

# Thema

## Éditorial

### Les recherches sur les formations à l'enseignement: perspectives et prospectives

**Danièle Périsset et Lukas Lehmann**

#### Introduction

Dans bien des pays occidentaux, les structures des formations à l'enseignement sont actuellement en train d'évoluer, si elles n'ont pas été récemment déjà réformées. Ainsi, le Québec, qui a transféré les formations à l'enseignement des Écoles normales à l'Université en 1969 (1939 pour le Canada anglophone) revoit la totalité de ses programmes de formation en 2001-2002. En France, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), mis en place dès 1989 suite à la fermeture des Écoles normales, sont complètement intégrés aux universités 20 ans plus tard. En Suisse, au début des années 2000, les Écoles normales (qui relevaient encore souvent du degré secondaire) ont cédé leur place aux HEP (niveau tertiaire), réduisant drastiquement le nombre d'instituts de formation à l'enseignement, de plus de 150 à une petite quinzaine (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007). En Allemagne, en 2004, suite à la publication, par la *Kultusministerkonferenz* (KMK), de recommandations et de *standards* permettant d'évaluer de manière spécifique les compétences professionnelles des jeunes enseignants, les formations à l'enseignement sont progressivement réorganisées sous la responsabilité des *Länder*. En Autriche, les Académies pédagogiques ont été fondées à la fin des années 1980 et elles ont été transformées en Hautes écoles dès 2007. De fait, dans la plupart des pays européens, les futurs enseignants entament leur formation au sortir du secondaire II. Ces formations sont organisées d'après diverses variantes du modèle *simultané* (la formation professionnelle sur le terrain alterne tout au long des études avec les apprentissages disciplinaires) pour la formation à l'enseignement au degré préscolaire et au degré primaire et, pour la formation à l'enseignement aux degrés secondaires I et II, selon le modèle *consécutif* (la formation scientifique [universitaire] étant suivie d'une formation à la pratique professionnelle) (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007, p. 104). Le début du 21<sup>ème</sup> siècle est sans conteste marqué par un effort de la part des États de l'espace OCDE et notamment en Europe afin, d'une part, de créer un espace

où les structures de formations à l'enseignement sont en principe rendues compatibles sur le plan international (modèle de Bologne) mais réformées aussi afin d'accroître leur qualité en les arrimant à l'enseignement supérieur universitaire (niveau *Bachelor*, soit entre 3 et 4 ans d'études pour le degré préscolaire en Finlande, pour le degré préscolaire et le degré primaire en Angleterre, en Belgique, en Italie, en Autriche et en Suisse; niveau *Master* soit entre 4 et 5 ans d'études pour le degré préscolaire et le degré primaire en France, en Allemagne, aux Pays-Bas, pour le degré primaire en Finlande; niveau *Master*, soit entre 4 et 6,5 ans d'études, en fonction de l'importance accordée à la formation académique, dans tous les pays pour les degrés secondaires I et II) (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007, pp. 106-107).

Cet ancrage montre cependant très clairement, et c'est sans doute la constante la plus évidente dans l'histoire des formations à l'enseignement, que le contexte économique et politique détermine la structure institutionnelle dans laquelle sont éduqués et instruits, selon la terminologie utilisée au 19<sup>e</sup> et dans le premier 20<sup>e</sup> siècle, puis formés (selon les concepts utilisés dès le second 20<sup>e</sup> siècle) les enseignants de tous les degrés afin de répondre à l'attente sociale qui est placée en eux. Il devient dès lors indispensable d'identifier le contexte sociopolitique dans lequel s'inscrivent les réformes actuelles.

### Contexte socio-historique des formations à l'enseignement

Entre les débuts des instituts de formation à l'enseignement au degré préscolaire et au degré primaire organisés par les pouvoirs publics au 19<sup>ème</sup> siècle et les propositions contemporaines, il y a davantage qu'un ou deux siècles de distance. C'est toute une conception de la société, tout un rapport aux contenus de formation qui ont subi des transformations radicales. Il y a deux siècles à peine, les instituteurs et les institutrices ne sont pas formés – ou si peu. Il faut attendre l'apparition des régimes dits de *démocratie représentative* au 19<sup>ème</sup> siècle pour que les États tels la France, le Canada ou la Suisse prennent en charge l'éducation du peuple. C'est que les autorités politiques s'inquiètent de diriger l'opinion des citoyens désormais habilités à élire leurs dirigeants et magistrats. Sont créées sous la responsabilité du pouvoir politique les Écoles normales, institutions modèles «servant de règle, d'étalon, de certificateur de compétence; mais aussi Écoles justifiées, autorisées, qui correspondent à l'ordre logique» (Delsaut, 1992, p. 7). Les Écoles normales sont rigoureusement conçues pour que les maîtres s'imprègnent des valeurs dominantes et utiles pour le peuple, qu'ils apprennent à les respecter, à les aimer, à les adopter eux-mêmes: «Il fallait normer les maîtres pour qu'ils norment les enfants» (Nique, 1991, p. 6). Il est dès lors aisé de comprendre la logique de compagnonnage qui a été celle des Écoles normales

