



HAL
open science

VERS UNE NOUVELLE CONCEPTION DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS : ANALYSE COMPARATIVE FRANCE/UKRAINE

Marina Sacilotto-Vasylenko

► **To cite this version:**

Marina Sacilotto-Vasylenko. VERS UNE NOUVELLE CONCEPTION DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS : ANALYSE COMPARATIVE FRANCE/UKRAINE. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2007. Français. NNT : . tel-00260488

HAL Id: tel-00260488

<https://theses.hal.science/tel-00260488>

Submitted on 4 Mar 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Paris X NANTERRE

ECOLE DOCTORALE "Connaissance, Langage, Modélisation"

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS X NANTERRE

en Sciences de l'éducation

**VERS UNE NOUVELLE CONCEPTION DE LA
FORMATION CONTINUE DES
ENSEIGNANTS : ANALYSE COMPARATIVE
FRANCE/UKRAINE**

Marina SACIOTTO-VASYLENKO

Directrice de thèse
Marie-Françoise FAVE-BONNET

17 décembre 2007

Jury

Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Professeur des Universités,
Université de Paris X Nanterre

Françoise CROS, Professeur des Universités, CNAM

Marie-Françoise FAVE-BONNET, Professeur des Universités,
Université de Paris X Nanterre

Régis MALET, Maître de Conférences habilité à diriger des
recherches, Université Charles de Gaulle -Lille 3

Liliane PORTELANCE, Professeur des Universités, Université du
Québec à Trois-Rivières

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	2
1.1	Comparer : questions épistémologiques	3
1.2	Méthodologie de la recherche comparative : démarche réflexive, compréhensive et historique	6
1.3	Les choix épistémologiques, méthodologiques et conceptuels	9
2	PREMIERE PARTIE : Cadre conceptuel	16
2.1	L'évolution des théories sur la formation professionnelle des enseignants	16
2.2	Le nouveau paradigme en éducation /formation des enseignants : la formation tout au long de la vie	34
2.3	Les recherches contemporaines sur et pour la formation professionnelle des enseignants	51
2.4	Former des enseignants « adultes »	88
3	DEUXIEME PARTIE : Etude des systèmes de formation continue en France et en Ukraine	102
3.1	Les enjeux politiques et socio-économiques de la formation continue en France	102
3.2	Les transformations récentes de la formation continue en Ukraine	164
4	TROISIEME PARTIE : Une nouvelle conception de la formation continue ?	205
4.1	Comparaison de la formation continue en France et en Ukraine	205
4.2	Vers une nouvelle conception de la formation continue	216
	CONCLUSION	227
	BIBLIOGRAPHIE	231
	ANNEXES	249
	TABLE DES MATIERES	263

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier ma directrice de thèse, Madame la Professeure Marie-Françoise FAVE-BONNET, pour ses compétences scientifiques, son dynamisme et sa générosité. Sa pleine confiance m'a permis d'élaborer un plan de thèse personnel et propre à mes aspirations. J'exprime ma profonde gratitude pour le temps et la patience qu'elle m'a accordé tout au long de ces années.

Mes plus sincères remerciements vont également à Madame la Professeure Ludmila PUKHOVSKA qui a cru en mes capacités. Ses conseils professionnels et personnels ont accompagné mon travail, malgré la distance, et ont facilité ma tâche.

Je souhaite enfin remercier tous ceux qui ont participé d'une façon ou d'une autre à la progression et à l'achèvement de ce travail. Je pense que c'est une grande chance de les avoir rencontrés et je souhaite leur dédier cette thèse.

1 INTRODUCTION

Tout au long de mon expérience d'enseignante, j'ai pu vivre des situations professionnelles différentes : elles stimulaient parfois le désir d'apprendre et d'innover dans mon enseignement, ou, au contraire, elles créaient un sentiment d'impuissance et de déception. Pendant l'exercice de mes fonctions de formatrice d'enseignants, ces sensations se sont compliquées, car j'ai dû affronter des décisions fermes et irrévocables ou des cadres institutionnels rigides qui ne permettaient pas de changer mes pratiques afin de mieux répondre aux attentes des enseignants.

Je voulais, en arrivant en France, éclairer mes idées en étudiant sa culture éducative et le fonctionnement des institutions qui s'occupent de la formation et du développement professionnel des enseignants. J'espérais trouver un contexte plus favorable au travail enseignant. Pourtant, mon expérience d'enseignement dans ce pays, ainsi que les situations que j'ai pu observer dans les écoles françaises ont fait ressortir les mêmes questions et les mêmes problèmes.

C'est pour cela que j'ai décidé d'étudier le domaine de la formation continue des enseignants. Elle est considérée comme un enjeu majeur pour l'implantation des réformes et des innovations éducatives. Et elle apparaît aussi indispensable pour le développement professionnel et personnel des enseignants : ses différents dispositifs doivent permettre aux enseignants d'acquérir de nouveaux savoirs scientifiques et de construire les compétences nécessaires pour ensuite analyser et changer leurs propres pratiques.

Pourtant, les enseignants en France comme en Ukraine sont souvent déçus par la formation proposée et confirment rarement son influence sur les pratiques. De plus, la formation continue ne parvient pas à répondre aux exigences multiples des sociétés, des établissements scolaires et des enseignants.

Cette thèse a pour objectif de comprendre ce que peut être une conception renouvelée de la formation continue. Quel est son rôle et sa nature selon la perspective de l'éducation/formation tout au long de la vie ? Il est envisagé d'étudier plus particulièrement si les changements en cours dans les systèmes de formation continue s'adaptent à ce nouvel enjeu : aider l'enseignant à construire son parcours professionnel et faciliter son accès aux espaces formels et informels de formation.

Cette recherche est d'abord un moyen de trouver des réponses à mes propres interrogations que je considère nécessaires pour mon développement professionnel. Cependant, j'espère que ce travail comparatif permettra aussi de relever un défi scientifique : « ...essayer de mieux comprendre ce que vivent les autres afin, à travers cet effort de compréhension, de mieux se comprendre soi-même à la fois dans sa singularité et son appartenance à une certaine universalité... » (TARDIF, LESSARD, 2004, p.1).

Dans cette introduction, je propose d'abord une synthèse des recherches contemporaines qui soulèvent des questions sur la légitimité scientifique des études comparées. Ensuite, je préciserai les choix des cadres conceptuel et méthodologique ainsi que la structure de cette thèse.

1.1 Comparer : questions épistémologiques

La démarche comparative est choisie dans cette thèse pour mieux comprendre certains phénomènes éducatifs se produisant à l'intérieur et à l'extérieur des systèmes de formation continue des enseignants. Ces systèmes, d'une part, se distinguent par leurs propres évolutions politiques, sociales et historiques et, d'autre part, sont confrontés aux exigences communes des mouvements mondiaux et européens.

