unités suivantes, dans la catégorie de sous-direction : Département de Prospective et de Planification, Département de Perfectionnement du Personnel Enseignant.

Les Instituts des Sciences de l'Education

Les ICE de chaque Université dépendaient de l'INCIE. L'apparition dans notre pays des ICE a précédé d'un an l'adoption de la LGE, ce qui donna lieu à certaines polémiques juridiques lors de la discussion au Parlement des articles de la LGE qui s'y référaient. Au niveau national et étatique, les ICE font leur apparition avec la réforme éducative qui débute par l'élaboration du "Livre Blanc" et prend forme juridique dans la LGE (nous parlons de niveau "étatique" car l'Université de Navarra – privée - possédait déjà un institut de la sorte).

Etant donné le processus accéléré de changement auquel est soumise l'Education dans le monde, et spécialement l'université, en tant qu'institution rectrice et fondamentale de l'Education, un des objectifs de base de la réforme est sans aucun doute l'étude de toutes les questions qui ont trait à l'Education en tant qu'entreprise collective, tant dans l'ordre social que dans les méthodes et les moyens modernes qu'une telle tâche requiert.

Il est certain que l'université, tout au long de sa labeur de formation spécifique dans ses facultés, a consacré un grand intérêt à la préparation des futurs professeurs, intérêt qui provient de la nature même de son enseignement. Cependant, la projection de ses diplômés dans le domaine de l'enseignement aux différents niveaux ne figurait pas parmi ses objectifs principaux. C'est pourquoi le moment est venu de créer en son sein des organismes d'étude et de gestion de tous les aspects concernant cette mission formative et éducative que la société lui assigne, afin que tous les contenus de l'enseignement soient abordés depuis l'intérieur, par des méthodes scientifiques et des programmes actifs. Ces organismes constitueront dans chaque université en même temps qu'un instrument d'appui, un centre d'études et une institution chargée du perfectionnement et de la préparation du personnel enseignant (*Decreto Ministerial*, 1969).

Les fonctions des ICE sont les suivantes :

- La formation pédagogique des universitaires, aussi bien avant leur incorporation dans l'enseignement que pour un perfectionnement ultérieur.
- La recherche active dans le domaine des Sciences de l'Education.
- Le service de conseiller technique pour les problèmes éducatifs, que ce soit dans leur aspect strictement pédagogique, sur le plan social, économique ou situés généralement dans le domaine des Sciences de l'Education.

Par une disposition transitoire, l'ancienne Ecole de Formation du Personnel Enseignant est intégrée dans les ICE. Cette Ecole de Formation, chargée du C.A.P., n'exista que sur papier. Par la suite, les Ecoles Normales de Maîtres seront appelées Ecoles de Formation du Personnel de l'Enseignement Primaire (enseignement obligatoire jusqu'à quatorze ans).

Les réformes éducatives : de la LGE (1970) à la LOGSE (1990)

Avec la démocratisation (1975) et l'adoption de la Constitution espagnole en vigueur (1978), le système éducatif espagnol va subir une série de transformations en accord avec le nouvel ordre social et économique. Si l'évidence d'un changement radical de la structure du système éducatif n'est pas apparente, les transformations s'opèrent en mettant en place tous les principes dont s'inspire une société démocratique. Cependant, aussi bien la *Ley General de Educación* (1970) que son organisation structurelle continue après l'avènement de l'Etat de Droit de la nouvelle Constitution. Mais l'adaptation va se faire avec des lois régularisant les nouvelles perspectives démocratiques sans modifier pour autant la structure et l'organisation scolaire de la LGE. La coalition au pouvoir UCD procèdera à un ordonnancement partisan de l'Education via la *Ley Orgánica de Educación y de centros escolares* (1980), véritable pomme de la discorde qui va mettre fin aux consensus pour la transition démocratique entre l'amalgame au pouvoir, l'Union du Centre et le parti majoritaire de l'opposition, le PSOE. Celui-ci, une fois au pouvoir (1982) adoptera la *Ley de Reforma Universitaria* (1983) et, surtout, la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (1985), modifiant l'organisation et la structure de l'Education, comme la durée de la scolarité obligatoire. Il faudra attendre les années 90 pour voir cet édifice éducatif modifié à nouveau par la *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo* (1990) mise en oeuvre quelques années plus tard et d'ores et déjà visée par une nouvelle réforme qui se veut intégrale autour d'un *Leitmotiv* : la qualité de l'Education.

Toutes ces lois de réforme de l'Education ont fait l'objet d'une préoccupation tant au sujet de l'organisation de l'Enseignement que de la formation des enseignants.

LES STRUCTURES ACTUELLES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ESPAGNE : LOGSE (1990) ET PROJET DE LOI SUR LA QUALITE DE L'EDUCATION (2002)

Depuis l'an 2000 et jusqu'au moment présent de la deuxième législature du gouvernement du *Partido Popular*, une nouvelle vague de réformes éducatives se sont succédées de façon quasi frénétique. A l'encontre de tout principe de cohérence séquentielle (ce qui n'est pas sans précédent dans notre contexte), cette vague débute avec la polémique *Ley Orgánica de Universidades* (décembre 2001), aujourd'hui attaquée devant le Tribunal Constitutionnel par les partis de l'opposition. Auparavant, l'actuel *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* fixait, au moyen de différents Arrêtés Royaux adoptés en décembre 2000, la réforme des enseignements minimaux de l'Éducation Secondaire. Elle est suivie dans le temps par la nouvelle *Ley de Calificaciones y de Formacion Profesional* (actuellement débattue au Parlement) et par la *Ley sobre la Calidad de la Educación* (2002) dont le Document de Travail a été présenté auprès de la Conférence Sectorielle où sont représentées les différentes

Communautés Autonomes, le 11 mars 2002. L'avant-projet de cette Loi, qui viendrait remplacer la *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo* (1990) actuellement en vigueur, a été remis au Conseil Scolaire de l'Etat pour analyse et débat le 10 mai. La majorité du parti au pouvoir garantit son adoption, malgré les réticences exprimées par le groupement principal de l'opposition (PSOE), par les syndicats et autres collectivités et associations d'enseignants, parents et élèves, tel que ce fut déjà le cas avec le texte de la LOU (2001) en vigueur actuellement.

De cette façon, l'état actuel des structures de formation des enseignants en Espagne est à cheval entre deux situations : celle qui fut réglementée par la LOGSE (1990) et celle qui approche avec la prochaine promulgation de la *Ley sobre la Calidad de la Educación* (2002).

Un fait significatif est que, outre dans les différentes dispositions supplémentaires que nous aurons l'occasion de commenter, la formation initiale et permanente des enseignants est incluse dans la LOGSE (1990) au Titre IV *De la qualité de l'enseignement*, fondamentalement dans les quatre paragraphes de l'article 56. Les nouveaux composants introduits par la LOGSE, tels les références à des contenus procéduraux et d'attitude, la valeur de la recherche dans la salle de cours ou l'importance que le texte de cette loi accorde au rôle du tuteur, reconnu comme partie intégrante de la fonction d'enseignant, justifiaient une réglementation aussi bien de la formation initiale des enseignants, technique et pédagogique, que de la formation permanente. A l'égard de cette dernière, des activités et une offre diversifiée et gratuite, garantissant ladite formation, furent établis.

De cette façon, et en ce qui concerne la Formation Initiale, la neuvième disposition supplémentaire, paragraphe 3, de la LOGSE établit, à la suite de la période d'études universitaires de graduat et/ou licence et d'après le niveau d'enseignement (primaire ou secondaire), l'accès à la fonction publique d'enseignant à travers le système de concours. Et si le premier volet de ces concours tient compte de la formation académique et de l'expérience en tant qu'enseignant, le second volet vise les connaissances spécifiques nécessaires à l'enseignement, la maîtrise des techniques nécessaires pour l'exercice de l'enseignement et les aptitudes pédagogiques.

L'Arrêté Royal (1993) a le statut d'acte normatif de base applicable à tout le territoire de l'Etat et il régit l'accès et l'acquisition de spécialités dans les corps enseignants établis par la LOGSE. En plus de leur incidence sur les exigences en matière de diplômes, les épreuves d'accès aux corps enseignants comportent dans leurs programmes spécifiques une distinction entre la partie A, relative aux connaissances propres et spécifiques à chaque spécialité, et la partie B, composée de matières à caractère éducatif et didactique. A ce processus de sélection qui fait partie de la formation initiale s'ajoute, une fois le concours passé, la réalisation d'un

stage supervisé qui peut inclure des activités programmées de formation, dont la durée oscille entre un trimestre et une année scolaire et dont l'objet est la vérification de l'aptitude à l'enseignement. On contemple également la réglementation dans l'acquisition de nouvelles spécialités par les enseignants en exercice.

Dans ce paragraphe sur la Formation Initiale, il est nécessaire de souligner le développement législatif produit au niveau de l'Etat à travers *l'Arrêté Royal* (1995) portant le règlement du titre professionnel de spécialisation didactique, condition nécessaire et préalable à la possibilité d'accès aux épreuves de sélection du personnel pour donner des enseignements d'Education Secondaire Obligatoire (ESO), de Baccalauréat et de Formation Professionnelle spécifique. Pour l'obtention de ce titre, il est nécessaire de suivre avec succès un cours de qualification pédagogique d'une durée d'un an minimum, dont l'objet n'est autre que d'intégrer la théorie et la pratique dans la formation initiale des enseignants. Le Ministère d'Education et de Culture met en oeuvre l'application de cet *Arrêté Royal* (1996) pour son domaine de compétence par Ordre ministériel du 26 avril 1996 (BOE 11-5-96) et il envisage une période transitoire pour le début de son application dans les Administrations éducatives dotées de compétences en la matière à partir de l'année académique 1996-97. Le *Cours de Qualification Pédagogique* (CCP), qui remplace le *Cours d'Aptitude Pédagogique* (CAP) est lié aux Universités. Ce lien a pour objet que les contenus soient actualisés en permanence en accord avec les recherches éducatives menées dans lesdites institutions universitaires.

Fort de la conviction du besoin d'actualisation en tant qu'élément clé dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, la Formation Permanente des Enseignants, reprise à l'article 56 de la LOGSE a été diversifiée au moyen des actions de formation menées par les CPR (*Centros de Profesorado y Recursos*), qui offrent chaque année une série de cours variés au personnel enseignant en exercice. Ces centres offrent également des aides économiques pour la formation du personnel enseignant à l'égard des organisations syndicales, aux institutions et associations sans but lucratif, des accords de coopération avec les universités mis en oeuvre depuis l'année 1995-96 et des actions de formation intégrées dans le cadre d'accords internationaux (UNESCO, Union Européenne, Organisation des Etats Ibéro-américains, etc.). Par *l'Arrêté Royal* (2000), on assiste à la suppression de la *Sous-Direction Générale de Formation du Personnel Enseignant* et au transfert de ses compétences à l'*Institut de Formation du Personnel Enseignant*, qui dépend du *Secrétariat Général pour l'Education et la Formation Professionnelle* et de la *Sous-Direction Générale des Programmes Européens*.

Le Conseil Scolaire de l'Etat a détecté lors de sa dernière analyse annuelle (année 2000-2001) précédant l'élaboration du Projet de Loi pour la Qualité de l'Education, certains des problèmes fondamentaux à résoudre par l'Administration en ce qui concerne la formation initiale et permanente du personnel enseignant, et qui se présentent comme suit :

Des carences notoires dans la formation initiale du personnel enseignant en ce qui concerne les réponses à l'existence de changements sociaux parmi lesquels les plus préoccupants sont la diversité sociale et culturelle ; la problématique de la multi-culturalité et la détérioration progressive de la cohabitation ; et les avancées technologiques, concrètement celles ayant trait aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Egalement dans le domaine de la formation initiale, le Conseil Scolaire de l'Etat encourage le MECD à modifier les Plans d'Etude des institutions universitaires qui forment des formateurs, afin que ces plans soient en accord avec les besoins réels du Système Educatif ; la transformation de toutes les Ecoles Normales Universitaires en Facultés d'Education ; et l'établissement de l'exigence du titre de licence pour l'accès à l'exercice de l'enseignement à tous les niveaux éducatifs non universitaires.