d'hier, à savoir une logique de transmission de valeurs morales et sociales, transmission assortie de savoirs soigneusement triés et aménagés d'une part, et, d'autre part, de la transmission de savoir-faire et de gestes professionnels par imitation d'un maître expérimenté politiquement autorisé à les transmettre (Périsset Bagnoud, 2003; Fend, 2006).

Mais la société n'a cessé d'évoluer et l'idéologie qui a prévalu lors de la création des Écoles normales s'est estompée avec le temps. Les questions professionnelles, de plus en plus dégagées de l'idéologie civique liée aux débuts de l'instruction publique, gratuite et obligatoire (Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999) prennent de l'importance. Ces questions sont progressivement liées à la mise en place des enseignements nécessaires pour que les futurs citoyens participent, en étant instruits de manière utile, à la croissance économique des nations. Des savoirs toujours plus pointus et issus de champs divers augmentent les programmes scolaires et, en conséquence, les programmes de formation à l'enseignement. Dès le début du 20<sup>e</sup> siècle mais surtout après la seconde guerre mondiale, le développement de la société industrielle et de celui des savoirs scientifiques, notamment en psychologie et pédagogie expérimentales en ce qui concerne le champ de l'éducation, déplacent les préoccupations des responsables des politiques éducatives et les font évoluer vers des finalités «modernes» dont la mise en œuvre est confiée à la rationalité scientifique devenue garante d'efficacité.

Dès la fin des années 1960, il n'est pas une institution en Suisse, mais aussi ailleurs, qui ne revoie ses dispositifs de formation à l'enseignement. Les formations dispensées en Suisse, bien qu'imprégnée de leur contexte spécifique, n'échappent pas à la tendance internationale que décrivent Gauthier et Mellouki (2006, p. 5): «Une connaissance professionnelle est une connaissance appliquée qui se fonde sur des principes généraux au plus haut niveau et sur la résolution de problèmes concrets au plus bas». La recherche en éducation reste séparée de la pratique, le monde de la théorie isolé de celui du terrain: les chercheurs élaborent des modèles que les praticiennes et les praticiens sur le terrain sont priés d'appliquer. La formation à l'enseignement reste en vase clos, mais elle s'est déplacée dans le giron de la recherche qui développe les dispositifs de formation sans toujours prendre en compte les besoins ni en mesurer les effets.

Quelques décennies plus tard, de nouvelles mutations économiques, politiques et sociales mais aussi le développement scientifique lui-même font encore évoluer les conceptions de ce qui est attendu en formation à l'enseignement. C'est qu'on parle partout, désormais, des exigences des «nouvelles gouvernances» qui accompagnent l'ouverture des marchés nationaux (libéralisation), la mise en place des réseaux productifs transnationaux (globalisation) et l'inscription de nouveaux découpages fonctionnels suscités par les nécessités de la rationalité