Le travail comparatif est très populaire actuellement, mais il est utilisé par les chercheurs depuis plus d'un siècle. NOVOA (1998, 2001 cité dans NOVOA, YARIV-MASHAL, 2003) montre le changement d'objectifs des études

comparatives, et considère qu'ils coïncident avec les «temps chauds» de l'histoire et des transitions politiques:

- les années 1880 : « *la connaissance de l'autre* », concentrent les efforts des chercheurs pour décrire les systèmes éducatifs des différents pays;
- les années 1920 : « *la compréhension de l'autre* », avec le comparatisme tourné vers la coopération internationale, la diffusion des premières statistiques internationales;
- les années 1960 : « *la construction de l'autre* », avec les tentatives de développer les bases théoriques et méthodologiques de l'éducation comparée pour étudier les changements dans les politiques éducatives ;
- les années 2000 : « *mesurer l'autre* », dans un contexte de « globalisation », les chercheurs essaient d'adopter les mêmes méthodes et outils pour rendre compte de l'efficacité et de la qualité de la formation.

Malgré son évolution évidente, l'éducation comparée reste très critiquée dans les milieux scientifiques. Pour MALET (2003), le champ de la recherche comparative doit passer par une (re)fondation épistémologique et une « armature » méthodologique. Il souligne la place importante des recherches théoriques qui interrogent l'identité, la fonction, le statut du comparatisme dans une Europe en construction, mais aussi le statut de ceux qui la pratiquent. Selon cet auteur, les chercheurs ont pris conscience que la légitimité scientifique de ce domaine passe par une fondation de référents théoriques propres. Pourtant, cet avancé théorique ne s'accompagne pas, selon MALET, « d'un égal souci de structuration ou de mutualisation méthodologiques du domaine. » Il ajoute que « *la spécificité de la littérature comparatiste...c'est initier une rencontre, définir une situation et poser des bases de réflexion et de travail* » (MALET, 2003, p.164).

Les chercheurs (MALET, SIROTA, VANISCOTTE, LADERRIERE, CROS, etc.) insistent sur le caractère hybride de l'éducation comparée : savant et politique à la fois. Ces deux pôles impliquent des fonctions et des tâches

différentes selon leurs intentions : un effort scientifique de compréhension des problèmes éducatifs ou, au contraire, un soutien et une légitimation des politiques. La plupart des chercheurs insistent sur l'importance de ces deux volets de l'éducation comparée. Pour cela, l'interaction entre les universitaires et les experts internationaux s'avère nécessaire.

Cependant WEST, par exemple, pense que les chercheurs et les politiques s'intéressent à la comparaison pour des raisons différentes : les chercheurs se soucient davantage d'équité et d'efficacité, et les politiques se préoccupent davantage de résultats et de performances comparés. *« Les uns et les autres se demandent ainsi si les niveaux d'instruction et de compétence sont plus élevés dans certains pays que dans d'autres, si certains systèmes encouragent plus d'innovations que d'autres, si certains systèmes favorisent l'émergence de plus ou moins de cohésion sociale ou, inversement, de plus en plus d'exclusion sociale... »* (WEST, 2003, p. 214).

NOVOA et YARIV-MASHAL (2003) considèrent le comparatisme comme un *mode de gouvernance* : formulation de politiques éducatives à travers une panoplie d'outils et de dispositifs où le comparatisme joue un rôle central. Ce « mélange » des intentions peut devenir une menace pour la démarche comparative scientifique. C'est pourquoi, NOVOA et YARIV-MASHAL parlent *d'un besoin urgent d'accorder une plus grande épaisseur historique au travail de comparaison*. Ils pensent que la comparaison doit adopter les qualités d'une enquête historique : *« le raisonnement historique qui cherche à développer une interprétation et une discussion critique des problèmes »* (NOVOA, YARIV-MASHAL, 2003, p.78). De plus, en accordant au travail comparatif une dimension historique et théorique, il est possible, selon ces auteurs, d'ouvrir de nouvelles possibilités conceptuelles et méthodologiques.

Toutefois, l'éducation comparée cache certains enjeux et pièges. MALET (2003) affirme que, même si le fondateur de l'éducation comparée est un français, M.-A. JULIEN, ce domaine est plus exploité par les études anglo-saxonnes. Ainsi l'obstacle linguistique pèse sur ce champ et certains parlent de

son « anglo-centrisme » (K.-H. GRUBER cité par MALET). De toute évidence, les recherches comparatives, nationales ou internationales, sont commanditées par les grandes institutions : EURYDICE, le Conseil de l'Europe, l'OCDE, l'UNESCO, le Bureau international de l'éducation, etc. Elles identifient les objectifs, le processus et les résultats des études, parfois même au détriment de leur légitimité scientifique. Chaque institution définit des objets et des outils à l'intérieur des cadres de sa culture académique. Cependant, les collaborations internationales (menées à des niveaux différents et avec des acteurs divers) peuvent devenir une occasion unique pour des confrontations théoriques.

Enfin, dans la période contemporaine, selon l'analyse de MALET (2003), le comparatisme doit faire face à des mutations culturelles : la construction et le développement de territoires supranationaux (Europe) ou infranationaux (les régions), les problématiques de l'éducation transculturelle et des phénomènes d'interdépendance culturelle. Cet auteur considère que les notions de globalisation, de mondialisation, d'eupéanisation, de gouvernance ont pris une forme de « fatalisme » pour le développement des sociétés. Face à l'uniformisation des contextes européens, les chercheurs plaident en faveur de réflexions sur l'articulation culturelle entre les strates locales, régionales, nationales, supranationales. Dans ce cas, la démarche comparative permet de comprendre l'espace européen et d'élaborer une connaissance authentique sur ce sujet.

1.2 Méthodologie de la recherche comparative : démarche réflexive, compréhensive et historique

Face aux difficultés « scientifiques » des recherches comparatives, les chercheurs se contentent, à présent, d'une démarche réflexive : « *faire le point, définir une situation, prendre de la distance ou confronter les expériences* » (MALET, 2003, p.160). Le choix des facteurs qui articulent les aspects politiques, culturels, institutionnels d'un système semble une question centrale des études

comparatives. Pour NOVOA (2003) la mission du comparatiste est « théorique et critique » : il doit rester autonome dans la définition de l'objet d'étude, être capable d'interroger et d'interpréter les phénomènes éducatifs et, par la suite, de construire une problématique propre.

L'autre problème, selon GUEISSAZ (2003), est que les recherches comparatives visent à montrer les différences plutôt que les similitudes, les divergences plutôt que les convergences. Cet auteur considère que « *l'observation de différences ou de divergences ne peut déboucher sur des éléments d'explication ou d'interprétation que dans la mesure où elles peuvent être situées dans un cadre conceptuel qui les organise.* » (GUEISSAZ, 2003, p.269). Pour ce chercheur, il existe une difficulté réelle pour présenter des modèles, des types-idéaux ou des configurations, car les situations réelles apparaîtront comme des variations ou des approximations. Il est nécessaire de prendre en considération la complexité des situations et des variables. Ainsi, par exemple, la comparaison doit explorer les dimensions « spatiales » et « temporelles » du sujet en question.