En ce qui concerne la formation initiale, le Conseil Scolaire de l'Etat encourage les Administrations à l'application effective du paragraphe 3 de l'article 56 de la LOGSE, dans lequel est reprise la mise en place d'accords avec les Universités pour faciliter l'accès des professeurs à des diplômes qui permettent la mobilité à travers les différents niveaux éducatifs. De même, le MECD est encouragé à réviser les plans de Formation Permanente du Personnel Enseignant à tous les niveaux et à inclure au sein de ceux-ci des mesures de promotion de la dimension européenne de l'éducation et de la prévention et résolution de conflits dans les centres scolaires. Depuis cet organisme, on recommande qu'une telle formation ait lieu fondamentalement dans les centres et que les différentes Administrations soient coordonnées dans le but de reconnaître mutuellement la formation du personnel enseignant donnée ou homologuée par les différentes *Consejerías* (Ministères au niveau des Communautés Autonomes) de l'Education.

De son côté, l'Avant-Projet de Loi pour la Qualité de l'Education (2002), dont nous avons déjà signalé l'état d'avancement, consacre le Titre IV à la fonction d'enseignant. Ce titre est divisé en deux chapitres, *De la formation du personnel enseignant* et *De l'évaluation de la fonction publique d'enseignant*, dans lesquels sept articles (53 à 59) reprennent la proposition de nouvelle législation en la matière. Ainsi donc, les fonctions du personnel enseignant sont constituées par l'enseignement, la transmission d'attitudes de tolérance et de respect, la coopération avec les différents services d'orientation, la participation dans l'activité générale du centre, la coordination et la gestion dont il est chargé et l'amélioration continue des processus d'enseignement.

En ce qui concerne la formation du personnel enseignant, elle est basée sur les principes repris à l'article 54 de ce Projet de Loi, qui font référence essentiellement à l'engagement des Administrations à promouvoir des actions visant la formation des enseignants en accord avec les besoins spécifiques des centres et de leur fonctionnement.

La Formation Initiale (article 55) explicite quelques changements importants pour la formation requise pour l'exercice de l'enseignement préalable à la possibilité d'opter pour un poste d'enseignant. Dès lors, le cours de qualification pédagogique maintient intact son nom ainsi que l'inclusion d'une part de formation théorique et d'une autre pratique, et le titre conféré est, d'après la terminologie du Projet de Loi, le *Titre Professionnel de Spécialisation Didactique*. Ainsi donc on poursuit la ligne d'implication des Universités dans l'organisation dudit cours. Les nouveautés tiennent à la possibilité offerte de le réaliser pendant les études universitaires, mais néanmoins pas de l'obtenir sans avoir le titre académique y afférent, et à la possibilité d'effectuer la période de stage de cette formation une fois les phases du concours pour l'accès aux corps enseignants réussies.

Quant à la Formation Permanente (article 56), un engagement est établi entre le MECD et les Communautés Autonomes pour mettre sur pied périodiquement des Plans Généraux de formation permanente du personnel enseignant, en dégagant des mesures qui permettront la participation dans quelques unes de ces activités pendant la période académique. De même, on procède à l'homologation d'activités organisées par n'importe laquelle des Administrations éducatives, soumise au remplissage de certaines exigences de base et de conditions minimales, et on établit l'engagement pris par les Administrations de promouvoir la participation du corps enseignant dans les plans de formation et dans les programmes de recherche et d'innovation. Parmi les activités que l'on considère comme faisant partie de cette formation permanente, l'Avant-Projet inclut : des programmes de formation et de mise à jour linguistique en collaboration avec les Ecoles Officielles de Langues (*Escuelas Oficiales de Idiomas*), des programmes européens, des programmes spécifiques de mise à jour dans les technologies de l'information et la communication, des séjours de formation en entreprise pour les enseignants de Formation Professionnelle, des cours de formation des professeurs titulaires dans la ESO et des cours de mise à jour scientifique et didactique.

L'inclusion du second chapitre dans ce Titre IV, *De l'évaluation de la fonction publique d'enseignant* complète les mesures décrites auparavant, en tenant compte du sentiment généralisé parmi les enseignants qui voient leur autorité et leurs possibilités d'action remises en cause face à des situations de plus en plus complexes, une population scolaire d'origines diverses et des problèmes qui étaient déjà montrés du doigt par le rapport du Conseil Scolaire de l'Etat, tels l'augmentation des conflits dans les centres scolaires et le besoin d'adopter des mesures pour les résoudre. En faveur de cette évaluation, on conçoit trois types de mesures ; tout d'abord, celles faisant référence aux plans d'évaluation (article 57), dont on ne signale pas la périodicité et qui, étant élaborés par les Administrations avec la collaboration de tous les secteurs de la communauté éducative, serviront à promouvoir en priorité ladite évaluation à travers sa répercussion dans la carrière professionnelle du personnel enseignant, la qualification et la formation et l'amélioration des conditions de travail dans le cadre d'une

reconnaissance sociale croissante de la fonction de l'enseignant. Le deuxième type de mesures se focalise sur l'introduction de l'évaluation volontaire (article 58) du personnel enseignant qui, étant reconnue sur tout le territoire national, pourra avoir des répercussions sur la mobilité et la promotion dans la carrière d'enseignant. En dernier lieu, on introduit une série de mesures d'appui au personnel enseignant, parmi lesquelles on peut souligner la reconnaissance, au moyen d'incitants professionnels ou économiques, de la complexité de la fonction de titulaire, de la consécration au centre et de la consécration à l'implantation de plans d'innovation éducative ; la réduction de la journée, avec la diminution proportionnelle des rétributions, pour les professeurs au-dessus de 55 ans qui le souhaitent ; le développement de licences pour des activités de formation, de recherche et d'innovation en éducation ; et la réalisation d'actions visant à récompenser l'effort et l'excellence de l'exercice professionnel. De même, l'engagement des Administrations à garantir la protection et l'assistance juridique du personnel enseignant des centres publics, en rapport avec des faits en relation avec leur activité professionnelle, sont repris.

REFERENCES

- González Hernández, A. & al. (1996). *Lecturas sociopolíticas de la educación y compendio de legislación escolar*. Murcia : DM.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1969). *Decreto Ministerial (1678/1969)*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1969). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (4 agosto 1970). *Ley General de Educación*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1974). *Decreto Ministerial (750/1974)*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1980). *Ley Orgánica de Educación y de centros escolares*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1983). *Ley de Reforma Universitaria*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1985). *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1993). *Decreto Real*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1995). *Decreto Real*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1996). *Decreto Real*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2000). *Decreto Real*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2001). *Ley Orgánica de Universidades*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2002). *Ley de Calificaciones y de Formación Profesional*. Madrid : MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2002). *Proyecto de Ley sobre la Calidad de la Educación*. Madrid : MEC.
- Puelles Benítez, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona : Labor.
- Turin, Y. (1967). *La Educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid : Aguilar.

Former les enseignants à l'international

Dominique Groux
IUFM de Versailles (France)
dominique.groux@wanadoo.fr

Le projet qui correspond au titre de ma communication semble bien ambitieux, mais ô combien nécessaire ! Il s'impose pour toutes sortes de raisons :

- Parce que le combat contre le racisme, la xénophobie et l'intolérance est loin d'être gagné et que tous les acteurs éducatifs doivent se mobiliser dans cette lutte, s'ils veulent avoir une chance de l'emporter sur les forces de l'obscurantisme.
- Parce que la mondialisation exige la mise en place de garde-fous éthiques. Paradoxalement, l'ouverture au monde n'est pas nécessairement synonyme de respect de l'autre, mais elle s'accompagne trop souvent du renforcement des préjugés « hétérophobiques » comme dirait Albert Memmi.
- Parce que l'individu ne peut pas vivre sans l'autre, qu'il soit proche ou lointain et que les rapports à l'autre sont à étudier dans une perspective plurielle : sociologique, ethnologique, psychologique.
- Enfin, parce que l'autre, non seulement me constitue en tant que moi-sujet, mais aussi m'enrichit de sa différence, là encore proche ou lointaine.

Je voudrais, en guise de préambule, brosser un état des lieux de la formation des enseignants à l'international. Je ne parlerai que de la situation française et j'en parlerai très rapidement pour la simple raison qu'il se passe très peu de choses dans ce domaine sauf dans quelques académies comme Rennes, Lyon, Versailles ou Strasbourg. Il n'existe pas de formation des enseignants aux échanges éducatifs sur le plan national.

Certes, l'Union européenne ne cesse d'encourager les acteurs éducatifs à mettre en place de nouvelles formes de mobilité, virtuelles en particulier. Certes, les textes ministériels français traduisent une volonté d'ouverture internationale pour l'école. Dans le Bulletin Officiel de l'Education nationale (18 avril 2002), on peut lire en particulier : « Tout projet

d'établissement doit désormais comporter un volet international axé sur le développement des activités dans les langues étrangères et des échanges internationaux ».

Mais, à l'exception de quelques modules de formation à l'international mis en place dans deux ou trois IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) ou dans le cadre des formations continues à destination des enseignants, il n'y a rien. Je voudrais signaler toutefois la reconnaissance évidente de ce manque par le ministère de l'Education nationale. Outre le texte cité supra, le projet de création d'université d'automne sur le thème *Ouverture internationale et échanges : pour une pédagogie raisonnée des différences* a reçu l'aval de ce même ministère. Celle-ci s'est déroulée du 27 au 31 octobre 2002 au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres et s'est adressée à l'ensemble des acteurs éducatifs français ; de nombreux enseignants et chercheurs étrangers y étaient conviés. Elle avait pour but de travailler sur la philosophie, la pédagogie et l'économie des échanges, mais aussi de dynamiser la recherche universitaire dans ce domaine.

Pour l'instant, en France, seules trois thèses sur les échanges internationaux et sur la formation aux échanges ont été soutenues. Il importe que les travaux universitaires se développent sur le sujet et sur l'éducation comparée en général. Nous ne pouvons pas continuer ainsi à ne pas nous sentir concernés par l'international. Les positions de repli identitaire sont toujours inquiétantes.

Après avoir proposé un bref état des lieux des formations et de la recherche sur l'international en France, je voudrais à présent vous proposer le cheminement suivant : je vais, à partir d'une réflexion sur les finalités de l'école, dégager un axe prioritaire pour l'éducation des enfants, à savoir l'éducation à l'altérité, et j'étudierai les composantes d'une formation à l'altérité pour les enseignants.

LES FINALITES DE L'ECOLE : L'ECOLE HEUREUSE

Qu'est-ce qu'une école heureuse ? Quelles sont les caractéristiques d'une école où l'on est heureux ?

Vous savez que les objectifs des systèmes éducatifs diffèrent d'un pays à l'autre. Au Danemark, la priorité est donnée à « l'imagination, l'envie d'apprendre, la confiance en ses possibilités, la compréhension d'autres cultures et l'interaction de l'homme avec la nature ». En France, il s'agit en priorité de « donner les fondements des connaissances et du savoir » (Eurydice, 1994)¹. Si, dans un cas, l'accent est mis sur l'épanouissement de l'individu, en relation avec les autres, dans l'autre cas, on privilégie l'acquisition de savoirs académiques. On peut se poser la question suivante : que faut-il pour que l'école accomplisse réellement la

mission qui est la sienne, dans la quasi-totalité des pays : sa mission d'instruction et d'éducation ?

Ne faut-il pas, avant tout, qu'elle crée les conditions favorables à l'apprentissage, qu'elle donne « l'envie d'apprendre » ? Ne convient-il pas, surtout, de mettre en place un climat de confiance entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, de développer les solidarités, d'encourager la générosité, le respect de l'autre, l'écoute de l'autre ? Toutes ces conditions sont nécessaires pour que l'élève se sente bien dans sa classe, avec ses camarades, bref pour qu'il se sente heureux.

Quand on sait qu'un élève passe en moyenne 11700 heures à l'école, il est préférable qu'il vive ces longs moments dans un état de bien-être, plutôt que dans un état de dégoût, de rejet et d'échec. Il y a des études sur ce sujet : Georges Snyders en particulier y a consacré de nombreux ouvrages (Snyders, 1986 ; 1989 ; 1991 ; 1994 ; 1996)².

Je renvoie aussi au film remarquable : *Etre et avoir* de Nicolas Philibert. Avec le désir d'enseigner, le cinéaste montre le désir d'apprendre dans cette classe unique de 13 élèves, située à Saint-Etienne sur Usson, dans le Puy-de-Dôme. Il montre aussi comment on peut apprendre à vivre ensemble. A tout moment, la recherche du sens est présente : pourquoi est-on à l'école ? Comment accepter l'idée de la mort ? Comment accepter l'autre dans sa différence ? L'école heureuse n'évite pas les vraies questions : elle les pose clairement et chacun essaie d'y répondre, à sa manière.