économique (territorialisation). Les enjeux de la globalisation transforment tous les projets politiques et le champ éducatif et scolaire est aussi concerné. Ces transformations dans le domaine de l'éducation sont accompagnées par la mise sur pied des programmes internationaux d'évaluation qui alimentent la «vogue des classifications internationales (*Benchmarking*)» qui elle-même renforce la légitimité économique des pouvoirs politiques (Draelents, 2007, p. 7). Ces évolutions peuvent aussi être lues en regard du sens donnés par les politiques aux *LSA* (*Large Scale Assesments*), procédures qui soulignent le souci de rendre toute action contrôlable, «transparente», documentée en permanence à travers des évaluations menées tant du point de vue des institutions (évaluation interne) que par des experts extérieurs (évaluation externe). L'enseignement n'échappe pas au phénomène et les enseignants sont désormais convoqués en tant qu'«experts professionnels». Afin d'y pourvoir, les instituts de formation à l'enseignement mettent en place des structures adéquates, inscrites dans le mouvement de globalisation où le *rendre compte* notamment occupe une position essentielle à travers les évaluations internes et externes que mènent ou reçoivent les institutions ou encore, pour les acteurs individuels, outre les évaluations ordinaires attestant connaissances et compétences des étudiantes et des étudiants, à travers des processus d'auto-évaluation et de réflexion sur sa propre pratique (*pratique réflexive*). Les savoirs offerts en formation (et notamment ceux qui relèvent des domaines des *didactiques disciplinaires*) doivent formellement répondre aux critères scientifiques; il est attendu que l'utilisation ultérieure des savoirs acquis en formation, dans les classes, par les *enseignants experts* issus des nouveaux instituts de formation, puisse contribuer à l'efficacité des systèmes éducatifs nationaux – souci auquel devraient répondre les évaluations et recherches menées tant à l'interne qu'à l'externe des instituts de formation.

### La montée en force de la notion d'«expertise professionnelle»

De fait, les enseignants deviennent des *experts professionnels*, appelés, du point de vue des instances politiques internationales et de l'OCDE en particulier, à devenir *actifs*, «ayant développé des aptitudes d'ordre social et entrepreneurial [...] qui [les] aideront à mieux comprendre ce que la société attend de l'école» (Keeley, 2007, p. 77). Ainsi, dans cet esprit, les enseignants seront prêts à offrir toutes les conditions à leurs élèves pour qu'ils atteignent les objectifs nationaux (*standards*) définis par les gouvernements et seront redevables, à ce propos, envers l'autorité supérieure. Selon ces visées, l'école doit désormais répondre aux exigences de qualité économique (efficacité attestée par l'atteinte des *standards* nationaux et internationaux) et aux exigences pédagogiques (aspects *cognitifs* de construction de compétences de haut niveau et aspects *sociaux* d'intégration des élèves venus d'ailleurs mais aussi constitution de *réseaux* potentiellement utiles pour les futurs citoyens).

Dans ce contexte globalisé, où chaque citoyen doit désormais faire la preuve de son employabilité et de ses capacités afin de profiter au mieux des opportunités qui s'offrent à lui (Favarque, 2008), les formations à l'enseignement endossent bel et bien une mission d'éducation et d'instruction du peuple, autant que le faisaient jadis les Écoles normales et bien que les dispositifs et les contenus de formation aient totalement changé. Elles se doivent de proposer des structures de formation à même de produire des enseignants ayant intégré les transformations mentales inhérentes aux transformations sociales. Leur engagement et leur adhésion aux procédures de «rendre compte», à travers divers dispositifs mis en place dans les formations initiales et continues, deviennent nécessaires. Les nouvelles formations, soumises en Suisse à la procédure nationale dite de «reconnaissance CDIP», sont désormais organisées en tenant compte de ces nouvelles données politiques et sociales.

Ainsi, en Suisse, le rapport relatif à la «catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire» mis en consultation en mai 2009 par la CDIP précise les attentes dont font l'objet les enseignants d'aujourd'hui et, à fortiori, ceux de demain:

*Les changements survenant dans le système scolaire modifient les exigences posées au niveau de la qualification des enseignants: le concordat HarmoS (2007) et le concordat relatif à la pédagogie spécialisée (2007) ont amorcé des réformes qui s'accompagnent de nouvelles exigences pour la profession enseignante, et donc pour la formation des enseignants de la scolarité obligatoire. (CDIP, 2009, p. 9)*

Tel est le contexte historico-politique de l'évolution permanente des formations à l'enseignement, processus de transformation liés aux changements d'ambitions et d'attente vis-à-vis des instituts de formation. Ce contexte n'est pas à négliger lorsque la question des *recherches sur les formations à l'enseignement* est abordée. Ces recherches, actuellement peuvent prendre deux orientations: d'une part, du point de vue politico-administratif, elles peuvent vérifier l'atteinte de standards, de procédures de *rendre compte*, d'exigences de management etc.; d'autre part, du point de vue du développement du processus de professionnalisation des enseignants, elles peuvent fournir les outils nécessaires pour que la *profession* puisse prendre en main son propre développement et réaliser les régulations des dispositifs de formation et les changements utiles pour permettre aux acteurs d'atteindre leurs objectifs pédagogiques.