La dimension « spatiale », selon GUEISSAZ (2003), permet d'observer des situations et des variables aux niveaux :

- local : les caractéristiques propres de l'établissement, son contexte, son environnement, ses ressources ;
- régional : le financement ;
- national : la réglementation portant sur les structures organisationnelles, le gouvernement, les programmes et les diplômes, les conditions d'accès, la structuration générale du système, le financement ; l'organisation des carrières, les statuts des acteurs ; la dimension culturelle, le rapport à l'Etat ;
- européen et mondial : le degré et le mode d'insertion des établissements dans les réseaux internationaux.

Plus que jamais, pour GUEISSAZ, une comparaison internationale doit toujours être assortie de comparaisons intranationales, de façon à se prémunir contre la tentation d'une référence trop facile aux « cultures nationales » ou aux « effets sociétaux ». Il est évident « *qu'il faut prendre en considération les dimensions institutionnelles des organisations, le lien entre les solutions organisationnelles et l'histoire des conflits et des compromis entre groupes d'acteurs ou encore les systèmes professionnels* » (GUEISSAZ, 2003, p.272). Les études de cas ou de monographies peuvent aider à atteindre cet objectif.

La dimension « temporelle » des études comparatives crée les conditions favorables pour comprendre les évolutions des phénomènes dans le temps. GUEISSAZ (2003) explique que les décisions et les processus complexes des orientations actuelles sont devenus illisibles et naturels : « *il y a effacement du passé par le présent* ». Ainsi, il est indispensable de reconstruire leur profondeur historique. De plus, certains discours sur le futur peuvent annuler les problèmes du présent : « *écrasement du présent par le futur* ». Pour cela, il faut envisager le suivi continu des processus et organiser la recherche afin qu'elle prenne en compte la durée. GUEISSAZ plaide en faveur d'une démarche comparative « *flexible, ouverte, ascendante, participative, à géométrie et à échelle variables, poursuivie sur une durée relativement longue* » (GUEISSAZ, 2003, p.279).

La question méthodologique des recherches comparatives est plus actuelle que jamais. Il s'agit des choix à faire : méthodes qualitatives ou quantitatives; démarche inductive ou déductive (adapter les catégorisations qui existent déjà). A cela s'ajoute une question de fond : pourquoi comparer les systèmes, quels sont les objectifs ? BURAWOY (2000) propose trois stratégies méthodologiques : « *D'abord, ne pas insister sur la création des forces globales, mais plutôt sur les formes de résistance et de négociation au plan local. Ensuite, transformer les forces globales en objets de recherche, tout en les éclairant comme produits de flux humains, sociaux et idéologiques. Finalement, considérer les forces globales comme imaginaires dans leur construction.* » (cité par NOVOA et YARIV-MASHAL, 2003, p.79).

Selon NOVOA et YARIV-MASHAL, la recherche comparée ne doit pas se centrer sur les « faits » ou les « réalités », mais sur les problèmes. Les « faits » (événements, pays, systèmes) sont, par définitions, incomparables. Ces chercheurs pensent qu'il est possible d'éclairer les « spécificités » et les « ressemblances », mais pas d'avantage. Ils conseillent d'explorer les « problèmes » : « *des problèmes ancrés dans le présent, mais qui ont une histoire qui nous permettent de comprendre comment ils ont été construits et reconstruits en différents espaces et temps, comment ils ont été déplacés et replacés à travers des processus de transfert, circulation et appropriation; des problèmes qui nous situent face à nos mémoires, mais aussi face à nos imaginations, produisant de nouvelles zones de regard qui se projettent dans un espace qui n'est pas délimité par des frontières physiques, mais plutôt par des frontières de sens* » (NOVOA et YARIV-MASHAL, 2003, p.79).

1.3 Les choix épistémologiques, méthodologiques et conceptuels

Pour accéder à la scientificité de cette recherche comparative, une démarche complexe a été engagée :

- L'axe conceptuel : comprendre ce qu'est une formation continue de qualité à travers une analyse théorique des recherches dans ce domaine. Ceci permet de débiter une *démarche critique* : s'adresser simultanément aux cas nationaux et aux concepts scientifiques concernant la formation continue.
- L'axe comparatif : *la démarche de compréhension et de réflexion* permet d'identifier les problèmes des systèmes de formation continue à travers une analyse historique et socio-institutionnelle. L'étude contextualisée sur le sens et la logique des changements en cours est privilégiée, afin de pouvoir accéder à de nouvelles connaissances dans le domaine en question.

Ce travail s'articule autour de trois grandes parties :

La première partie, « conceptuelle », s'attache à analyser les recherches concernant la formation des enseignants et à montrer leur intérêt pour la formation continue. Nous partons de l'évolution des théories sur la conception de la formation professionnelle au travers des paradigmes « académique », « technicien », « personnaliste », « artisanal », « recherche et développement », et nous insistons sur l'importance de chacun pour la formation continue (approche intégrative). Compte tenu de ces cinq paradigmes, les objectifs et les stratégies de formation, la spécificité des programmes, le caractère des relations entre les formés et les formateurs, les pédagogies et les méthodes utilisées sont analysés. Ensuite, nous montrons les possibilités de mise en œuvre d'une formation tout au long de la vie en précisant les modèles et les dispositifs qui permettent à l'enseignant de se développer professionnellement. Une synthèse des recherches contemporaines élargit le sens des actions envisageables pour la formation continue. Cette synthèse est structurée en quatre temps :

- la notion de professionnalité des enseignants (les savoirs professionnels, la construction et la transposition des compétences, la dimension culturelle et éthique du métier, l'identité et la socialisation professionnelle) ;
- la problématique de « l'activité » professionnelle enseignante (la didactique professionnelle, la psychologie et la sociologie du travail, la psychologie clinique, les approches de l'action et de la cognition située) ;
- la problématique « recherche(s) et formation » (les tensions existantes entre les savoirs scientifiques et les savoirs issus des pratiques ; l'intérêt de la formation continue pour le développement de pratiques de recherches collaboratives) ;
- les effets des concepts de professionnalisation, de post-professionnalisation et d'universitarisation sur la formation des enseignants.

Enfin, les résultats des recherches sur l'éducation/formation des adultes (la dimension émotionnelle, les différences interculturelles, les avantages et les limites de l'expérience, le processus de transformation, etc.) complètent notre analyse sur la construction d'une formation centrée sur la communication et l'interaction entre tous les acteurs. Nous prenons également en compte l'évolution des domaines de l'autoformation, de la formation à distance et du e-learning pour l'accompagnement des apprentissages autonomes.

La deuxième partie est consacrée à l'étude des systèmes de formation continue des enseignants en France et en Ukraine. Nous montrons et expliquons les « problèmes », mais aussi les changements qui se produisent aux différents niveaux (national, régional, local). Pour cela, deux approches sont utilisées : historique et socio-institutionnelle. Elles permettent :

- de décrire l'organisation et le fonctionnement des systèmes ;
- d'étudier les acteurs et leur influence sur le processus de formation;
- de confronter les conceptions scientifiques et les décisions politiques sur la formation des enseignants ;
- d'analyser le rôle des enseignants dans le processus des changements.