L'enseignant « est là pour donner de l'instruction aux enfants et un peu plus que cela », nous dit Nicolas Philibert. « Il les aide à grandir, à s'épanouir, à découvrir le monde. Voilà, c'est un peu comme un guide ». Il pratique l'art socratique du dialogue et la maïeutique est pour lui un exercice habituel : « Arrête-toi, mon ami, et causons un peu. Non d'une vérité que je détiendrais, non de l'essence cachée du monde ; mais de ce que tu allais faire quand je t'ai rencontré. Tu croyais cela juste, ou beau, ou bon, puisque tu allais le faire ; explique-moi donc ce que c'est que justice, beauté, bonté » (Encyclopaedia Universalis, 21, p.234)³.

Guide, accoucheur des esprits, mais aussi des cœurs, l'enseignant crée les conditions pour que l'élève soit heureux d'apprendre et heureux d'être avec les autres. On peut supposer ici, même si on ne le voit pas dans le film, que l'enseignant aide ses élèves à se tourner vers le monde extérieur. On peut aisément les imaginer dans des activités de correspondance scolaire, d'échange éducatif avec une classe de la ville, de Clermont-Ferrand par exemple ou une classe à l'étranger.

Voici donc le dernier volet du triptyque du bonheur à l'école :

- heureux d'apprendre : la joie dans la curiosité intellectuelle ;
- heureux d'être avec les autres, dans le cocon protégé que représente l'école ;
- et enfin, heureux d'aller vers l'extérieur, de découvrir le monde extérieur, parce qu'on a accumulé suffisamment de confiance en soi pour aller vers les autres, parce que l'on est suffisamment conforté dans son identité, que l'on a expérimenté le précepte socratique du « Connais-toi toi-même », « Connais ce qui véritablement est toi ».

Cette force acquise grâce à la relation « dialogique » permet, non pas de se fondre dans l'autre, dans une relation trop empathique, mais de vivre l'altérité dans le respect de l'autre et dans l'enrichissement apporté par sa différence.

UNE MISSION PRIORITAIRE POUR L'ECOLE : L'EDUCATION A L'ALTERITE

Pour illustrer cette thématique de l'altérité, je voudrais étudier une fable, la fable du cheval et du singe. En fait, il s'agit d'une parabole. Le texte de cette parabole est présenté en annexe (Michaux, 1967)⁴.

Le premier stade de la connaissance

La première phase est la phase de découverte des deux protagonistes, le cheval et le singe. C'est « le premier stade de la connaissance ». Ils s'observent. Ils interprètent leurs observations.

Le point de vue du cheval

Le cheval voit que le singe « arrache *méchamment* (non pas brusquement) » les fleurs des arbustes.

On passe de l'objectivité – une vision objective de l'arrachage des fleurs – à l'interprétation morale. On voit combien l'élément mis entre parenthèses est important (*non pas brusquement*). Le conflit naît de ce passage de l'objectivité à l'interprétation.

La reprise de « il le voit » (« Il voit que le singe...il le voit », c'est-à-dire qu'il voit la méchanceté) ajoute encore à la subjectivité. Nous sommes en pleine confusion entre objectif et subjectif. Nous sommes au lieu de naissance du malentendu interculturel.

« Il voit aussi qu'il montre souvent les dents à ses compagnons, qu'il leur arrache les bananes qu'ils tiennent, alors que lui-même en possède d'aussi bonnes qu'il laisse tomber, et il voit que le singe mord les faibles ».

Là encore, le cheval passe de l'observation à l'interprétation puis la confusion naît entre l'observation et l'interprétation et le jugement moral apparaît : « Il voit que le singe mord les

faibles ». Il en tire la conclusion que le singe veut dominer, qu'il veut appartenir à la catégorie des dominants. Puis on retourne à l'observation : « il le voit gambader, jouer ». Et là, le jugement péremptoire se fait jour : le singe est méchant.

Ce passage, je l'ai analysé précisément parce qu'il montre bien comment naissent les représentations sur l'autre : « Il s'en fait une idée circonstanciée et il voit que lui, cheval, est un tout autre être ». La connaissance de l'autre permet la connaissance de soi ; elle permet la perception de sa différence.

Le point de vue du singe

Suit le volet à la fois antithétique et complémentaire du point de vue du cheval : le regard du singe sur le cheval.

« Le singe, encore plus vite, remarque toutes les caractéristiques du cheval qui le rendent non seulement incapable de se suspendre aux branches des arbres, de tenir une banane dans ses pattes, mais en général de faire aucune de ces actions attrayantes que les singes savent faire ». On note la rapidité de la mise en place des représentations du singe sur le cheval : « encore plus vite ».

L'approche de la différence se fait par la négative. Le jugement négatif est encore plus rapide que celui du cheval. A la double négation « non seulement incapable » se surajoute l'accumulation des verbes : « incapable de se suspendre... de tenir... de faire aucune de ces actions attrayantes... ». La chute de la phrase est, quant à elle, assassine : « aucune de ces actions attrayantes que *les singes savent faire* ». Le positif est de mon côté, le négatif de l'autre. Nous avons là une parfaite illustration de la façon dont se construit la connaissance de l'autre et de la façon dont naissent les représentations.

Le deuxième stade de la connaissance

« Mais dans la suite, ils se rencontrent avec un certain plaisir ». Ils ont intériorisé leurs différences ; ils les ont traitées avec un certain mépris ; ils les ont dépassées.

Le paragraphe qui suit présente les protagonistes dans une attitude de coexistence et de cohabitation paisibles. Ils s'apportent mutuellement des choses : le cheval apporte le calme : le singe dort mieux ; le singe apporte le dynamisme et le bien-être au cheval.

Le récit allégorique livre sa morale : le contact avec l'autre peut être plus bénéfique que le contact avec son semblable. On s'enrichit de la différence de l'autre. Plus l'autre est différent, plus l'on a de chance de s'enrichir de cette différence.

Les représentations évoluent donc avec la cohabitation et avec le temps. Cela ne veut pas dire que la connaissance augmente. En effet, écrit Michaux (1967), « la connaissance ne progresse

pas avec le temps. On passe sur les différences. On s'en arrange. On s'entend. Mais on ne situe plus ».

On est là dans la relation positive. Chacun a renoncé à son regard naïf sur l'autre. Chacun a adopté une vision décentrée en renonçant à son ethnocentrisme. Cette vision décentrée, compréhensive, empathique, va engendrer la tolérance, le respect et le besoin de l'autre.

La problématique de l'interculturel

Le texte que je viens de présenter est précédé d'un autre texte tout aussi intéressant :

Certains s'étonnent qu'ayant vécu en un pays d'Europe plus de trente ans, il ne me soit jamais arrivé d'en parler. J'arrive aux Indes, j'ouvre les yeux et j'écris un livre.

Ceux qui s'étonnent m'étonnent.

Comment n'écrirait-on pas sur un pays qui s'est présenté à vous avec l'abondance des choses nouvelles et dans la joie de revivre ?

Ces quelques phrases posent merveilleusement bien la problématique de l'interculturel. Le texte est construit sur l'antithèse et la dualité. Il oppose l'autre et le moi, mon regard sur l'autre (à la fois semblable et différent) et le regard de l'autre sur moi.

« J'arrive aux Indes, j'ouvre les yeux et j'écris un livre ».

Ce rythme ternaire pose les trois volets de l'aventure métaphysique que constitue le voyage initiatique de Michaux (1967) : voyage, connaissance, inspiration. Les présents de narration marquent la rapidité des actions qui semblent contemporaines.

Le choc culturel fonctionne comme un déclencheur d'inspiration et de connaissance qui s'accomplit dans la résurrection : « un pays qui s'est présenté à vous avec l'abondance des choses nouvelles et dans la joie de revivre ». Il y a aussi là l'idée que la connaissance n'est pas liée au temps, idée reprise plus loin dans la phrase : « Un passant aux yeux naïfs peut parfois mettre le doigt sur le centre ».

« Certains s'étonnent. Ceux qui s'étonnent m'étonnent ». Dans ces phrases simples construites sur l'antithèse, on lit l'incompréhension. Le comportement de l'autre me surprend ; je ne le comprends pas. Il y a comme une sorte de surenchère de l'étonnement : à l'incompréhension de l'autre s'ajoute l'incompréhension devant cette incompréhension.

L'interculturel est inscrit dans une sorte de dialectique entre l'autre et moi. Les contradictions, à savoir les deux manières d'appréhender la réalité du « je » et de l'« autre », de l'« ego » et de l'« alter », s'unissent dans une catégorie supérieure, celle de l'interculturel.

L'interculturel représente une synthèse de l'ensemble, non un mixte de culture, mais une attitude de compréhension, d'écoute, de respect de l'autre.

Ce texte pose parfaitement cette problématique de l'altérité que l'élève peut vivre dans la classe. La coexistence, la cohabitation avec les autres dans l'espace de la classe ne se fait pas toujours très facilement. Il faut apprendre à vivre ensemble.

Là encore, je ferai référence au film *Etre et avoir* qui présente une scène très forte où l'on voit les deux petits « coqs » de la classe, Olivier et Julien, qui viennent de se battre et qui cherchent à comprendre et à s'expliquer à eux-mêmes pourquoi ils se sont querellés. A la fin du film, à la veille d'intégrer le collège, ils se sentent solidaires et forts de cette solidarité pour affronter l'inconnu. Ce sont les étapes de la connaissance qui viennent d'être évoquées précédemment dans la fable, qui sont vécues au cours de l'année scolaire par ces deux enfants qui ont appris à vivre ensemble et à s'enrichir de la différence de l'autre.

Je pourrais ajouter, mais je ne développerai pas cet aspect, que l'on peut vivre dans la classe, comme dans la société d'ailleurs, l'interculturel dans toutes ses formes, qu'il s'agisse de l'interculturel ethnique ou de l'interculturel de classe (sociale), ou encore de l'interculturel personnel, chacun d'entre eux pouvant par ailleurs s'ajouter aux autres.

L'approche de l'interculturel dans les trois aspects qui viennent d'être évoqués suppose aussi une réflexion et un travail au sein de la classe sur les concepts corrélés à ces trois aspects, à savoir l'ethnocentrisme, le sociocentrisme et l'égo-centrisme, dans une recherche de décentration globale pour l'individu.

Les déclencheurs d'ouverture

Comment peut-on travailler au sein de la classe sur l'ouverture interculturelle ? Quels sont les déclencheurs d'ouverture ?

Dans tous les cas, on peut parler de déclencheurs d'ouverture liés à la rencontre.

Il peut s'agir :

- d'une rencontre avec l'autre, l'autre dans la classe et hors de la classe (classes vertes, classes de découverte, classes patrimoines, classes jumelées, échanges scolaires en général, rencontre avec des adultes...)
- d'une rencontre avec un livre. Je prends cet exemple parce que tout le monde sait que la rencontre avec un livre peut déclencher des réactions fortes chez les individus (de type intellectuel, émotionnel, culturel...). Je me référerai là encore à un film. Il s'agit de Balzac et la petite tailleuse chinoise de Dai Sijie. Le thème est celui de l'influence

que peut exercer un grand écrivain français du XIX^{ème} siècle sur une jeune fille chinoise, dans le cadre de la Révolution culturelle, dans la Chine de Mao au début des années 1970. Elle découvre la vie, l'ailleurs par le biais des lectures qui lui sont faites (elle est analphabète) par deux jeunes intellectuels assignés à la rééducation à la campagne. A la fin du film, elle quitte son village, elle part vers le vaste monde en expliquant que c'est Balzac qui l'a transformée.

- d'une rencontre avec une culture. François Cheng (2002) établit des ponts, des dialogues entre la France et la Chine, il montre les nombreuses similitudes entre les deux cultures, malgré l'apparente diversité, ce qui explique l'attrait réciproque qu'exercent l'un sur l'autre ces deux pays.

Enfin, je voudrais aborder le dernier volet de ma communication, celui de la formation des enseignants à l'altérité.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS A L'ALTERITE

J'ai déjà fait, à plusieurs reprises, état de quelques propositions pour la formation des enseignants. Groux et Porcher (2000) présentent, entre autres, les différents volets de cette formation.

Une formation aux échanges

Une information sur les structures, les moyens, les outils qui aident à la mise en place d'échanges (Groux et Porcher, 2000)⁵

Il est nécessaire de fournir toute une série d'informations aux personnes qui veulent organiser des échanges. Des indications bibliographiques, une liste de livres et de revues sur le sujet, sont précieuses à l'enseignant qui voudra compléter sa formation dans le domaine. Des adresses de responsables chargés des échanges internationaux dans les rectorats, les IUFM, les entreprises, les chambres de commerce, les ministères, devront être communiquées. De même, de nombreuses associations et institutions françaises, européennes et internationales travaillent dans ce domaine et pourront fournir des adresses de correspondants et des renseignements pratiques utiles.