### Former des enseignants professionnels experts

Car former des enseignants, aujourd'hui, c'est former des *experts professionnels*. Et le fondement de la plupart de ces réformes s'inscrit dans la nécessité déclarée

d'augmenter l'efficacité et l'efficacé du systéme scolaire (point de vue politico-économique) mais aussi par la volonté des acteurs (chercheurs et enseignants) de progresser dans la voie du processus de *professionnalisation*.

Mais qu'est-ce que la professionnalisation? Le terme, polysémique, tel que défini dans le contexte des travaux de la sociologie des professions, se rapporte à un processus double qui renvoie, d'une part, à l'idée du développement professionnel que sous-tend cinq affirmations, à savoir (Lang, 1999, p. 26): la présence de savoirs et savoirs-faires spécifiques de haut niveau, propres à l'exercice de l'activité professionnelle en question; l'engagement individuel de chaque acteur, novice au départ qui, à travers sa formation et sa pratique, va devenir un «professionnel expérimenté» ayant acquis une «expertise»; la production, par l'action professionnelle, de résultats efficaces et efficaces; la relation qu'entretient l'acteur avec le groupe professionnel avec lequel il partage son expertise et l'efficacité des procédures engagées; enfin, le fait que, pour être collectifs, les savoirs ne sont pas seulement incorporés et utilisés par les acteurs professionnels: à travers les publications et autres médias de développement et de formation, ils sont objectivés, transmissibles, «ayant une existence sociale distincte des praticiens chevronnés». Le second sens que Lang (1999) relève pour le terme de professionnalisation renvoie à «la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail et donc à la revendication-négociation d'un statut social plus prestigieux pour l'ensemble du corps concerné» (p. 27). La professionnalisation, analyse encore Lang (1999), «n'est pas l'accès à un état mais elle est un processus dans lequel un corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies: il s'agit bien d'une stratégie de *positionnement social* [...]» (p. 28).

Mais si les enseignants font parfois preuve de «professionnisme<sup>1</sup>» pour défendre leur cause et être mieux reconnus en dehors de leur cercle professionnel limité (Lang, 1999, p. 29), ce n'est sans doute pas vers l'accroissement du niveau de reconnaissance sociale que convergent les représentations des différents acteurs de la noosphère lorsqu'ils souhaitent «davantage de professionnalisation» pour les enseignants. De ce double processus, le premier seul semble trouver un relatif consensus auprès des différents acteurs, parce qu'il est susceptible de répondre à leurs besoins respectifs. Produire une base de connaissances objectivées dont l'efficacité est validée par la recherche, reconnue par les pairs, dispensée dans un institut de niveau supérieur de haut niveau intellectuel, est, finalement, le point de convergence entre les projets politiques et corporatifs à propos des réformes des formations à l'enseignement. De nombreuses publications ont rendu compte et analysé les mutations contemporaines des formations à l'enseignement allant dans le sens de l'accroissement des compétences professionnelles et de l'avancement du processus de professionnalisation à ce niveau<sup>2</sup>.

Le propos de ce numéro thématique n'est pas de refaire l'historique des transformations des formations à l'enseignement en Suisse ou en Europe ni de décrire à nouveau lesdites formations. Mais il y a des questions pour lesquelles nous ne disposons pas (encore) de beaucoup de réponses. Ainsi, que sait-on des effets des nouveaux dispositifs de formation à l'enseignement, pour ne pas parler de leur efficacité à long terme entre autre sur le devenir professionnel des élèves? Sur quels indices, sur quelles bases empiriques les transformations des dispositifs de formation à l'enseignement sont-ils fondés et légitiment-ils, d'un point de vue scientifique qui n'est ni politique, ni économique, les innovations introduites dans les structures rénovées? Comment le processus de professionnalisation avance-t-il, étant entendu que ce développement suppose une connaissance des effets de dispositifs et de contenus de formation et la revendication, par les professionnels, de leur développement subséquent?

Afin de rendre compte des recherches portant *sur* les formations à l'enseignement et plus précisément sur les effets et la validité des orientations mises en œuvre dans les dispositifs contemporains de formation à l'enseignement, les contributions sollicitées pour ce numéro l'ont été en fonction de l'éclairage et de l'ouverture scientifiques qu'elles pouvaient apporter à cette problématique encore relativement peu explorée. Dans cette optique, le présent numéro de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* se donne pour objectif de proposer quelques résultats de recherches récentes réalisées à propos des formations à l'enseignement dans différents degrés (école primaire et école secondaire du deuxième degré) et dans différents contextes géographiques et culturels, à savoir: en Suisse romande, en Suisse alémanique, en France et en Grande-Bretagne. Ces travaux sont publiés dans une optique prospective afin d'alimenter, à partir de leurs positions respectives, la réflexion sur les effets des dispositifs de formations à l'enseignement.