Ce travail s'appuie sur :

- une étude historique ;
- une analyse des textes officiels, une analyse des travaux de recherche sociologique sur les enseignants et leur formation (rapports, notes d'évaluations) (Annexe 1) ;
- une analyse des programmes (plans) de formation (Annexe 2) ;
- une analyse des sites web institutionnels (Annexe 3) ;
- des auditions informelles de responsables de formation (formateurs d'enseignants) ;

- des observations d'enseignants français (premier degré) au cours de leur travail quotidien.

Pourquoi la France et l'Ukraine ?

Ces deux pays ont des parcours historiques (pays démocratique et indépendant/ pays indépendant depuis quinze ans et en construction de démocratie) et sociétaux (pays riche et développé/ pays avec des problèmes économiques et sociaux) différents. Cette différence se reflète dans l'organisation et le fonctionnement des systèmes éducatifs et des systèmes de formation des enseignants.

Les similitudes portent sur la reconnaissance des valeurs de l'éducation dans ces deux pays et l'intention constante de rechercher la qualité de l'enseignement et de la formation. De plus, le développement de ces systèmes est influencé par les processus éducatifs européens et mondiaux : intégration, harmonisation, échanges.

Même si les changements dans les systèmes de formation sont spécifiques dans chacun des contextes nationaux, il est possible d'identifier certaines caractéristiques communes.

Deux niveaux de comparaison sont proposés :

- A l'intérieur de chaque pays : étudier les stratégies de la formation continue et les innovations récentes au niveau des régions, des établissements de formation, des écoles.
- Entre les pays : quelles sont les similitudes et les différences ? Pourquoi ? Quelles en sont les conséquences ?

Le choix de la période

La période contemporaine (depuis 1990) a été choisie, car des réformes et des changements importants s'y sont accomplis, ou sont encore en cours.

Les problèmes de l'étude

La difficulté de cette recherche a été le recueil des données nationales et internationales. En effet, ces données, issues d'études hétérogènes qui se distinguent par les objectifs, les cadres conceptuels, les méthodes de production, ne sont pas systématiquement comparables. Il est nécessaire de se montrer responsable et critique, d'être en capacité de situer l'usage de ces données dans leur contexte institutionnel.

Au niveau international, les études de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat permettent d'utiliser des données relatives à l'éducation et à la formation des enseignants en France. Au contraire, les données sur l'Ukraine, qui n'est pas membre de l'Union Européenne, restent rares, voire inexistantes. Certaines analyses de la formation des enseignants en Ukraine existent dans les études des institutions internationales (« Fondation Renaissance », « Banque Mondiale », « British Council ») pour contribuer aux processus de démocratisation du pays. Ainsi, nous avons pu, par exemple, obtenir et faire une analyse secondaire des enquêtes menées auprès des Instituts de Formation Continue des Cadres Pédagogiques en 2004 dans le cadre du projet commun du Ministère de l'Education et de la Science de l'Ukraine et de la Banque Mondiale : « *The Equal Access to Quality Education* » (2005 – 2009). La liste des études et des rapports utilisés dans cette thèse est présentée dans l'annexe 1.

Nous avons fait le choix de ne pas faire notre propre enquête de terrain. Les données des études et des rapports utilisées dans cette thèse nous ont paru suffisantes pour une description et une analyse des systèmes de formation continue. Etant donné l'objectif premier, comprendre la nature des « problèmes » et des « changements », nous avons décidé de chercher les

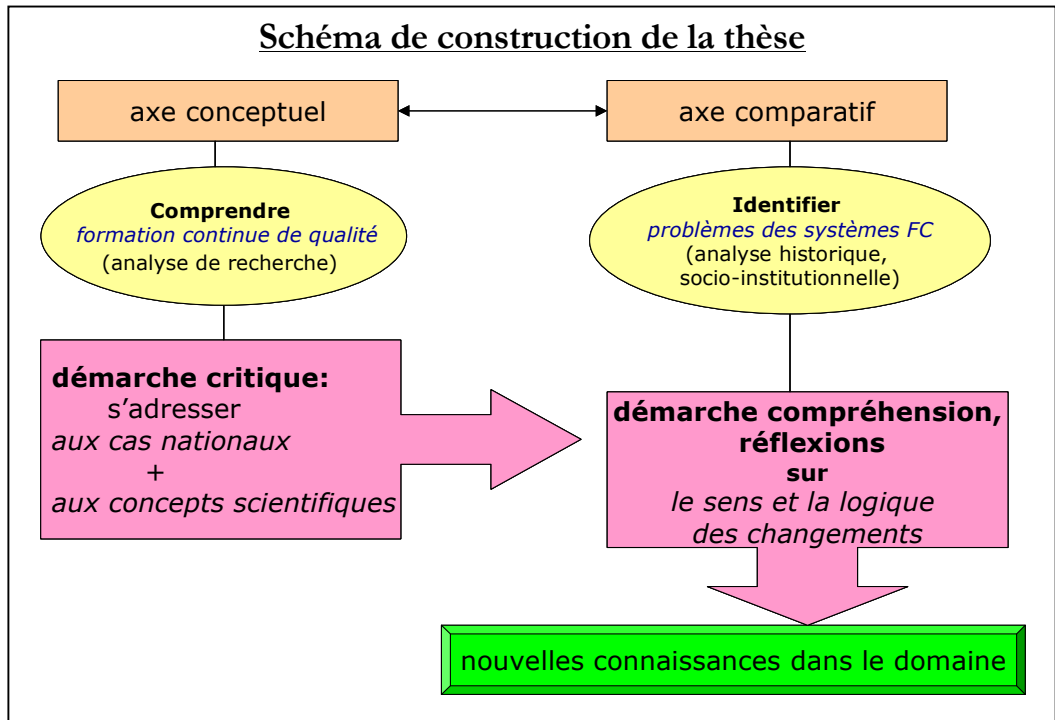
réponses dans la littérature éducative de ces deux pays, ainsi que dans les différences de contextes politiques et sociaux. Ce sont les recherches historiques qui nous ont permis de proposer des réflexions pertinentes. De plus, l'expérience d'enseignement en France nous a aidés à observer les particularités du métier de professeur, et ainsi à mieux comprendre sa culture pédagogique et scolaire.

Autre problème rencontré : les choix linguistiques et la définition des concepts. En effet, les conceptions de certains phénomènes éducatifs sont différentes dans les deux pays. Les termes utilisés pour les nommer dans chaque langue ne peuvent pas être traduits de manière littérale. Pour faciliter la lecture et la compréhension de la thèse, nous avons décidé d'utiliser la terminologie habituelle d'un lecteur français, mais de préciser son sens par rapport à la culture éducative ukrainienne. L'annexe 4 présente les termes les plus utilisés dans la thèse avec leur phonétique ukrainienne.