Les organisations internationales (UNESCO, OFAJ, OCDE, Conseil de l'Europe, Commission européenne, Bureau International de l'Education...) devront être présentées ainsi que leurs recherches et publications.

Des adresses de sites Internet qui permettent de trouver des correspondants, des informations sur le pays, sur son économie, sa culture, son système éducatif devront être recherchées.

Il est important de communiquer ces données concrètes et pratiques pour que l'échange puisse être préparé soigneusement en toute connaissance de cause.

Une formation en éducation comparée

Grâce à une formation en éducation comparée, les enseignants pourront effectuer des comparaisons de pratiques pédagogiques⁶ (IUFM de Paris, 1999-2000) mais aussi porter leur regard sur d'autres systèmes éducatifs, sur d'autres politiques éducatives, sur d'autres façons de traiter les problèmes que rencontre l'institution. Ainsi l'échec scolaire, la violence à l'école, l'enseignement des langues, ... pourront être abordés avec une pluralité de points de vue émanant de différents pays, de systèmes différents, de logiques différentes.

C'est à un exercice de décentration permanent que les enseignants seront conviés. Cette décentration leur permettra de voir les positions différentes qui sont prises en matière d'éducation, mais aussi de mieux comprendre leur propre système éducatif et son fonctionnement.

Lorsqu'on interroge des professeurs stagiaires à l'IUFM et qu'on leur demande sur quels sujets ils veulent voir porter la formation, ils ne mentionnent jamais l'option internationale, qu'il s'agisse de comparaisons en éducation, d'échanges, ou même d'éducation interculturelle. Les priorités leur semblent autres : ils signalent surtout la gestion des conflits dans les classes, les problèmes d'autorité, les moyens d'éradiquer la violence⁷, ... (IUFM de Versailles, 1998-1999).

Il faut comprendre la crainte de ces jeunes stagiaires qui sont confrontés pour la première fois à des élèves durant leur stage (le choc est parfois violent) et qui craignent d'être dépassés l'année suivante quand ils seront titulaires de leur classe. Ils sont donc à la recherche de recettes pédagogiques, d'outils performants qui leur permettront de faire face immédiatement à toutes les situations difficiles qu'ils pourront rencontrer. Alors, lorsqu'on leur propose une réflexion sur la laïcité, sur l'éducation comparée ou sur l'histoire de l'éducation, ils n'en ressentent pas la nécessité immédiate.

Et pourtant, un travail de réflexion sur le thème de l'altérité, de la rencontre des cultures (ethnique, sociale, générationnelle, sexuelle), thèmes récurrents en éducation comparée, pourrait leur donner une approche plus distanciée, plus théorisée, plus globale de l'éducation que des recettes ponctuelles que l'on ne peut jamais appliquer telles quelles parce qu'elles sont inadaptées au contexte, à la situation...

Lorsqu'on n'a jamais rencontré d'autre système éducatif comme étudiant ou enseignant, notre seule référence est le nôtre et on a peine à imaginer qu'il puisse exister d'autres modes d'organisation, d'autres découpages disciplinaires, un autre rythme scolaire, d'autres modalités d'évaluation. C'est la raison pour laquelle il faut que les échanges soient institutionnalisés dès l'école primaire, de façon à ce que l'exercice de décentration soit vécu le plus tôt possible et absolument banalisé.

Cette décentration est nécessaire aussi quand il s'agit d'approcher une autre culture. En effet, la prise de conscience que ses référents culturels ne sont pas uniques se fait naturellement en pays étranger.

Donc, nous pouvons nous former aux échanges par l'échange, et ce, le plus tôt possible. L'institution devrait avoir pour mission d'introduire une culture de la mobilité par la mise en place d'échanges pour tous.

Pour accompagner ces échanges effectifs dans le pays étranger, une formation théorique est aussi nécessaire. Il est important que l'enseignant sache de façon claire la raison pour laquelle il organise les échanges, quelles compétences il veut développer chez ses élèves. Il devrait aussi pouvoir évaluer les effets des échanges sur ses élèves.

Une formation à la gestion de projet

Trop souvent, les échanges scolaires et les séjours à l'étranger sont conçus par les professeurs de langue comme des moments privilégiés pour parfaire les compétences linguistiques des élèves ou pour leur faire visiter le pays dont on apprend la langue. Et les enseignants se satisfont souvent de ces objectifs bien modestes avec bonne conscience. C'est la raison pour laquelle il faut mettre à jour avec eux les nombreux bénéfices des échanges sur le plan culturel, sur le plan de la formation de la personne et sur le plan de l'éducation à l'altérité.

Tout programme d'échange devrait se construire à partir de ces trois objectifs.

Une fois les objectifs définis, il faut passer à la phase de conception du projet, et ce, en étroite collaboration avec le partenaire. Il ne s'agit pas de proposer un programme clé en mains au partenaire mais il faut discuter ensemble des objectifs et des moyens de les atteindre. Savoir être à l'écoute de l'autre, coopérer avec lui pour élaborer le projet et pour ensuite le mener à bien, voici deux compétences nécessaires à l'organisateur d'échanges.

Pour construire un projet cohérent et adapté aux deux publics, il importe de bien approcher la réalité du partenaire. Des rencontres préparatoires pourront avoir lieu ou du moins des échanges de courrier devront permettre de situer le partenaire dans son environnement, dans sa culture, dans son histoire. Les deux partenaires se présenteront aussi et essaieront de mettre

l'accent sur leurs spécificités culturelles, identitaires, linguistiques... C'est à un travail de connaissance de l'autre qu'il faut se livrer avant de se lancer dans l'élaboration du projet.

Le projet sera construit sur la base des objectifs communs. Il fixera un calendrier, des étapes intermédiaires, des moments d'arrêt où des bilans seront effectués avec l'ensemble des partenaires (élèves et organisateurs des deux nationalités). Des phases de réajustement seront prévues.

Tout ce travail est nécessaire si l'on veut obtenir tous les bénéfices que l'on peut attendre des échanges. Car, nous le savons bien, des projets d'échanges bâclés peuvent produire des effets inverses et amener les enfants à un renforcement des stéréotypes voire à une attitude de xénophobie.

Une formation à la préparation de l'échange avec ses différentes étapes (Etienne & Groux, 2002)⁸

Il s'agit de préparer les élèves :

- à ne pas considérer que la langue est le seul moyen de communication et à porter leur attention sur les autres ressorts communicatifs, les gestes d'amitié, les signes affectueux, les sourires ;
- à ne pas craindre la faute et à ne pas avoir un souci obsessionnel de la phrase correcte ;
- à trouver d'autres stratégies, des stratégies compensatrices pour faire passer leur point de vue malgré la pauvreté des moyens linguistiques ;
- à faire appel à la collaboration de l'autre dans la recherche du message.

Il s'agit de préparer les élèves à ne pas être déstabilisés par les différences culturelles qu'ils découvrent et donc de leur proposer des exercices qui les amènent à se décentrer et à considérer que leurs normes, leurs références et leurs valeurs sont spécifiques à leur culture et qu'il en existe d'autres. On peut avec profit se référer à deux ouvrages qui permettent ce type de travail : Conseil de l'Europe (1996) et OFAJ (1999).

Il est toujours très intéressant de demander aux élèves de formuler leurs représentations de l'étranger et de mettre au jour leurs stéréotypes. On peut ensuite confronter ceux-ci avec les stéréotypes et les représentations que les étrangers ont sur eux-mêmes. Cet exercice aura le mérite de susciter des interrogations et d'ébranler des certitudes.

Un travail croisé avec la classe partenaire peut aussi consister à exprimer la perception de soi, de l'autre, la perception de l'autre sur soi et sur lui-même.

Cette comparaison entre la perception de son identité (comment on se voit, comment l'autre se voit) et la perception de l'altérité (comment on voit l'autre et comment l'autre nous voit) amènera les élèves à s'interroger sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres.

Il est toujours intéressant de pratiquer ce jeu de miroir déformant qui nous renvoie, grâce à l'autre, notre image et qui lui retourne aussi sa propre image.

Hall (1971) travaille sur le décryptage de ses codes culturels et de ceux des autres et Salins (1992) propose entre autre une réflexion sur les différentes gestuelles selon les cultures⁹. Dans le même domaine, la thèse de De Pembroke (1999) sur les malentendus entre communautés et les codes de politesse se révèle fort utile pour comprendre les spécificités culturelles¹⁰.

Il s'agit de montrer aux élèves que la maîtrise insuffisante de la langue ne perturbe pas nécessairement la communication et qu'il y a des stratégies compensatrices. De même, la méconnaissance des codes culturels peut entraîner des malentendus interculturels mais pas nécessairement un dysfonctionnement communicationnel. Il y a, dans ce domaine aussi, des stratégies compensatrices. Mais c'est avant tout la qualité relationnelle qui évite le dysfonctionnement culturel. La rupture de la communication naît d'une rupture relationnelle (Abdallah-Preteille & Porcher, 1999)¹¹.

La préparation à l'échange doit nécessairement tenir compte du fait que le séjour à l'étranger est générateur d'angoisse. Il y a à la fois des attentes et des angoisses liées à ce déplacement en pays inconnu.

Avant le départ, l'enfant se pose des questions. Il se demande s'il réussira à s'adapter à sa famille d'accueil, aux habitudes du pays-hôte, à la vie à l'étranger.

L'enseignant doit faire émerger ces angoisses, mais aussi les attentes de l'élève. Que souhaite-t-il trouver en arrivant ? Comment imagine-t-il ses correspondants ? Qu'attend-il d'eux sur le plan affectif ? Il s'agit d'essayer d'harmoniser les attentes des enfants et les propositions des familles d'accueil.

Il faut tenir compte de cette inquiétude face à l'autre et à une situation nouvelle où l'on perd momentanément ses repères.

Une formation à l'accompagnement de l'échange

Lors du séjour, on peut travailler avec les jeunes à partir de ce qu'ils éprouvent et de ce qu'ils vivent. Il existe de nombreux textes qui soulignent les différentes étapes du choc culturel tel qu'il est vécu par celui qui arrive à l'étranger¹² (Groux & Porcher, 2000). L'étude de ces étapes permet d'amener l'étudiant à reconnaître les attitudes qu'il développe. Ceci le contraint à faire un travail intellectuel grâce auquel il dépassera l'affectif et le passionnel.

On peut travailler aussi à partir du journal de bord de l'élève qui constitue un outil remarquable pour l'analyse des sensations vécues à l'étranger et du choc culturel.

Une formation à l'exploitation de l'échange

Il est nécessaire de procéder à l'évaluation de l'échange selon les critères que l'on avait mis en place avant le départ et d'étudier aussi, éventuellement, les effets que l'on n'avait pas escomptés. C'est aussi le moment d'envisager la suite à donner à cet échange.

Un travail sur la philosophie du voyage

On peut, pour sensibiliser aux différences culturelles dans le cadre de cette pédagogie de l'altérité, s'appuyer sur des textes littéraires et en particulier des récits de voyage.

En étudiant les réactions des voyageurs, l'enseignant apportera les clés de lecture du récit de voyage ; il relèvera ce qui est de l'ordre de l'ethnocentrisme, du mépris de l'autre, voire du racisme. L'étude des textes comme *Un Barbare en Asie* de Michaux (1967), la *Correspondance* de G. Sand à Musset (ses voyages en Europe), Les *Histoires* d'Hérodote, les récits de J. Cartier, les récits des étudiants envoyés en Europe par Mohamed Ali, le Nil de Maxime du Camp, les *Carnets de voyage* de Melville, les livres de Le Clézio (*Onitsa, la Quarantaine*) de Van Cauwelaert (*Un aller simple*) permet une analyse extrêmement intéressante de cette notion d'altérité ...

Celle-ci peut être complétée par les ouvrages théoriques de Arendt (1989), de Todorov (1996) et de Kristeva (1988). Ces ouvrages théoriques donneront à des enseignants des références utiles et solides pour aborder le problème de l'identité et de l'altérité.

On peut s'interroger sur les finalités de l'échange et du voyage à l'étranger.

Pourquoi voyage-t-on ? Pourquoi désire-t-on participer à un échange éducatif ? Est-ce pour découvrir l'autre ? Pour se découvrir soi-même ? Le voyage ne peut-il pas aussi être vécu comme une fuite ?

Parmi les multiples finalités du voyage, on ne peut omettre de signaler le désir de quête métaphysique. Par le voyage, on aspire à une meilleure connaissance de soi et du sens de sa vie. Certains écrivains, sensibles à cette aspiration du voyageur, attirent l'attention sur les difficultés de l'entreprise.