Nous nous intéresserons notamment aux savoirs scientifiques construits en particulier dans deux axes distincts mais absolument complémentaires et bien présents dans les formations contemporaines à l'enseignement, axes à propos desquels la recherche est, aujourd'hui, d'actualité tout en servant avec pertinence le développement du processus de professionnalisation: la *formation aux didactiques disciplinaires* ainsi que la *formation à la pratique réflexive* et l'accompagnement à *l'entrée dans le métier*.

## La formation aux didactiques

Définie comme étant relative à l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires (rôle central des contenus disciplinaires et de la dimension épistémologique des

connaissances à enseigner), la didactique et la formation idoine, en tant que formation à la construction de savoir *pour* enseigner et non de savoir à enseigner (Hofstetter & Schneuwly, 2009), revêt une importance certaine dans le champ de la formation à l'enseignement.

Ainsi que l'explique Schneuwly (2009),

*La didactique naît d'abord comme pratique d'enseignement du savoir (dans les deux sens français du mot «savoir quelque chose» et «savoir faire quelque chose») en vue de son appropriation par des élèves. Mais on le sait: la pratique n'est jamais séparée du savoir: la didactique se développe donc toujours aussi en tant que réflexion de la pratique de l'enseignement en vue de son propre développement, de sa transformation et avant tout de sa transmission à d'autres. Cette réflexion de la pratique peut être générale, mais concerne toujours aussi des domaines et objets particuliers de l'enseignement. Prenons Quintilien comme exemple type et sa rhétorique; et bien sûr Comenius et sa Novissima linguarum methodus. La didactique dans un sens très large comme pratique et réflexion pratique existe quand trois conditions sociales sont remplies:*

- un espace social dédié exclusivement à l'enseignement et à l'apprentissage (aspect institutionnel)
- des contenus d'enseignement déterminés (caractères publics/officiels des contenus à enseigner, plans d'études)
- des méthodes spécialisées d'enseignement.<sup>3</sup> (Schneuwly, 2009, p. 5)

Dans le cadre de ce numéro thématique, en exemple des développements que connaît la formation didactique dans les instituts de formation à l'enseignement, deux contributions analysent les effets de dispositifs dans deux disciplines de base et à deux niveaux d'enseignement différents. La première se penche sur les effets d'une formation continue dispensée auprès d'enseignants du secondaire II à Genève dans le domaine du français (langue maternelle); la seconde se centre sur des didactiques générales. À partir de l'analyse des curriculums en sciences de l'éducation proposés par les instituts de formation en Suisse alémanique, elle interroge ce que les futurs enseignants devraient apprendre en formation initiale.

Roxane Gagnon, de l'Université de Genève (Suisse), propose un article dont les données sont issues de sa thèse sur les effets de la formation à la didactique du français (langue maternelle). Son analyse s'intéresse au *débat oral* en tant que pratique sociale de référence et, plus spécifiquement, au travail d'argumentation qui y est lié dans le contexte scolaire. La présente contribution analyse les dimensions et les pratiques d'argumentation orale privilégiées en fonction de la discipline et des institutions impliquées. Elle s'intéresse aux variations du débat tel que présenté dans la formation ou dans l'enseignement en classe. Afin d'étudier ces variations, elle a observé les effets qu'a pu avoir une séquence de formation

continue dans un établissement professionnel secondaire (école post-obligatoire) sur les pratiques des enseignants en classe de culture générale.

*Samuel Krattenmacher, Christian Brühwiler, Fritz Oser et Horst Biedermann* visent, quant à eux, à connaître les contenus des curriculums d'études tels que transmis aux futurs enseignantes et enseignants des HEP de Suisse alémanique. Dans le cadre de l'étude internationale menée à propos de la formation des enseignants en mathématiques (programme TEDS-M<sup>4</sup>), les chercheurs ont entrepris une analyse du curriculum de formation en sciences de l'éducation pour les filières d'études à l'enseignement aux degrés primaire et secondaire I des HEP concernées par l'étude. De manière assez surprenante, ils découvrent qu'au niveau du contenu et du temps consacré au champ, il y a finalement assez peu de différences entre les formations pour l'enseignement à l'école primaire et au secondaire I. Par contre, ils notent de considérables divergences entre les différents instituts de formation. Malgré cela, une base commune de thèmes et de sujets a pu être repérée, base qui pourrait être utilisée pour développer un curriculum suisse ou élaborer des standards communs de formation.