La troisième partie expose la comparaison des systèmes de formation continue. Elle montre des différences importantes entre les contextes historiques, sociaux et éducatifs de leurs évolutions. Les deux pays se distinguent donc par des caractéristiques institutionnelles et organisationnelles (la fréquence, la durée, le contenu, les catégories de formateurs, l'évaluation). Cependant, de nombreux points communs concernent les difficultés de la formation à s'adapter aux nouvelles exigences politiques, sociales et scientifiques. Cela oblige les acteurs des deux pays à reconsidérer la formation continue et à réfléchir aux problèmes liés aux attentes des enseignants et des écoles, à la pédagogie des formations, à la formation de formateurs, à l'utilisation de la recherche.

En conclusion, nous proposons des réflexions sur une nouvelle conception de la formation continue dans le parcours professionnel des enseignants qui s'inscrit dans le paradigme de l'éducation/formation tout au long de la vie. Certains changements sont déjà présents dans les systèmes de formation,

d'autres émergent timidement. Ainsi, le succès de cette nouvelle conception dépendra des conditions sociales et institutionnelles de sa réalisation en pratique. Nous énonçons donc des perspectives qui peuvent être adaptables en fonction des caractéristiques propres à chaque pays.



2 PREMIERE PARTIE : Cadre conceptuel

2.1 L'évolution des théories sur la formation professionnelle des enseignants

En proposant une analyse des théories sur la formation des enseignants en Europe, le professeur PUKHOVSKA (1997) souligne le pluralisme, la multitude et la co-existence de différents courants, concepts et modèles. Elle appelle ce phénomène « le pluralisme théorique et méthodologique » de la « philosophie » éducative des pays européens. Ce pluralisme culturel, politique et économique des idées enrichit et permet le développement de la société.

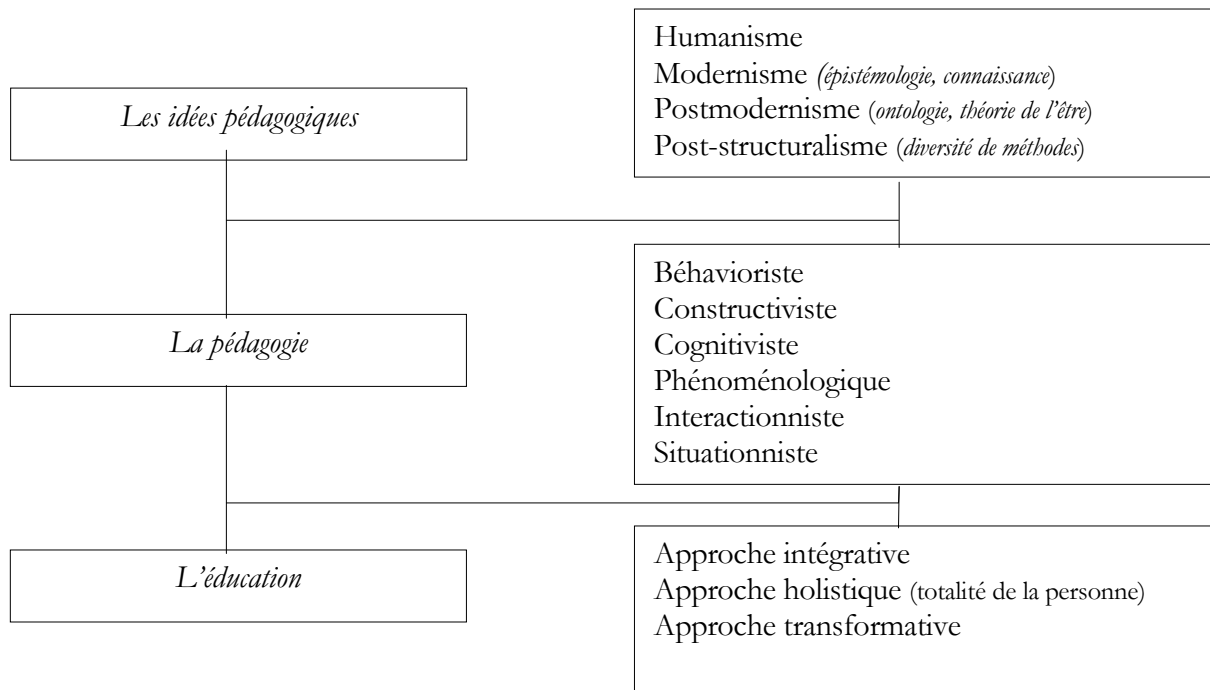
Plusieurs chercheurs utilisent depuis quelques années le concept de « paradigme » pour décrire l'ensemble des croyances, des expériences et des valeurs qui influencent la façon dont un individu perçoit et réagit à la nature et à la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage, au travail des enseignants et à leur formation. Aucun de ces paradigmes n'existe à l'état pur dans la réalité, mais l'un ou l'autre prédomine chez certains individus et groupes sociaux. Pour définir les paradigmes de la formation des enseignants, il faut remonter à leurs origines. Ceci permettra également de comprendre les concepts et les phénomènes qui ont contribué à leur évolution.

Les chercheurs proposent trois niveaux à ce processus historico pédagogique pour modéliser les connaissances sur la formation des enseignants. Le plus large est le niveau des « idées pédagogiques ». Pour AUDANT, « *les idées pédagogiques rassemblent les différents concepts qui gouvernent à la fois l'appareillage technique dont se revêtent les pratiques d'enseignement d'une époque et d'un espace culturel spécifique, mais regroupent surtout l'ensemble des valeurs et des objectifs sociaux et culturels pour lesquels ces appareillages fonctionnent.* » (AUDANT, 1998, p.15-16). En effet, dans la vie réelle, les objectifs éducatifs sont déterminés à partir des discours philosophiques, éthiques et politiques, par les représentations de la société et

des hommes et non par les chercheurs. Les idées pédagogiques servent à les concrétiser dans le processus éducatif.

Au deuxième et troisième niveau se trouvent les champs de la pédagogie et de l'éducation. Les chercheurs continuent de s'interroger sur l'appartenance de leurs concepts respectifs concernant la théorie ou la pratique. Selon DURKHEIM, la pédagogie consiste à réfléchir aux choses de l'éducation. Elle complète l'éducation comme la théorie complète l'action. Pour AUDANT (1998), pédagogie et éducation sont deux concepts corollaires. Il considère que la pédagogie a pour objet l'ensemble de discours théoriques qui tentent d'ordonner les différents processus visant la formation de l'être humain.

Ainsi les paradigmes de la formation des enseignants rassemblent les idées pédagogiques, la pédagogie et l'éducation et leurs concepts respectifs. Nous avons tenté de rassembler ces différents courants dans le tableau suivant :



La théorie des paradigmes permet de comprendre les différents courants, approches et modèles dans leur évolution temporelle et spatiale, leur opposition et de les catégoriser selon:

- le processus éducatif, ses objectifs et ses résultats : à orientation sociale ou individuelle ;
- le caractère des relations des acteurs du processus éducatif : centré sur le formateur ou le formé ;
- les principes d'organisation et de sélection du contenu de l'enseignement et de la formation : reproductif, créatif, critique ;
- le type de relation entre institutions éducatives : leur centralisation ou leur autonomie;
- les contenus d'enseignement;
- le type de socialisation des individus : assimilation ou accommodation.