Déjà Sénèque écrivait que "le voyage donnera la connaissance des peuples, te révélera de nouvelles formes de montagne (...), mais il ne rendra ni meilleur, ni plus raisonnable".

Michaux (1967) note lui aussi que "Les pays, on ne saurait assez s'en méfier".

Le contact avec l'altérité accentue la présence du multiple. Il faut trouver l'unité en se retournant vers sa propre intériorité. La confrontation avec l'autre et l'ailleurs nous permet de comprendre que l'unité intérieure ne peut résulter que d'un effort lucide sur soi-même. Ce n'est

pas en se reniant ou en se fondant dans l'autre, par une entreprise de mimétisme mortel pour l'identité, que l'on peut aller vers l'autre. C'est au contraire parce que l'on se connaît, parce que l'on connaît les nombreuses facettes de sa propre identité que le contact avec l'autre sera riche et fructueux.

Le voyage est aussi lié au mythe de l'ailleurs. L'Odyssée en est une excellente démonstration. De nombreux poètes associent le voyage à la fuite. Pour Rimbaud, "la vraie vie est ailleurs". Pour Mallarmé, Il faut "fuir, là-bas fuir" (*Brise marine*). Pour Baudelaire, la vie se conçoit aussi là-bas, où "tout n'est qu'ordre et beauté, Luxe, calme et volupté" (*L'invitation au voyage*).

Le voyage, certes souvent perçu comme une fuite hors du "triste hôpital et de l'encens fétide" (Mallarmé, *Les fenêtres*), permet aussi de comprendre que la véritable quête est intérieure et que le seul véritable voyage est intérieur. C'est la leçon que tire Michaux (1967) de son voyage en Asie (bien avant Paulo Coelho) :

"A l'avenir, soyez votre propre lumière, votre propre refuge. Ne cherchez pas d'autre refuge. N'allez en quête de refuge qu'auprès de vous-même". Le voyage peut donc permettre la conquête de "l'espace du dedans" (Michaux, 1967).

Mais le voyage peut aussi être vécu comme un moment dangereux où les prises de risque sont nombreuses. C'est un moment où l'on peut être déstabilisé par la rencontre avec l'autre qui est différent de soi. Le voyage est un exercice de construction-déconstruction de la personnalité. Il nous invite à une réflexion sur notre identité : "Comment sortir de soi sans se perdre dans l'autre, ni le rendre captif de ce qu'on lui donne ? Comment faire avec cet autre qui nous harcèle et dont on ne peut se passer ?"¹³ (Sibony, 2000).

Ce travail sur la philosophie du voyage, nous pouvons le faire à partir de très nombreux textes à commencer par *l'Odyssée*. Je vous propose d'étudier un texte d'Hérodote, extrait des *Histoires*. Je rappelle qu'Hérodote (5^{ème} siècle avant Jésus-Christ) est considéré comme le père de l'histoire, comme le premier historien du monde occidental. Dans ses *Histoires* qui ont pour fond historique les guerres médiques, il se livre à des enquêtes sur les peuples qui résistent aux Perses. Il écrit tout ce qu'il sait sur ces peuples, leur histoire, leurs rites, leur façon de vivre, il décrit la nature du pays. Lors de ses voyages, il prend des notes, il se renseigne, il s'étonne. Il apprend à surmonter les nationalismes étroits. Ses recherches ont un double aspect, historique et sociologique. Il est à la recherche du vrai et il essaie de prendre ses distances par rapport au mythe.

Le texte que je vais aborder très rapidement présente les « mœurs des Egyptiens, les dieux et les sacrifices, les oracles et les fêtes ». Hérodote décrit les Egyptiens « qui vivent sous un

climat singulier, qui possèdent un fleuve au caractère profondément différent de celui des autres. Ils « ont adopté », dit-il, « en toute chose ou presque, des coutumes et des principes *inverses* de ceux des autres hommes ». Il donne alors toute une série d'exemples : « Chez eux, ce sont les femmes qui font le marché et tiennent les boutiques, et les hommes qui restent à tisser à la maison. Dans les autres pays, on tisse en poussant la trame vers le haut, en Egypte vers le bas (...) Pour écrire et compter, les Egyptiens déplacent la main de gauche à droite, *tout en prétendant qu'ils écrivent à l'endroit et les Grecs à l'envers.* »

L'ethnocentrisme d'Hérodote est manifeste. Même s'il essaie de noter objectivement ce qui le surprend, il ne peut s'empêcher de se référer à sa norme qu'il considère comme la norme.

D'autres textes peuvent être étudiés en complément de celui d'Hérodote, parce qu'ils décrivent également l'Egypte. Je pense à Melville¹⁴ (1856) qui évoque « le curieux aspect des visages de femmes qui jettent des regards furtifs » et « les costumes pittoresques » des habitants. Marques là encore d'ethnocentrisme. Je pense encore au *Voyage en Orient* de Flaubert (1850). Je pense enfin aux nombreux récits de voyages en Egypte dont l'ouvrage de Gabriel Charmes intitulé *Cinq mois au Caire*, écrit en 1880. Les trois derniers textes sont pratiquement contemporains et les différences de points de vue sur le même objet, l'Egypte, sont intéressantes à étudier.

Une formation par les échanges

Il faut se rendre à l'évidence : les échanges éducatifs sont peu nombreux à tous les niveaux. En ce qui concerne l'école primaire, on peut estimer à 4 pour 1000 le nombre d'élèves européens qui en bénéficient. Pour les collégiens et les lycéens français, le pourcentage est de 0,5 pour 1000. 1,3 % des étudiants européens bénéficient des programmes Erasmus. Seuls 20 000 enseignants sur 4,5 millions d'enseignants européens participent à des programmes d'échanges.

Et pourtant, la meilleure formation aux échanges et à l'international reste incontestablement la participation aux échanges (Groux, 2002)¹⁵.

Je dirai que, dans l'échange, plusieurs types de capitaux sont en jeu : un capital pédagogique, un capital culturel et un capital personnel (relatif à la personne). On peut, grâce à l'échange, espérer découvrir l'autre, dans ses habitus pédagogiques, dans ses modes de pensée, dans son essence même. En d'autres termes, le voyage nous permet de partir à la découverte de l'autre, de satisfaire notre curiosité intellectuelle. Nous voyageons, nous échangeons pour apprendre, pour communiquer, pour vivre autrement, pour penser autrement. Bien entendu, selon les individus, l'apport extérieur et la transformation intérieure relatifs à l'échange sont plus ou moins importants. La décentration est un exercice difficile et nous ne le pratiquons pas tous de

la même manière. Cela dépend de l'individu, mais cela dépend aussi de la disponibilité psychologique de l'individu. A certains moments de notre vie, nous sommes plus disponibles qu'à d'autres pour nous décentrer et pour aller vers l'autre.

L'intérêt pédagogique ou le capital pédagogique ou l'interculturel pédagogique

C'est l'ouverture sur l'autre école, c'est l'éducation comparée.

Je dirai seulement que, dans ce domaine, l'exercice de décentration est fructueux, car les élèves, les étudiants, les enseignants découvrent que ce qu'ils avaient l'habitude de pratiquer est marqué culturellement. Leurs pratiques pédagogiques sont relatives et singulières. Ils en ont hérité culturellement, ils les ont intériorisées ; elles leur ont été transmises par l'enseignement. Ils les ont intégrées et inconsciemment, avant la rencontre avec l'autre école, ils étaient intimement convaincus qu'elles étaient universelles.

Grâce à l'échange, ils rencontrent d'autres habitus pédagogiques (par exemple, des disciplines différentes, des rythmes scolaires différents, la manière de gérer l'établissement, la façon de traiter des problèmes tels que la violence, l'hétérogénéité des classes...). Et cette rencontre soulève des questions, des interrogations sur ce qui, jusque là, semblait naturel, irréfutable, définitif. Par la comparaison, les pratiques sont réinterrogées, repensées et elles prennent du sens.

L'intérêt culturel ou le capital culturel ou l'interculturel anthropologique

L'échange éducatif, c'est aussi l'ouverture sur une autre culture. C'est la rencontre avec la culture de l'autre. Là aussi, l'exercice de la décentration est fructueux. Par l'approche de l'autre dans la vie quotidienne - par l'observation participante - on comprend mieux ses propres habitudes, ses comportements, ses modes de pensée. C'est la culture au sens où Malinowski l'entend, au sens anthropologique du terme. On comprend que ses habitus culturels - inculqués par la famille, la société - ne sont pas universels, mais singuliers. On découvre aussi les codes culturels de l'autre dans ses incarnations quotidiennes : la politesse, les habitudes gastronomiques, l'intimité, les relations entre les individus, ... Et par cette prise de conscience des différences, on questionne ses propres codes culturels, on les relativise, on les met à distance et on comprend mieux les raisons de son propre comportement dans sa société d'origine. On apprend à reconnaître "les évidences invisibles" et à les appréhender comme spécifiques. On ne confond plus la culture avec la nature.

L'échange permet donc de s'interroger sur son identité culturelle et d'être plus conscient de ses spécificités. C'est la rencontre avec l'altérité et avec les représentations qu'ont les autres sur notre propre identité qui nous permet de mettre à jour de façon consciente les caractéristiques de notre identité culturelle. Cette identification claire des différences culturelles constitue un premier pas vers le respect de l'autre dans sa diversité.

L'intérêt personnel ou l'interculturel personnel

Il ne faut pas oublier qu'avant d'être un élève, un étudiant ou un enseignant, on est un individu. Et que, dans l'échange, on rencontre d'autres individus. Je ne reprendrai pas toute la thématique de l'altérité. Je citerai seulement Todorov (1996) qui écrit que "notre présence parmi les autochtones exerce à son tour un effet dépaysant : en troublant les habitudes mentales, en déconcertant par sa conduite et ses jugements, elle favorise l'étonnement, premier pas obligé dans toute découverte de soi."

Cette découverte de soi, cette découverte de l'autre, cette découverte de soi par l'autre constituent bien un enjeu essentiel de l'échange éducatif.

CONCLUSION

Pour terminer cet exposé, je dirai, en reprenant le titre du livre de Todorov (1996), que l'homme est toujours dépaysé, qu'il est divisé, écartelé, que ses rapports à l'autre sont d'une extrême subtilité.

Caroll (1987) écrivait que l'être humain désirait à la fois la différence et la similitude. « Nous tombons », note-t-elle, « constamment dans ce piège qui consiste à vouloir concilier ces deux vérités, pris entre le désir de nier les différences (nous sommes tous des êtres humains) et celui de les affirmer (en raison du droit à la différence) ».

La gestion de cette différence et de cette similitude peut être raisonnée, mais elle peut être aussi excessive et fusionnelle. C'est l'identité faite de l'incorporation d'éléments exogènes comme, par exemple, ces guerriers qui se nourrissent des organes vitaux de leurs ennemis ou qui les donnent à manger à leurs chevaux spécialement entraînés à devenir carnivores. Je pense aux récits d'Henry de Monfreid sur l'Ethiopie et aux récits d'ethnologues sur l'Amazonie. Le cannibalisme ne consiste-t-il pas, après tout, à s'enrichir de la substance, de la force, de l'intelligence de l'autre ?

L'homme a, somme toute, du mal à gérer son identité et son rapport à l'altérité. Il est mû par des passions contradictoires, mais il doit s'accepter dans sa double postulation, au sens baudelairien du terme.

Je voudrais évoquer à ce sujet un conte mélanésien des origines, où l'homme est comparé à une pirogue, parce qu'à la fois composée du bois de l'arbre, bien planté dans la terre (sédentaire), mais aussi mouvante, puisque se déplaçant au gré des courants (nomade).

L'homme est à la fois (à l'image de la pirogue), confronté à ses deux postulations : sédentarité et nomadisme, attiré à la fois par l'ici et l'ailleurs.

Je terminerai, pour illustrer ceci, par un extrait de la correspondance d'Erich Maria Remarque à Marlène Dietrich, intitulée *Dis-moi que tu m'aimes*¹⁶ :

« Vie pleine et douce, et un peu de peur que cela ne puisse durer », note Remarque dans son journal le 21 mai 1938. Mais à peine deux mois plus tard, il écrit : « Songe toujours à partir. A Porto Ronco. Dans le silence, les soirées solitaires et sans issue où je me maudirai d'être parti. Tout devient fragile, sensible et un peu bourgeois... Je fais des choses ridicules et bêtes ; je le sens pendant que je les fais et je les fais quand même... Il faut que je sois seul. Cela ne me plaira pas ».