### La formation à la pratique réflexive et l'entrée dans le métier

Un autre axe essentiel des dispositifs de formation à l'enseignement «nouvelles structures» est relatif à la formation d'un *professionnel expert*, à même d'évaluer le contexte de son enseignement et de réguler non seulement sur l'action (dans une perspective proactive), mais aussi et surtout *en cours* d'action dans tous les domaines relatifs à son activité professionnelle à travers, nous rappelle Perrenoud (2004), une «suite d'opérations intellectuelles dont les états mentaux ne sont que le point de départ, un état temporaire ou le point d'arrivée» (p. 12):

*La 'conversation avec une situation', selon l'heureuse formule de Schön (1994), est une activité mentale de haut niveau, qui mobilise, du moins lorsque le problème l'exige, de multiples ressources pour trouver une solution originale.*  
(Perrenoud, 2004, p. 11)

Reprenant la logique de ce qu'est, au plus haut niveau, un praticien réflexif, *Alexandre Buysse* de la HEP du Valais (Suisse) et de l'Université de Genève et *Sabine Vanhulle* de l'Université de Genève proposent une contribution portant sur les fondements théoriques et sur la mise en œuvre des dispositifs de formation à la réflexivité, soit, ici, celle de deux dispositifs de portfolios expérimentés dans deux instituts différents. En cohérence avec la perspective vygotskienne qui est la leur et tablant sur l'importance de la médiation tant des outils que des pairs et des formateurs pour stimuler le développement professionnel des

étudiants candidates et candidats à l'enseignement aux degrés élémentaires et moyens, le dispositif «portfolio» est abordé sous l'angle de la double médiation qu'il apporte, à savoir celle qui permet le contrôle des apprentissages et celle qui permet d'explicitier les procédures liées à la construction des savoirs. Les auteurs distinguent les médiations *contrôlantes* (qui influencent la manière dont l'apprenant contrôle ses propres régulations) des médiations *structurantes* (qui influencent la manière dont les apprenants donnent un sens aux savoirs et aux concepts et peuvent ainsi transformer leurs conceptions). Cette distinction permet d'utiliser en formation, dans une perspective métacognitive, des portfolios conçus selon cette logique. Après avoir montré, d'un point de vue théorique, comment se développe chez les étudiants en formation le processus de création de savoirs professionnels (issus de l'intégration des apports des savoirs de référence et des savoirs expérimentiels), leur propos est illustré par une description de leurs interventions-portfolios dans les deux instituts de formation concernés par l'enquête.

*Luc Ria, Guillaume Serres et Serge Leblanc*, professeurs dans les IUFM d'Auvergne et du Languedoc (France), dans le champ voisin de la pratique réflexive *stricto sensu* qu'est celui de l'anticipation des difficultés liées à l'entrée dans le métier, proposent un autre exemple de la manière dont un institut de formation accompagne ses étudiants dans leur développement professionnel en les préparant à leur première affectation en contexte sensible. Les chercheurs-formateurs analysent ici les effets d'un dispositif d'observation destiné aux professeurs stagiaires de l'enseignement secondaire. Confrontés successivement à une série d'extraits vidéo sur le travail enseignant en milieu difficile, puis deux mois plus tard au travail en situation réelle d'enseignants dans ces milieux délicats, les chercheurs montrent comment les stagiaires, invités à décrire leurs émotions, perceptions et réflexions au cours de ces différentes séquences d'observation, comprennent les effets formatifs du dispositif. Les résultats présentés ici montrent le potentiel d'apprentissage généré par ces dispositifs d'observation vidéo des situations professionnelles et par l'expérience vécue *in situ*. Les chercheurs-formateurs relèvent cependant la nécessité qu'il y a d'accompagner l'analyse réflexive des stagiaires pour qu'elle puisse réellement contribuer à leur développement professionnel.