La réussite et les résultats d'un système éducatif dépendent de l'efficacité de la formation des enseignants. La formation des enseignants, comme sous-système éducatif, est dépendante des qualités du système global. En effet, les systèmes d'éducation et leur sous-système, la formation des enseignants, sont isomorphes et comparables. Ce postulat est fondamental pour cette étude.

En se basant sur ce principe, on peut comprendre que dans l'espace éducatif mondial, les différents paradigmes de la formation des enseignants fonctionnent, évoluent et s'influencent mutuellement. Ces paradigmes ne sont pas abstraits, ils sont présents dans les recherches et se réalisent dans le fonctionnement des institutions d'éducation et de formation.

Ainsi, les paradigmes de la formation des enseignants sont employés pour décrire l'ensemble des croyances, d'expériences et des valeurs pour percevoir la nature, l'objectif et le processus d'enseignement et d'apprentissage, l'activité professionnelle des enseignants qui permet de construire et de réaliser des

modèles de la formation. Ces modèles sont acceptés par les chercheurs en éducation et en sciences humaines et sociales, les formateurs en formation initiale et continue, tous les acteurs de l'éducation et les enseignants qui les développent et les réalisent dans la pratique.

ZEICHNER (1983, cité par PAQUAY) propose quatre paradigmes qui permettent de présenter les modes de pensée sur la formation des enseignants :

- *«le paradigme comportemental qui envisage l'enseignement comme un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser ;*
- *le paradigme artisanal qui envisage l'enseignement comme un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain ;*
- *le paradigme critique, orienté vers la recherche, qui envisage l'enseignement comme ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement ;*
- *le paradigme personnaliste qui envisage l'enseignement comme un processus du développement personnel à partir des principes et engagements particuliers propres à l'enseignant ou au futur enseignant » (PAQUAY, 1994 p.9).*

D'autres chercheurs (KENNEDI, GROOTAERS, TILMAN cité par PAQUAY, 1994) définissent leurs paradigmes à partir de conceptions de l'expertise professionnelle ou de la nature de l'enseignement. Ces distinctions correspondent également à la vision portée sur le métier et les fonctions des enseignants : « le maître instruit » qui maîtrise les savoirs disciplinaires et utilise une pédagogie transmissive ou traditionnelle ; « l'enseignant technicien » qui possède et applique un répertoire de techniques pédagogiques et savoir-faire procéduraux précis et efficaces, dérivés d'études scientifiques ; « le praticien réflexif » qui mène une pédagogie de type constructiviste et différenciée, travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement (MAROY, 2001, p.9). PAQUAY distingue, de plus, « le

praticien-artisan » qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés ; « l'acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes ; « la personne » en relation et en développement de soi (PAQUAY, 1994, p.10).

Les sujets prioritaires aujourd'hui dans les discours sur la formation des enseignants sont le progrès des connaissances sur l'éducation, l'irruption des nouvelles technologies, le développement des pratiques psychopédagogiques et les transformations de la fonction enseignante. En regardant l'histoire de la formation des enseignants, les chercheurs constatent la présence dans la tradition européenne de deux approches distinctes : la tradition académique (théorique) de la formation des enseignants du secondaire, et la tradition « des écoles normales » (pratique) de la formation des enseignants du primaire. Dans le contexte actuel, la formation professionnelle théorique et pratique est assurée soit en même temps que les cours de formation générale (modèle simultané) soit après ceux-ci (modèle consécutif).

Ces conceptions dominent dans les recherches sur la formation des enseignants. Elles seront précisées dans nos cinq paradigmes dégagés : « académique », « technicien », « personnaliste », « artisanal », « recherche et développement ». Cette démarche permet d'approcher et d'expliquer les différentes stratégies prioritaires pour la formation initiale et continue des enseignants. Selon PAQUAY (1994), ces paradigmes sont considérés comme une référence par les concepteurs, planificateurs, gestionnaires et évaluateurs des programmes de formation. Les axes d'une formation professionnelle sont plus faciles à construire et à négocier en considérant les exigences du métier. De plus, ils sont utiles pour les enseignants qui peuvent évaluer et établir leurs parcours de formation. Il est important de souligner que cette catégorisation est discutable, car dans les théories de l'éducation et de la formation, ces paradigmes se trouvent cités comme représentatifs, alors que dans la réalité, les programmes de formation des enseignants sont structurés à partir de

plusieurs approches ou d'approches hybrides, phénomène appelé « éclectisme méthodologique » par PUKHOVSKA (1997, p.47).

Dans cette partie, les objectifs et les stratégies de formation, la spécificité des programmes, le caractère des relations entre les formés et les formateurs, les pédagogies et les méthodes utilisées seront analysés à partir de ces cinq paradigmes de base. En outre, nous utiliserons en partie le tableau proposé par PAQUAY (1994, p.11) pour résumer le cadre des compétences et les stratégies de formation. Il est complété avec les spécificités de la formation continue (Tableau 1).

2.1.1 Le paradigme de la formation « académique »

Ce paradigme est basé sur les théories académiques (traditionnelles, classiques) de la transmission des principaux éléments de la culture : les savoirs sur la société et les valeurs éthiques essentiels dans l'évolution humaine. L'enseignant est ici un individu cultivé qui possède des savoirs dans une discipline particulière, et est capable d'organiser le processus éducatif et de transmettre des connaissances. L'objectif de la formation est l'acquisition des savoirs nécessaires à l'enseignement de la discipline.

En analysant le processus de formation, FERRY appelle le modèle représentatif de ce paradigme « *centré sur les acquisitions* », et précise qu'il « *se caractérise par une réduction de la notion de formation à celle d'apprentissage dans son acceptation étroite. Le processus de formation s'organise en fonction de résultats constatables et évaluables dont l'obtention est censée garantir un niveau de compétence défini en termes de connaissances, de comportements, de performances ou d'habilités... Les contenus de la formation et ses objectifs sont prédéterminés par le concepteur de la formation, plus ou moins aménagés par le formateur, cependant que les « formés » n'ont aucune part à ces déterminations.* » (FERRY, 1983, p.52) Les enseignants en formation sont les receveurs passifs des cours magistraux dispensés par les formateurs.

Selon ce paradigme, l'apprentissage du métier commence par des cours théoriques en didactique, en méthodologie, en psychopédagogie. Ils sont suivis par des exercices pratiques lors des stages et des travaux dirigés. Les chercheurs constatent que les enseignants sont en difficulté dès le début de l'exercice autonome en classe. Les principes théoriques sont difficilement applicables, alors que dans la vie réelle des écoles, il faut réagir vite. Les savoirs procéduraux sont les grands manquants pour ces enseignants.

En formation continue, les objectifs prioritaires sont l'actualisation des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires ainsi que le développement des savoirs pédagogiques. Ceci permet aux enseignants de s'informer sur le progrès fait dans les champs scientifiques et dans les recherches en sciences humaines et sociales. Les cours magistraux, les conférences pédagogiques, les stages de recyclage et de perfectionnement dominant dans les stratégies adoptées.