Ambivalence de l'homme. Insatisfaction.

C'est aussi le message du *Voyage* de Baudelaire :

*Amer savoir, celui qu'on tire du voyage !
Le monde, monotone et petit aujourd'hui ;
Hier, demain, toujours, nous fait vivre notre image :
Une oasis d'horreur dans un désir d'ennui !
Faut-il partir ? rester ? Si tu peux rester, reste ;
Pars, s'il le faut. L'un court, et l'autre se tapit
Pour tromper l'ennemi vigilant et funeste,
Le Temps !
(...)
Nous voulons, tant ce feu nous brûle le cerveau,
Plonger au fond du gouffre, Enfer ou Ciel, qu'importe ?
Au fond de l'Inconnu pour trouver du nouveau !*

Voyager pour étirer le temps, pour s'enivrer d'inconnu, pour échapper à la mort.
Divertissement somme toute bien pascalien !

NOTES

1 L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union européenne, Eurydice, 1994, pp. 86-87.

2 Snyders G. : La joie à l'école, PUF, 1986 ; L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?, EAP, 1989 ; Des élèves heureux, EAP, 1991 ; Heureux à l'université, Nathan, 1994 ; Y a-t-il une vie après l'école ? Les études après les études, Quelles joies ?, ESF, 1996.

3 Encyclopaedia Universalis, 21, p. 234.

4 Paris, Gallimard, coll. « L'Imaginaire », 1967

5 Les paragraphes 3.1.1, 3.1.2 et 3.1.3 sont extraits du livre Les échanges éducatifs, D. Groux, L. Porcher, L'Harmattan, 2000.

6 IUFM de Paris, Livret de formation 1999-2000, « Confrontation des pratiques à propos des nouveaux programmes de 3ème, 1ère et terminale (Etude comparée France/ Etats-Unis) », Action de formation proposée par G. Hugonie.

7 IUFM de Versailles, Centre IUFM d'Etioilles, Evaluation de la formation professionnelle générale des professeurs stagiaires des lycées et collèges, Année 1998-1999.

8 Ce paragraphe est un extrait de l'article : « Education à l'altérité par les échanges éducatifs et formation à l'international », D. Groux, in Echanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites, R. Etienne, D. Groux (dir.), L'Harmattan, 2002, pp. 186-192.

9 Didier, 1992.

10 De Pembroke E., "Petits malentendus entre communautés: Japonais et Américains à Paris", in Diagonales de la communication interculturelle, dirigé par M. Abdallah-Preteceille et L. Porcher, Anthropos, 1999.

11 Cf. Abdallah-Preteceille M., Porcher L., Diagonales de la communication interculturelle, Anthropos, 1999.

12 Groux D. Porcher L., Les échanges éducatifs, pp. 117-119 (cf. Hand me downs, Book 1, The American University in Cairo, 1973).

13 Sibony D., Don de soi ou partage de soi ?, Odile Jacob, 2000. Fin de l'extrait de l'ouvrage « Les échanges éducatifs ».

14 Melville, Carnets de voyage (1856-1857), Mercure de France, 1993, pp. 68-71

15 Le passage qui suit est largement inspiré de l'article cité en note 8.

16 Stock, 2002, p. 16.

REFERENCES

- Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Antropos.
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*. Paris : Folio.
- Caroll, R. (1987). *Les évidences invisibles*. Paris : Seuil.
- Cheng, F. (2002). *Dialogues*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Conseil de l'Europe. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- De Pembroke, E. (1999). Petits malentendus entre communautés. In M. Abdallah-Preteuille & L. Porcher (Eds.). *Diagonales de la communication interculturelle* (pp. 49-72). Paris : Antropos.
- Eurydice. (1994). *L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union européenne* (pp. 86-87). Bruxelles : Union européenne.
- Groux, D. (2002). Education à l'altérité par les échanges éducatifs et formation à l'international. In R. Etienne & D. Groux (Eds.). *Echanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites* (pp. 186-192). Paris : l'Harmattan.
- Groux, D. & Porcher, L. (2000). *Les échanges éducatifs*. Paris : l'Harmattan.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Hall, E. T. (1979). *Au-delà de la culture*. Paris : Seuil.
- IUFM de Paris. (1999-2000). *Confrontation des pratiques à propos des nouveaux programmes de 3^{ème}, 1^{ère} et terminale* (Etude comparée France/ Etats-Unis). Paris : IUFM de Paris.
- IUFM de Versailles, Centre IUFM d'Etiolles. (1998-1999). *Evaluation de la formation professionnelle générale des professeurs stagiaires des lycées et collèges*. Versailles : IUFM de Versailles.
- Kristeva, J. (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. Paris : Fayard.
- Melville, H. (1993). *Les carnets de voyage (1856-1857)* (pp.68-71). Paris : Mercure de France.
- Michaux, H. (1967). *Un barbare en Asie*. Paris : Gallimard.
- Ministère de l'Education nationale. (2002, 28 avril). *Bulletin Officiel de l'Education nationale*. Paris : Ministère de l'Education.
- OFAJ. (1999). *Formation aux échanges interculturels*. Paris : OFAJ.
- Salins, G. D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier.
- Sibony, D. (2000). Don de soi ou partage de soi ? In D. Groux & L. Porcher (Eds.). *Les échanges éducatifs*. Paris : l'Harmattan.
- Snyders, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris : PUF.
- Snyders, G. (1989). *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?* Paris : EAP.
- Snyders, G. (1991). *Des élèves heureux*. Paris : EAP.
- Snyders, G. (1994). *Heureux à l'université*. Paris : Nathan.
- Snyders, G. (1996). *Y a-t-il une vie après l'école ? Les études après les études, quelles joies ?* Paris : ESF.
- Todorov, T. (1996). *L'homme dépaycé*. Paris : Seuil.

ANNEXE

Certains s'étonnent qu'ayant vécu en un pays d'Europe plus de trente ans, il ne me soit jamais arrivé d'en parler. J'arrive aux Indes, j'ouvre les yeux et j'écris un livre.

Ceux qui s'étonnent m'étonnent.

Comment n'écrirait-on pas sur un pays qui s'est présenté à vous avec l'abondance des choses nouvelles et dans la joie de revivre ?

Et comment écrirait-on sur un pays où l'on a vécu trente ans, liés à l'ennui, à la contradiction, aux soucis étroits, aux défaites, au train-train quotidien, et sur lequel on ne sait plus rien.

Mais ai-je été exact dans mes descriptions ?

Je répondrai par une comparaison.

Quand le cheval, pour la première fois, voit le singe, il l'observe. Il voit que le singe arrache les fleurs des arbustes, les arrache méchamment (non pas brusquement), il le voit. Il voit aussi qu'il montre souvent les dents à ses compagnons, qu'il leur arrache les bananes qu'ils tiennent, alors que lui-même en possède d'aussi bonnes qu'il laisse tomber, et il voit que le singe mord les faibles. Il le voit gambader, jouer. Il s'en fait une idée circonstanciée et il voit que lui, cheval, est un tout autre être.

Le singe, encore plus vite, remarque toutes les caractéristiques du cheval qui le rendent non seulement incapable de se suspendre aux branches des arbres, de tenir une banane dans ses pattes, mais en général de faire aucune de ces actions attrayantes, que les singes savent faire.

Tel est le premier stade de la connaissance.

Mais, dans la suite, ils se rencontrent avec un certain plaisir.

Aux Indes, dans les écuries, il y a presque toujours un singe. Il ne rend aucun service apparent au cheval, ni le cheval au singe. Cependant les chevaux qui ont un tel compagnon travaillent mieux, sont plus dispos que les autres. On suppose que par ses grimaces, ses gambades, son rythme différent, le singe délasse le cheval. Quant au singe, il aurait du plaisir à passer tranquillement la nuit. (Un singe qui dort, parmi les siens, est toujours sur le qui-vive.)

Un cheval donc peut se sentir vivre beaucoup plus avec un singe qu'avec une dizaine de chevaux.

Si l'on pouvait savoir ce que le cheval pense du singe, *à présent*, il est assez probable qu'il répondrait : « Oh !... ma foi, je ne sais plus ».

La connaissance ne progresse pas avec le temps. On passe sur les différences. On s'en arrange. Mais on ne situe plus. Cette loi fatale fait que les vieux résidents en Asie et les personnes les plus mêlées aux Asiatiques, ne sont pas les plus à même d'en garder une vision centrée et qu'un passant aux yeux naïfs peut parfois mettre le doigt sur le centre.

Source : Michaux (1933)

La qualité dans la formation des enseignants : enjeux et controverses

Abdeljalil Akkari

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (Suisse)

Akkari.Abdeljalil@hep-bejune.ch

INTRODUCTION

Dans de nombreux pays, le débat actuel sur la notion de qualité dans la formation des enseignants sert de toile de fond à une réflexion plus large sur le devenir du système éducatif. Cette notion renvoie à l'idée d'une amélioration des capacités et d'une rationalisation des savoirs sur lesquels se fonde l'activité enseignante. La prise de conscience de l'importance de la qualité dans le cadre d'une institution de formation passe par le difficile contrôle de son accès, de ses performances intermédiaires (évaluation des contenus de l'enseignement) et finales (compétences professionnelles des diplômés). Pourtant dans le milieu politique et la presse, le débat est souvent réduit à des questions du type : « Nos enfants sont-ils entre de « bonnes mains » ? « Faut-il s'inquiéter du recrutement croissant d'enseignants non diplômés ? » « Est-ce que les enseignants diplômés (brevetés, licenciés) sont de « meilleure qualité » que les enseignants qui ne possèdent pas le « diplôme requis » ? ». Toutes ces questions montrent que la profession enseignante est parfois mise à l'enquête, montrée à l'index et décriée parce qu'elle est universelle et publique. L'objectif de ce texte est de tenter à travers les travaux de recherche les plus récents une analyse de la thématique de la qualité dans la formation des enseignants.

LA NOTION DE QUALITE : UN TERME AMBIGU ?

La qualité : thème international et transversal

Une remarque préliminaire sur la notion de qualité est son caractère international et transversal. En effet, nous pouvons constater la circulation de ce thème sur le « marché

international des idées éducatives ». Dans un ouvrage collectif récemment paru, nous avons tenté d'analyser l'influence de la Banque Mondiale et d'autres organisations internationales sur les politiques éducatives (Akkari, Sultana & Gurtner, 2001). Pour résumer la situation, nous pouvons dire que ces organisations postulent avec insistance sur :

- la création ou/et l'encouragement d'un marché privé de l'éducation,
- la décentralisation des politiques éducatives,
- l'adoption de la révolution Technologique (NTIC) par les institutions éducatives,
- le développement d'une culture professionnelle basée sur le management et l'obligation de rendre compte des résultats obtenus.

Mises en oeuvre dans le système éducatif, ces quatre propositions aboutissent souvent à un appel pressant pour améliorer la qualité des services éducatifs à travers la promotion de la qualité totale (le fameux label ISO) ou du salaire au mérite des enseignants (Franquiz & al., 1993).

Par ailleurs, il faut également ajouter que la notion de qualité est un thème transversal qui concerne l'ensemble du système éducatif et non pas uniquement la formation des enseignants. En effet, le système éducatif dans son ensemble est pris dans la tourmente de la recherche de la qualité. Ainsi, les attentes du monde économique envers le système éducatif ont été radicalement transformées par la course internationale de compétitivité.

La qualité comme produit plutôt que processus

L'ambiguïté de la notion de qualité provient en premier lieu du fait qu'elle concerne plus les produits que les processus éducatifs. La qualité de l'enseignement et la qualité de la formation des enseignants évoquent souvent l'idée que certaines activités sont bien réalisées par certains enseignants et mal exécutées par d'autres. Ce type d'approches ignore comment le sens et la qualité sont construits par un processus complexe et particulier dans chaque classe. En d'autres termes, l'approche habituelle de la qualité ignore le statut toujours situé de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce choix de la qualité-produit est aussi fait en raison de la difficulté méthodologique de mesurer la qualité des processus éducatifs.

L'une des conséquences de la centration de la qualité-produit est le développement de recherches sur le lien entre formation des enseignants et performances des élèves. Or, il est légitime de s'interroger sur l'opportunité d'une centration sur le produit final, c'est-à-dire les acquisitions des élèves. En d'autres termes, nous devons nous demander si la régulation des performances des élèves est comparable à celle de l'alimentation ou du contrôle des médicaments. Les défenseurs de cette démarche (qualité = produit final = performances des élèves) défendent une évaluation du système éducatif basée sur les attentes des « clients » (parents et élèves). Aux Etats-Unis, les acquisitions des élèves sont habituellement mesurées

par des tests du type QCM. En Europe, même si l'utilisation massive des tests est en pleine expansion, l'indicateur utilisé par l'organisme EURYDICE est plus qualitatif. Il donne des informations sur la formation pédagogique et pratique des enseignants en proportion de la durée totale de la formation initiale (EURYDICE, 1997 ; 1999).