### Prendre connaissance de ce qui se passe ailleurs

Enfin, une dernière contribution proposée par *Ian Menter* et les membres de 'The Teacher Education Group' décrit l'historique des développements des formations à l'enseignement du Royaume Uni. Le collectif de chercheurs dresse un portrait de l'état actuel des recherches menées dans les instituts de formation britanniques avant de recenser les projets récents visant à améliorer et à

développer les capacités professionnelles des enseignants. Une analyse des revues en ligne éditées entre 2000 et 2008 permet d'identifier les approches méthodologiques et les domaines prédominants dans les recherches menées par les instituts de formation puis de pointer les manques dans ce champ spécifique: les *design* des recherches menées dans les instituts de formation à l'enseignement au Royaume-Uni se basent méthodologiquement plutôt sur des recherches menées à petite échelle; ils sont qualitatifs et ont un lien fort avec la pratique. Du point de vue des sujets abordés, les auteurs constatent, résultat finalement assez peu surprenant, que ce sont ceux qui traitent de l'apprentissage professionnel en lien étroit avec le terrain («professional learning») qui sont majoritairement traités, alors que les questions éthiques sont délaissées, comme le sont aussi les recherches portant sur le développement professionnel du personnel enseignant dans les instituts de formation. Dans leur article, les auteurs constatent enfin que la proximité extrême au terrain qu'ils ont constatée implique que beaucoup de recherches restent «sous-théorisées» et en déficit de conceptualisation.

### Perspectives

La coordination de ce numéro aura mis en évidence, et cela nous a étonnés, du peu de recherches *sur* les différents dispositifs de formation à l'enseignement qu'il nous a été donné de rencontrer en Suisse notamment. Contrairement à ce qui se passe dans les régions de culture anglo-saxonne, où les recherches sur les recherches en éducation basées sur des preuves sont bien présentes (*Evidence-Based Policy*, *Evidence-Based Policy Making* ou encore *Evidence-Based Practice*) (Saussez & Lessard, 2009), où elles sont utilisées afin de tenter de régir l'éducation «par la preuve et non par la foi ou l'idéologie» et où elles sont reconnues en tant que «système d'aide à la décision rationnelle pour les praticiens et les politiques» (selon des expressions prises dans Saussez & Lessard, 2009), à part les deux recherches issues justement de cette mouvance (celle des britanniques membres de 'The Teacher Education Group' ainsi que l'article issu de l'évaluation internationale TEDS et proposé ici par Krattenmacher, Brühwiler, Oser et Biedermann), nous n'avons rien trouvé de tel dans les articles proposés. Par contre, les articles qui nous ont été soumis, qu'ils proviennent d'Universités ou des HEP, sont issus de la recherche universitaire classique. Ils reprennent des travaux de thèse ou sont issus de projets de recherches menés dans des laboratoires sous la responsabilité de professeurs autonomes par rapport au choix des objets scientifiques qu'ils traitent. Le dynamisme des jeunes chercheurs et des chefs de projet constaté ici sur ces objets, dont les résultats participent sans aucun doute à l'avancement du processus de professionnalisation, ne peut que nous réjouir, tout comme nous réjouit aussi le fait que, au sein du paysage sociopolitique contemporain en Suisse, la recherche scientifique conserve une part importante d'autonomie vis-à-vis du politique et des recherches commanditées.

## Thema

Cependant, force nous est de constater que cet autre volet de la recherche qu'imposent les nouvelles gouvernances, soit l'évaluation et l'auto-évaluation des dispositifs de formation, n'est pas encore vraiment entré dans les usages. S'il existe effectivement quelques travaux relatifs à l'évaluation de dispositifs de formation en Suisse, ils restent encore quantitativement peu nombreux (voir la synthèse réalisée dans Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007). Cela nous surprend, pour deux raisons. La première, c'est que les HEP comme les Universités ont développé des départements dits d'«Assurance Qualité». Mais les enquêtes évaluatives menées dans ce contexte restent confidentielles, confinées à un usage administratif interne. Il leur manque, afin de parvenir au statut de travaux scientifiques à part entière, de problématiser leur questionnement en s'appuyant sur des cadres conceptuels explicites puis de chercher à être publiées en se soumettant à l'évaluation par les pairs ainsi qu'il est d'usage dans les revues scientifiques telles que la présente Revue suisse des Sciences de l'éducation. L'autre sujet d'étonnement, lié certes au premier, relève de l'absence de prise en main, par la profession ou du moins par les formateurs, de l'évaluation des dispositifs de formation dans le but d'en reconnaître les effets (s'il y en a) et de les améliorer constamment, en connaissance de cause, de manière volontaire et non imposée par une hiérarchie ou par décision politique. Ce travail permanent lié au souci d'améliorer la professionnalité des formateurs comme celle des formés participe certainement grandement au processus global de *professionnalisation* tel que souhaité par les enseignants, les formateurs et les chercheurs universitaires en éducation.