2.1.2 Le paradigme de la formation « technicienne »

Le recours à ce paradigme a été très prégnant dans les processus éducatifs des pays européens durant le XX^{ème} siècle. PUKHOVSKA (1997), analysant les auteurs du concept « technicien » de la formation, dit qu'ils considèrent l'activité enseignante comme « une activité fonctionnelle. » Sur cette base, l'objectif de la formation professionnelle est l'apprentissage des savoir-faire techniques nécessaires pour le métier.

A partir des années 1950, « *dans la formation des enseignants, la fonction d'analyser des nouvelles technologies s'exerce doublement, au niveau de l'acte d'enseignement qui est l'objet de la formation, et au niveau du dispositif de formation.* » (FERRY, 1983, p.73). Les enseignants sont amenés à prendre les décisions pédagogiques en tenant compte des objectifs prédéterminés, dont la réalisation est claire et explicite. L'enseignant en formation reste un receveur passif des connaissances professionnelles. Cette orientation dans les relations formateur-formé permet la réflexion commune, mais l'objectif essentiel reste l'acquisition directe des savoir-faire. Cette acquisition passe par l'apprentissage de techniques qui

permettront de réaliser les tâches spécifiques dans la future pratique. La liste des tâches à intégrer et à acquérir en formation est très longue. PAQUAY (1994) donne un exemple pour la fonction « évaluer » : « choisir les procédures d'évaluation », « construire un test », « l'impliquer », « le corriger », « produire des notes », « conseiller des remédiations », « mettre en place des démarches d'auto-évaluation des élèves », « juger les démarches et outils quant à leur fiabilité, leur validité et leur pertinence » (PAQUAY, 1994, p.15). Les chercheurs analysant le travail des enseignants à partir des fonctions et des tâches à réaliser ont contribué à l'élaboration des programmes de formation par compétences. Pour chaque compétence spécifique, un module de formation est créé. Ainsi, les compétences sont acquises progressivement, et le micro-enseignement est privilégié dans cet apprentissage. Mais PAQUAY souligne que ces programmes de formation d'enseignants sont considérés par les chercheurs comme trop « mécanicistes » : « si on n'y prend garde, on court le risque d'un émiettement, d'une parcellisation des compétences qui ne rend plus compte du fonctionnement des professionnels en situation et des opérations qu'ils ont à mettre en œuvre » (PAQUAY, 1994, p.17).

Très souvent utilisé en formation continue, ce paradigme favorise l'entraînement des enseignants en techniques d'enseignement, en actualisant des connaissances et des savoir-faire, qui se réalisent sous forme de modules de formation et de séminaires thématiques.

2.1.3 Le paradigme de la formation « personnaliste »

Ce paradigme, dans la formation des enseignants, est lié à l'approche personnalisée de l'éducation, qui place l'individu, avec ses valeurs, ses croyances et ses désirs, au centre du processus éducatif. Dans ce paradigme, on trouve des termes comme humanisme, développement, épanouissement, autonomie, liberté...

De nombreux chercheurs constatent chez les enseignants une crise de l'identité professionnelle. De multiples raisons sont évoquées : l'évolution de la société, la modification des fonctions de l'école, la complexification des

rôles de l'enseignant. Ces évolutions interviennent au niveau social et imposent une revalorisation du *statut* des enseignants, mais aussi, comme le remarque PAQUAY (1994), de la *personne* des enseignants. Ceci amène à l'adaptation des stratégies en formation pour permettre le développement personnel en liaison avec l'évolution professionnelle.

ROGERS est à l'origine de l'idée de « non-directivité » et du développement du « potentiel humain » dans la formation. Les programmes basés sur cette approche ont été développés par BLOOM, NEWMAN, FULLER (Université de Floride). Des concepts comme « *personalised teacher education* », « *self-concern* » et « *deliberate teacher education* » (la formation des enseignants basée sur les attentes des écoles, le développement de la personnalité et des intérêts professionnels des enseignants) ont été privilégiés dans les recherches des années 1970-1990.

L'accent sur la personnalité de l'enseignant change le contenu et l'organisation de la formation professionnelle des futurs enseignants. Si dans les paradigmes traditionnel et technicien, l'éducation privilégie l'apprentissage de programmes normatifs et les évaluations régulières des connaissances, dans le paradigme personnaliste, la question « *pour quoi on a appris ça* » est d'avantage privilégiée. Les objectifs de formation déterminés par l'enseignant sont plus importants que les méthodes utilisées.

PAQUAY (1994) ajoute que « *selon le paradigme personnaliste, l'essentiel d'une formation consiste dès lors à « devenir-une-personne-en-relation* ». Il pointe l'importance de la communication et de la construction des relations avec les élèves. Ainsi, les programmes de formation comportent des cours qui permettent aux enseignants de s'exprimer, de communiquer, d'analyser leurs relations. Ces échanges entre les formateurs et les formés se réalisent dans un climat de confiance. Les défenseurs de cette approche interdisent l'apprentissage structuré et le contrôle régulier des connaissances. Ils pensent que ce dernier réduit l'initiative, exclut les possibilités d'activités créatives, ne permet pas le

développement personnel des enseignants. De plus, les « chercheurs-humanistes » réclament la liberté dans les activités pédagogiques des enseignants.

En formation initiale, ce paradigme prévoit l'accompagnement personnalisé des futurs enseignants afin de provoquer l'émergence des projets personnels et professionnels. Ensuite, tout au long de la carrière, il est nécessaire de proposer aux enseignants les conditions favorables à la réalisation de leurs projets. « *Dans un environnement favorable, les personnes trouvent généralement en elles-mêmes des ressources considérables pour réaliser leurs potentialités propres au bénéfice de tous* » (PAQUAY, 1994, p.28).

2.1.4 Le paradigme « artisanal » de la formation

Selon PERRENOUD (1982), l'enseignant ne peut réussir son action pédagogique juste en appliquant des théories et des règles apprises en formation. Il pense que l'enseignant fonctionne comme un bricoleur ou un artisan qui rassemble les matériaux disponibles pour construire son enseignement. Les situations de la vie scolaire sont pour la plupart imprévisibles et cela amène les enseignants à prendre fréquemment des décisions diverses. Les chercheurs pensent que ces décisions, automatiques, non réfléchies et fondées sur des représentations, sont souvent non adaptées aux situations quotidiennes (PAQUAY, 1994). En exploitant les opportunités de la pratique, les façons de faire, les routines efficaces, l'enseignant « bricoleur » peut devenir un « expert ».

Dans ce paradigme, la formation aux savoirs pratiques est une priorité. Ce sont des stages qui permettent aux futurs enseignants d'acquérir les outils nécessaires pour l'exercice du métier. Accompagnés par des praticiens expérimentés, ils apprennent dans les écoles les méthodes considérées comme efficaces pour la réussite des élèves. Du reste, les candidats enseignants manifestent leurs préférences pour les stages. Selon ces derniers, c'est le

contexte des réalités scolaires qui les préparent le mieux à l'enseignement. Le stage est aussi le meilleur lieu de construction de l'identité professionnelle.