Principales questions de recherche sur la qualité de formation des enseignants

Les principaux travaux de recherche actuels sur ce thème proviennent des travaux anglo-saxons. La consultation de cette littérature scientifique montre que le débat sur la question de la qualité dans la formation des enseignants tourne autour de six principales questions :

Question (1) Quels types de formations aux disciplines scolaires et quelle quantité les futurs enseignants doivent-ils recevoir ? Y a-t-il des différences par degré ou par discipline scolaire ?

Question (2) Quelle préparation en sciences de l'éducation et quelle quantité sont nécessaires pour la formation de futurs enseignants ?

Question (3) Quel type, quelle quantité et quel « timing » de stages pratiques sont adéquats pour équiper les futurs enseignants des connaissances nécessaires pour la conduite de la classe ?

Question (4) Quelles stratégies (utilisées par les Etats, les universités, les institutions de formation des enseignants, les responsables scolaires pour améliorer la qualité des enseignants formés) ont clairement montré leur efficacité ?

Question (5) Quelles sont les composantes et les caractéristiques des méthodes alternatives de certification des enseignants ?

Question (6) Quelles sont les évaluations que les apprenants (enseignants débutants) font de leurs formations ?

Si la littérature existante ne permet pas de répondre à toutes ces questions, il nous semble utile de rapporter les résultats les plus probants.

Question (1) Formation disciplinaire

Monk, D. H. & King, J.A. (1994) ont identifié une corrélation positive entre le nombre de cours universitaires suivis par les enseignants dans leurs disciplines d'enseignement et les performances de leurs élèves. Un récent rapport de recherche va dans le même sens en suggérant que les connaissances disciplinaires et les compétences de base (comme par exemple les compétences verbales) doivent être les facteurs les plus importants dans l'octroi des autorisations d'enseigner (Abell Foundation, 2000).

La recherche est donc quasi-unanime à pointer l'importance des connaissances disciplinaires des enseignants. Plusieurs études qui ont abordé cette question rapportent une relation positive entre la préparation disciplinaire des enseignants et les performances de leurs élèves (Darling-Hammond, 2000, Goldhaber & Brewer, 2000). D'autres recherches montrent que les

enseignants ont besoin de maîtriser beaucoup plus que les connaissances de base d'une discipline scolaire donnée, ils doivent en avoir une profonde connaissance conceptuelle. Cette dernière est nécessaire non seulement pour répondre aux questions imprévisibles des élèves mais aussi en vue de l'élargissement de l'enseignement au-delà des connaissances élémentaires (Adams, 1998 ; McDiarmid & Wilson, 1991).

Ferguson and Womack (1993) ont mis en évidence que le lien le plus fort entre les performances des élèves et de nombreuses variables est le score des enseignants dans des tests de connaissance de leur(s) discipline(s). Les autres variables importantes par ordre décroissant sont : l'expérience professionnelle de l'enseignant, la taille de la classe, et la possession par l'enseignant d'un diplôme universitaire (Master).

En bref, ces travaux de recherche effectués principalement aux Etats-Unis pointent l'importance de la formation disciplinaire des enseignants. Toutefois, Tardiff et al. (2001) préconisent à juste titre le renoncement à la conception exclusivement disciplinaire comme modèle dans la formation des enseignants. Cela ne signifie nullement le renvoi des disciplines aux poubelles de l'histoire, mais bien de leur assurer la place qui leur revient dans une formation à l'enseignement.

Question (2) Formation en sciences de l'éducation

Même si le nombre d'études bien construites sur le plan méthodologique sur l'impact des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants est limité, la plupart d'entre elles montrent que la préparation pédagogique des enseignants est un plus dans les programmes de formation (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2002). Nous n'avons pas repéré des études qui abordent spécifiquement la quantité nécessaire de formation en sciences de l'éducation par rapport à la formation didactique ou professionnelle. Il conviendrait toutefois de repenser l'apport des sciences de l'éducation en fonction de leur capacité à outiller les futurs enseignants en connaissances théoriques, culturelles et critiques susceptibles d'éclairer réellement les situations scolaires (Tardiff et al., 2001).

Question (3) L'expérience professionnelle

La littérature consultée est quasi-unanime à montrer l'importance capitale des stages pratiques pour une formation de qualité des enseignants. Les enseignants en formation et les enseignants débutants voient dans les stages pratiques la plus forte composante de leur préparation au métier, parfois *la seule forte composante* (Grossman & Richert, 1988). Les stages pratiques peuvent en particulier déstabiliser les représentations que les enseignants en formation ont des élèves faibles. Les stages pratiques sont porteurs d'une formation de qualité quand ils sont combinés avec une recherche-action sur le terrain. Autrement dit, les stages pratiques sont d'autant plus pertinents qu'ils s'appuient sur un fondement théorique et une posture de recherche.

Dans une recherche comparative de deux programmes de formation de durée différente, Andrew (1990) a mis en évidence la plus forte satisfaction des étudiants avec le programme plus long par rapport au programme court. Le programme long comportait une année complète de stage pratique.

Question (4) Les réformes efficaces

Les études existantes sur les programmes de formation les plus pertinents montrent l'existence de liens étroits entre système politique et réformes en matière de formation des enseignants. Par ailleurs, l'extrême variabilité des résultats de ces réformes selon le contexte est clairement soulignée (Prestine, 1991 ; Wenglinsky, 2000).

Question (5) Les programmes alternatifs de formation

Dans de nombreux pays développés, la profession enseignante n'attire plus suffisamment de candidats. Pour trouver une solution rapide à la pénurie menaçante, de nombreux programmes alternatifs ont été mis en place. Il s'agit le plus souvent d'adultes expérimentés ayant des professions aussi diverses que policier, ingénieur, informaticien, qui désirent se reconvertir dans l'enseignement. La littérature montre que ces programmes alternatifs ont réussi à recruter un corps enseignant plus diversifié au niveau de l'origine socioculturelle. Toutefois, ce type de programme a des effets mitigés concernant la qualité des enseignants formés (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2002).

Question (6) L'évaluation des enseignants débutants

Une récente étude française a permis d'explicitier le point de vue des enseignants du secondaire sur leur formation initiale. Interrogés sur les différentes composantes de leur formation, les enseignants disent apprécier plus les « savoirs disciplinaires » par rapport à la « gestion de la classe ». Les débutants soulignent également le manque de pratique professionnelle et la préparation insuffisante à la gestion de classe. D'une manière générale, les débutants plébiscitent les formations les plus utiles à l'exercice du métier : (a) la préparation d'un cours, (b) l'amélioration de l'expression personnelle, (c) la gestion du temps, (d) les échanges d'expériences avec d'autres stagiaires ou/et des collègues expérimentés, et (e) le stage avec le bénéfice du Tutorat (Esquieu, 2001). Il semble donc que les enseignants débutants ont une préférence pour une formation centrée sur les disciplines scolaires accompagnée de quelques outils pratiques facilitant l'entrée dans le métier.

Après la consultation de nombreuses recherches consacrées à la qualité dans la formation des enseignants, nous pouvons observer la difficulté de préciser l'importance relative d'un facteur ou d'un autre dans la détermination des performances des élèves. Comme le rappelle Glass (2002), même si les connaissances disciplinaires et de base des enseignants jouent un certain rôle, la question centrale serait plutôt de déterminer le poids de ces deux facteurs.

L'interprétation est aussi délicate car une forte amélioration dans les connaissances de base des enseignants se traduirait simplement par une petite amélioration dans les performances des élèves. Par ailleurs, malgré les similarités entre les programmes de formation des enseignants, leur comparabilité est discutable. De plus, l'intelligibilité d'une partie d'un système de formation n'est possible que si l'on tient compte du contexte global du système éducatif.

S'il y a un relatif accord sur les résultats de la recherche, notamment, en ce qui concerne les caractéristiques d'un « bon enseignant », les experts se déchirent sur les mesures à prendre en matière de politique éducative.

D'une manière générale, la recherche converge sur les caractéristiques d'un « bon enseignant » ou d'un enseignant efficace (effective teacher). Mais, la littérature est assez réduite en ce qui concerne les études qui tentent de répondre à la question « comment former des enseignants efficaces ? ». A partir de modèles statistiques perfectionnés, une nouvelle génération de recherches, conduites principalement aux Etats-Unis, tente de connecter les performances des élèves et les caractéristiques de leurs enseignants (Sanders & Horn, in press).

En définitive, il nous semble évident que la qualité de la formation des enseignants est intimement liée à la nécessaire observation de l'action. Il serait en effet illusoire d'analyser les bonnes pratiques d'enseignement sans observer les enseignants en action. Au début des années 70, les recherches effectuées aux Etats-Unis ont pu mettre en évidence que les pratiques adéquates incluent notamment : un sens de la responsabilité à propos de la réussite des élèves, un minimum de temps passé à gérer les problèmes de comportement et la recherche d'une adéquation entre pratiques d'enseignement et habilités des élèves dans la classe.

Il est utile de rappeler qu'un bon enseignant ne serait pas un don ou un héritage génétique mais le résultat d'un comportement acquis et de pratiques d'enseignement adéquates. Il incombe donc à la recherche en formation des enseignants d'analyser ces pratiques et d'aider les enseignants à les adopter.

L'analyse des pratiques de l'enseignant dans sa classe permet d'identifier trois tâches principales :

- Concevoir des outils didactiques, des moyens techniques de la communication des savoirs ; l'enseignant est un didacticien, organisateur des savoirs et ingénieur des connaissances.
- Transmettre des savoirs aux élèves afin de les conduire vers l'appropriation des connaissances préétablies et admises ; l'enseignant est obligatoirement un pédagogue.
- Gérer une situation de travail complexe ; l'enseignant doit être un régulateur, un gestionnaire de cette complexité (Delvolvé, 2000).

Des petits changements opérés par l'enseignant dans sa classe signifient souvent d'importantes conséquences sur les élèves particulièrement ceux qui s'éloignent des caractéristiques de l'élève moyen. A mesure qu'élèves et enseignant interagissent dans la classe, ils définissent les rôles et les relations, les normes et les attentes, les droits et les devoirs de la vie de la classe. Autrement dit, la vie dans la classe n'est pas une donnée, mais un *construit* à travers une dynamique de réseaux de relations qui structurent « qui fait quoi avec qui, où, quand, pour quels objectifs et pour quels résultats ».

Les conséquences du débat sur la qualité de la formation des enseignants

L'une des réformes les plus importantes du système éducatif aux Etats-Unis a été initiée en 2001 à travers la re-formulation du ESEA (*Elementary and Secondary Education Act*). Intitulée « Pas un enfant laissé en arrière » (*No Child left Behind*), cette réforme qui accroît le rôle du Gouvernement fédéral dans la gestion de l'école obligatoire vise en particulier les élèves et les écoles défavorisés. Les mécanismes de financement ont été révisés. Les tests QCM réguliers des élèves deviennent obligatoires de la 3^{ème} année primaire à la fin du secondaire inférieur (3^{ème} année secondaire). Les écoles doivent rendre des comptes en ce qui concerne les tests des performances des élèves, l'information aux parents, et la ventilation des résultats par ethnie, sexe et d'autres variables (Cochran-Smith, 2002). Enseignants et administrateurs sont sous pression. Si leurs élèves ne font pas de progrès, la sanction est rude. Certains observateurs doutent de l'efficacité de cette réforme centrée sur la « qualité-produit ». Pour certains, elle mérite d'être intitulée « Pas un seul enfant non testé ! ». Elle risque en effet de montrer non pas les écoles où il faut investir mais celles où il faut couper les finances, pénalisant surtout les élèves les plus défavorisés. D'ailleurs, ces tests reflètent automatiquement le niveau socio-économique des élèves. Plus ils sont défavorisés plus les résultats sont mauvais. Par ailleurs, de nombreuses écoles organisent une préparation spécifique aux tests au détriment des apprentissages prévus dans les plans d'étude. Ce qui rend encore plus complexe l'interprétation des effets-écoles (Duru-Bellat, 2001 ; Bressoux, 1994).