Ce numéro thématique de la RSSE permet d'ouvrir d'intéressantes perspectives pour la recherche institutionnelle et pour les collaborations interinstitutionnelles. Ainsi, à l'exemple du développement des nouvelles questions de recherche introduites par l'équipe helvétique à l'occasion de la passation de l'enquête internationale TEDS-M auprès des HEP de Suisse alémanique, le développement d'autres enquêtes permettant de réellement prendre la mesure des contenus auxquels les étudiants sont formés et des dispositifs qui les accompagnent, à partir de quoi ils peuvent construire leurs compétences professionnelles est, des points de vue institutionnel et scientifique, essentiel et serait à développer de manière structurée et généralisée. Ceci serait donc réellement souhaitable non seulement afin de répondre aux impératifs de mesure des nouvelles gouvernances, mais aussi et surtout afin de permettre à tous les enseignants d'avancer sur la voie de la professionnalisation à travers leur formation.

## Notes

- 1 Le *professionnisme* relève des stratégies identitaires de communication, de reconnaissance réciproque, d'attentes de comportements, d'intériorisation de normes, de socialisation, mises en place par un corps professionnel afin de gagner la reconnaissance sociale, notamment à travers la reconnaissance et la valorisation du service rendu (*professionnalité*) (Lang, 1999, pp. 30-31).
- 2 Par exemple, voir: Criblez, 2007; Crotti & Oelkers, 2002; Hofstetter & Criblez, 2000; Tardif & Lessard, 2004; Gauthier & Mellouki, 2006; Kamm, 2007; Maradan, 2002; Mialaret, 1996; Perrenoud, 1994; Schäfer, 2002.
- 3 Traduit par B. Schneuwly.
- 4 Voir le site web [<http://www.iea.nl/teds-m.html>]

## Bibliographie

- CDIP (2009). *Catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Criblez, L. (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 295–305.
- Criblez, L., Hofstetter, R. (Éd.) & Périsset Bagnoud, D. (coll.). (2000). *La formation des enseignant(e)s: Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne: Lang.
- Crotti, C., Oelkers, J. (2002). *Ein langer Weg – Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002*. Bern: BLMV.
- Delsaut, Y. (1992). *La place du maître: une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris: L'Harmattan.
- Draelents, H. (2007). Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation pour l'action publique. Une étude de cas en Belgique francophone. *Cahiers de la recherche en éducation et formation du Girsef*, n° 59.
- Favarque, N. (2008). Éducation, formation, insertion: les apports de l'approche par les capacités de Sen. In V. Dupriez J.-F. Orianne, M. Verhoeven (Éd.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 65-87). Berne: Lang.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens: der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (Éd.). (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Hofstetter, R., Magnin, Ch., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éd.). (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école d'État démocratique en Suisse, 19<sup>e</sup> siècle*. Berne: Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: de Boeck, Raisons éducatives.
- Kamm, E. (2007). *Vom Seminar zur Fachhochschule – neue Strukturen, bewährte Mythen*: Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses. Bern: Lang.
- Keely, B. (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine la vie. Les essentiels*. Paris: OCDE.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*. Aarau: centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Maradan, O. (2002). Die «Hautes Écoles Pédagogiques (HEP)» der französisch- und deutschsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung* 20 (2), 150-162.


**Thema**

- Mialaret, G. (1996). *La formation des enseignants*. Paris: PUF, Que sais-je?
- Nique, Ch. (1991). *L'impossible Gouvernement des esprits: histoire politique des Écoles normales primaires*. Paris: Nathan.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion: Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (Éd.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (pp. 11-32). Reims: CRDP de Champagne-Ardenne.
- Saussez, F. & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'Éducation Basée sur la Preuve. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 168, 113-136.
- Schärer, Hans-Rudolf (2002). Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 137-149.
- Schneuwly, B. (2009). *Die Fachdidaktiken, im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Parallelvortrag. Jahreskongress SGBF/SGL*. Zürich 30. Juni 2009. Genève: Université, FPSE, SED (manuscrit non publié).
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). (Éd.). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.