En dépit de ces voix discordantes, la relation entre les performances des élèves dans des épreuves régulières (type QCM) et la qualité du travail des enseignants semble promise à un bel avenir au niveau de la recherche internationale en éducation. Cette évolution est en grande partie issue des travaux de Sanders qui a tenté par des moyens statistiques sophistiqués d'établir les liens entre évolution des performances des élèves (test score gains) et leurs enseignants (individual teachers). L'idée sous-jacente à ces travaux est d'avoir un système d'évaluation des compétences des élèves qui teste « tous les élèves, chaque année, dans différents degrés ». L'Etat du Tennessee aux Etats-Unis où Sanders effectue ses travaux a officiellement institué ce type de dispositif (Sanders & Horn, in press).

En 2002, le retentissement des résultats de l'enquête PISA en Europe, et en particulier en Suisse, a surpris un certain nombre d'observateurs. Toutefois, il nous semble que ce retentissement est l'aboutissement d'un processus international de développement de la mesure généralisée des performances des systèmes éducatifs.

CONCLUSION : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LA RECHERCHE EN EDUCATION

En conclusion, il serait utile de remarquer que la quête de la qualité dans la formation des enseignants aura forcément des conséquences sur la définition de la recherche scientifique en éducation. En effet, pour certains observateurs, la recherche en éducation devrait être l'application de procédures rigoureuses, systématiques et objectives permettant l'obtention d'un savoir stable et valide par l'emploi de méthodes d'observation ou d'expérimentation. Pour d'autres observateurs, la recherche en éducation ne peut être que qualitative et ses résultats relèvent essentiellement de l'ordre de l'interprétation des différents acteurs sur le terrain scolaire. Entre ces deux positions contrastées qui vont du *positivisme* au *postmodernisme*, une troisième voie nous paraît plus pertinente. Elle postule que certains dispositifs de recherche en éducation sont plus appropriés que d'autres pour répondre à certaines questions de recherche (National Research Council, 2001).

Une troisième voie est également nécessaire à propos du concept de qualité. Il s'agit moins de refuser l'intrusion de la qualité dans le domaine de l'éducation que de réguler l'usage de la qualité et de l'orienter au service de l'acte pédagogique. C'est à dire, au bénéfice des apprenants et de la société dans laquelle ils devront s'insérer. Un tel choix nous obligera à penser la qualité non seulement comme un produit quantitatif mais aussi comme un processus obligatoirement qualitatif et contextualisé.

REFERENCES

- Abell Foundation (2000). *Teacher Certification Reconsidered: Stumbling for Quality*. Disponible au : www.abell.org/publications/
- Adams, T.L. (1998). Prospective elementary teachers' mathematics subject matter knowledge. The real number system. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 35-48.
- Akkari, A., Sultana, R. & Gurtner, J-L. (2001). *Politiques et stratégies éducatives. Termes de l'échange et enjeux Nord-Sud*. Berne : Peter Lang.
- Andrew, M.D. (1990). Differences between graduates of 4-year and 5-year teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education*, 41, 45-51.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Cochran Smith, M. (2002). What a difference a definition makes. Highly qualified teachers, scientific research, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 187-189.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement : A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8. Disponible au : <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n9.html>
- Delvolvé, N. (2000). Pour une approche systémique du métier d'enseignant, le point de vue de l'ergonomie. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 3, 63-72.
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets-maîtres, effets-établissements : quelle responsabilité pour l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 321-335.
- Esquieu, N. (2001). De l'IUFM à la classe. *Note d'information DPD*, 01.56., 1-8.
- EURYDICE. (1999). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union Européenne – 1999*. Bruxelles : Union Européenne.
- EURYDICE. (1997). *L'enseignement secondaire dans l'Union européenne : structures, organisation et administration – 1997*. Bruxelles : Union Européenne.
- Ferguson, P. & Womack, S.T. (1993). The impact of subject matter and education coursework on teaching performance. *Journal of Teacher Education*, 44, 1, 55-63.
- Franquiz, M., Green, J., & Craviotto, E. (1993). What is meant by quality of teaching ? Toward a social constructivist perspective on teacher education. *Education Research and Perspectives*, 20(1), 24-38.
- Glass, Gene V. (2002). Teacher characteristics. In A. Molnar (Ed.). *School Reform Proposals: The Research Evidence* (p. 155-174). Greenwich, CT : Information Age Publishing, Inc.
- Goldhaber, D.D., & Brewer, D.J. (2000). Does teacher certification matter ? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129-145.
- Grossman, P.L., & Richert, A.E. (1988). Unacknowledged knowledge growth : A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4, 53-62.
- McDiarmid, G.W. & Wilson, S.M. (1991). An exploration of the subject matter knowledge of alternate route teachers : Can we assume they know their subject ? *Journal of Teacher Education*, 42, 93-103.

- Monk, D. H. and King, J.A. (1994). Multilevel teacher resource effects in pupil performance in secondary mathematics and science : The case of teacher subject matter preparation. In R.G. Ehrenberg (Ed.), *Choices and consequences : Contemporary policy issues in education* (pp. 29-58). Ithaca, NY : ILR Press.
- National Research Council. (2001). *Scientific Inquiry in Education*. Washington, DC : National Academy Press.
- Prestine, N.A. (1991). Political system theory as an explanatory paradigm for teacher education reform. *American Educational Research Journal*, 28, 237-274.
- Sanders, W.L. and Horn, S.P. (in press). The Tennessee Value-Added assessment system (TVAAS) : Mixed model methodology in educational assessment. *Journal of Evaluation in Education*
<http://www.shearonforschools.com/TVAAS.html>
- Tardif, M. (2001). *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace*. Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001. 22-23 mai 2001. Université Laval (Québec).
- Wenglinsky, H. (2000). *Teaching the teachers : Different settings, different results*. Princeton, NJ : Educational Testing Service.
- Wilson, S.M., Floden, R.E. & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research. An insider's view from outside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 190-204.

Synthèse : La formation des enseignants : une question locale, nationale et mondialisée

Soledad Perez

Université de Genève (Suisse)

Soledad.Perez@pse.unige.ch

La formation des enseignants représente aujourd'hui un enjeu important pour l'éducation des jeunes et des adultes dans le processus de mondialisation. L'impact majeur de la globalisation envers l'éducation au commencement du XXIème siècle appelle quelques constatations (Carnoy, 2000) que nous retrouvons dans les contributions diverses de Belgique, d'Ecosse, de France et de Suisse et qui nous paraissent importantes à relever.

La plupart des gouvernements sont aujourd'hui confrontés financièrement à une forte pression pour réduire les dépenses publiques en éducation tout en mettant en œuvre d'autres moyens de financement pour les systèmes éducatifs. Matheson & Matheson révèlent qu'en Angleterre « le gouvernement cherche à dépenser le moins possible... Les enseignants subissent une semaine de travail illimitée. » Ces auteurs comparent la situation des enseignants anglais à celle des enseignants écossais qui semble meilleure. En effet, ils démontrent qu'en Ecosse, l'éducation est un bien public et que la formation des enseignants repose sur une concertation des différents acteurs du monde de l'éducation. En Angleterre, les conditions de travail des enseignants sont difficiles ce qui implique des relations de travail complexe avec les familles et autres acteurs locaux.

En termes de marché du travail, les acteurs du monde économique et les gouvernements nationaux demandent une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée et mobile ce qui entraîne des réformes éducatives. Dehalu montre les réformes éducatives opérées dans la formation des maîtres en Communauté Française de Belgique. Cet auteur rappelle « qu'actuellement la formation des maîtres a deux tendances : la tendance à la professionnalisation et la tendance à la formation universitaire ». Or, afin de s'insérer dans le processus de Bologne, l'auteur nous montre que les universités et les hautes écoles ont décidé de se regrouper. Il déclare également que la formation des enseignants doit être pensée dans une réflexion globale nécessaire dans nos sociétés occidentales, réflexion bien souvent insuffisante.

En termes éducatifs, la qualité du système national d'éducation est de plus en plus soumise à l'épreuve de tests internationaux. Au niveau de l'évaluation, une standardisation transnationale est recherchée. Pourtant, Akkari montre que « la qualité de la formation est intimement liée à la nécessaire observation de l'enseignant en action » afin d'identifier les changements à opérer dans les pratiques enseignantes. De ce fait, la définition de la recherche en éducation obligera à adapter des méthodes quantitatives et qualitatives dans un processus contextualisé. La méthodologie quantitative a donc ses limites tout comme les méthodes qualitatives mais ensemble elles peuvent permettre des études plus approfondies et comparatives de thématiques concernant la formation enseignante.

Carnoy (2000) souligne que l'impact éducatif des nouvelles technologies de l'information ne peut pas encore être évalué car dans beaucoup de pays, les établissements de formation sont libres d'offrir aux futurs enseignants une formation dans le domaine des TIC. En réalité, les politiques éducatives appellent plus de qualifications, des savoirs et des savoir-faire, autrement dit des compétences académiques, sociales et humaines. Elles exigent donc une coopération plus active entre les enseignants et leurs collègues ou d'autres intéressés au sein de la collectivité et une mentalité professionnelle plus élaborée.

Ensuite, les enseignants ont plus de responsabilités qu'ils n'en avaient autrefois semble-t-il. Le rôle qui leur est confié est considérable dans tout un éventail de questions économiques, sociales et culturelles dont les racines se situent souvent bien au-delà du champ d'action de l'école. En raison de migrations internationales et nationales, les enseignants doivent faire face à un public d'élèves dont la diversité culturelle est marquante. La formation des enseignants à l'international est donc une nécessité pour Groux qui insiste sur le combat nécessaire « contre le racisme, la xénophobie et l'intolérance de tous les acteurs éducatifs qui doivent se mobiliser contre les forces de l'obscurantisme ». Pour ce faire, une formation en éducation comparée est importante pour que les enseignants puissent « effectuer des comparaisons de pratiques pédagogiques, de porter leur regard sur d'autres systèmes éducatifs, sur d'autres politiques éducatives ». Or, les programmes d'études de la formation initiale et continue des enseignants ont peu de cours d'éducation comparée et/ou interculturelle ce qui démontre bien des contradictions entre les politiques et les mises en pratiques de ces mêmes politiques. On note néanmoins dans divers pays un intérêt croissant pour l'international et la pédagogie des échanges.

Toutefois, il est certain que l'enseignant est un acteur incontournable de l'éducation des jeunes. On dit fréquemment que les enseignants devraient être les principaux acteurs du changement mais qu'ils représentent souvent des obstacles. La situation n'est pas si simple car les enseignants subissent continuellement des réformes sans avoir pu vraiment participer au processus de changement dans plusieurs pays.

Pour une formation de qualité, les mesures à prendre, selon les acteurs-décideurs, comprennent le renforcement des programmes de formation initiale, la mise en place d'une importante formation en cours de service à toutes les étapes de la carrière pédagogique.

L'apprentissage tout au long de la vie se révèle être important pour une profession enseignante qui doit s'adapter aux transformations structurelles des sociétés. Depuis quelques années déjà, en Europe et dans le monde, la décentralisation des politiques éducatives est l'un des objectifs des politiques ce qui implique une concertation des acteurs du monde de l'éducation dans les communes, les quartiers...dans l'école. L'autogestion et l'autonomie des établissements scolaires reviennent à la mode mais elles ne sont possibles qu'avec l'étroite collaboration des enseignants, des familles et des partenaires locaux. Pourtant, si les décideurs sont bien conscients des enjeux de la qualité de l'éducation dont les enseignants sont des acteurs indéniables, dans bien des pays, la dévalorisation de la profession enseignante reste importante notamment au niveau économique (échelle des salaires, la Suisse étant une exception).

Avec ces diverses situations nationales européennes présentées dans cet ouvrage, nous avons vu que l'interconnexion des contextes (mondialisé, national, régional et local) permet de situer des similitudes et des différences dans la formation des enseignants. Nous avons compris que les conceptions, théories et pratiques de la formation des enseignants ont changé et évolué et qu'elles sont diverses selon les situations. Alors si l'on veut que les enseignants appliquent les réformes éducatives, il faut créer dans l'école un climat favorable et favoriser des recherches-actions dont l'appréciation et l'exploitation des résultats en seront plus utiles. La communauté internationale veut créer un citoyen « nomade » responsable de ses actes, sachant s'adapter à n'importe quelle situation, parlant si possible plusieurs langues. Elle a donc impérativement besoin d'enseignants bien formés et ouverts à la diversité culturelle.

REFERENCES

- Carnoy, M. (2000). *Globalisation and Educational Restructuring*. Paris : International Institute of Educational Planning.
- Perez, S. & Strobel, O. (2000). *Education et Travail*. Paris : L'Harmattan.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.