Un des modèles représentatifs de ce paradigme est appelé par FERRY « *centré sur la démarche* ». Ce type de formation demande de la part des formateurs « *travail d'incitation, de facilitation de l'élaboration et de l'exécution de projet, exploration non-directives, guidage méthodologique, apports didactiques* » (FERRY, 1983, pp.56-57). FERRY considère que la formation se passe par un transfert d'une pratique à une autre pratique. La théorisation des savoirs reste très limitée : ce moment théorique permet la formalisation de l'expérience et la transposition de ces savoirs pratiques à des situations nouvelles. Si la théorie opère comme un moment médiateur de la formation, ce modèle donne son plein sens à la notion d'alternance.

Cette conception de l'apprentissage du métier enseignant est soutenue par les chercheurs défenseurs d'un modèle décentralisé de formation d'un enseignant dit « *efficace* ». Dans les pays anglo-saxons, ce modèle propose des programmes alternatifs de formation, qui s'opposent à la formation universitaire et la déplace vers les établissements et les directions scolaires (*school-based teacher education*, « *licensed teacher* » *programme*, « *articulated teacher* » *programme*).

En formation continue, ce paradigme met l'accent sur le développement des savoirs pratiques pour aider les enseignants à mieux exercer leur métier. Les dispositifs comme les stages sur site, l'observation de cours d'enseignants expérimentés, les échanges avec les collègues permettent d'atteindre les objectifs de ces programmes.

2.1.5 La recherche et développement sur/pour la formation

Les théories de la psychologie cognitive ont influencé fortement la naissance de ce paradigme. Les travaux sur la cognition de l'action se centrent sur les différences concernant les processus de pensée des enseignants experts et novices (SABERS, CUSHING, BERLINER, 1991) et le développement des

connaissances professionnelles (EDWARDS, OGDEN, 1998, cités par CASALFIORE, 2000).

L'enseignant est considéré comme un professionnel qui fonctionne en autonomie, capable d'organiser son propre apprentissage et de faire l'analyse critique de ses pratiques. De nombreux chercheurs travaillent sur la conception de l'enseignant comme « *praticien réflexif* ». TOCHON distingue deux écoles de recherche. La première est la réflexion fonctionnaliste de John DEWEY, reprise par Donald SCHÖN (1983, 1987) : « *le professionnel apprend à cadrer et à recadrer un problème tout en travaillant, il teste ses interprétations et ses solutions en combinant action et réflexion, pour décider de ce qui doit être fait.* » La deuxième, appelée « *l'enseignement réfléchi* », est décrite dans les travaux d'HABERMAS par le concept d'auto-détermination réfléchie et contextualisée. Ce dernier est proche des courants de recherche-action et de formation de l'« *enseignant-chercheur* » en situation (TOCHON, 1993, p.188).

Selon PAQUAY (1994), il existe un continuum entre le « *praticien réflexif* » et le « *praticien chercheurs* ». « *Pour être « enseignant-chercheur », il faut, entre autres, être capable de mettre en œuvre une démarche réfléchie de résolution de problèmes, c'est-à-dire : d'observer et de décrire des situations éducatives, de les analyser selon plusieurs points de vue explicites, de formuler des hypothèses explicatives, de rechercher de l'information qui réfute (ou corrobore) ces hypothèses, d'évaluer les hypothèses retenues, de rechercher les pistes de solution, mais aussi de produire méthodiquement des dispositifs et outils pour l'intervention, d'en expliciter les fondements et les évaluer systématiquement* » (MEIRIEU, 1988, cité par PAQUAY, 1984, p.20). Cet auteur pense que la formation initiale de l'enseignant réflexif est possible par l'analyse de situations problèmes, par des stages gérés en interdisciplinarité et par des pratiques de « *journaux* » écrits et analysés par les étudiants (HUBERMAN, JACCARD, 1992). Cette démarche peut être réalisée en équipe ou dans le cadre du mémoire professionnel. L'accompagnement des futurs enseignants par les formateurs, les enseignants chevronnés est nécessaire pour faire le lien entre les modèles théoriques et les

analyses de pratiques. C'est ainsi que la réflexion professionnelle et l'auto-évaluation sont introduites de plus en plus dans les programmes de formation. Les termes de *pédagogie active*, *formation à la décision*, *formation à la recherche*, *réflexion-en-action*, *formation à la résolution de problèmes* sont cités dans ces programmes.

Cependant, comme le remarque CASALFIORE (2000), cette vision présente un enseignant rationnel et capable d'analyser des situations. En réalité, les interactions scolaires sont immédiates et se prêtent difficilement à l'analyse. D'un autre côté, comme le constate PERRENOUD (cité par PAQUYA, 1994), il faut s'assurer que les enseignants et les formateurs qui accompagnent les stagiaires soient les vrais porteurs de la « professionnalisation » des pratiques.

FERRY utilise le terme de « centré sur l'analyse » pour décrire le modèle de la formation fondée sur l'articulation de la théorie et de la pratique. Il préconise une place importante pour la formation continue qui permet de dépasser les constats superficiels et factices de la formation initiale. « *Les interrogations sur les situations professionnelles et les interrogations sur soi-même ne vont pas sans engendrer de nouveaux besoins de connaissances et d'expériences. Elles relancent sans cesse l'évaluation de la formation en cours, la redéfinition de ses objectifs, l'analyse institutionnelle de son dispositif. Formation à l'analyse et analyse de la formation s'induisent réciproquement. Dans ce modèle centré sur l'analyse, les enseignants ou futurs enseignants se mettent en mesure d'élaborer eux-mêmes les instruments de leur pratique et les moyens de leur formation.* » (FERRY, 1983 pp. 59-60).

Enfin, PAQUAY soutient l'idée que la formation des enseignants à la recherche est possible. Il précise que la priorité est donnée aux recherches sur le développement, l'évaluation, la résolution de problèmes, aux recherches liées à l'action, et aux recherches praxéologiques. En même temps, il rejoint les nombreux chercheurs pour qui la professionnalisation est d'abord le

développement de stratégies de formation de praticiens efficaces et réfléchis et pour lesquels la participation à la recherche n'est pas la priorité absolue.

2.1.6 L'utilisation des paradigmes pour la conception du métier et la formation professionnelle

Pour PUKHOVSKA (1997), ces paradigmes existent et se réalisent différemment en Europe. Elle préconise de prendre une certaine distance avec ces typologies. En pratique, la tendance dominante de la formation, selon cet auteur, consiste à réunir ces paradigmes et ces conceptions. Les programmes de formation sont construits au minimum à partir de deux approches. Ils sont fortement influencés par les idées sur l'enseignement et la formation des concepteurs de programmes. PUKHOVSKA présente les orientations de la formation des enseignants comme des oppositions binaires. La première orientation est l'opposition entre l'approche « universelle » versus l'approche « innovatrice ». L'approche « universelle » prévoit que les enseignants sont les receveurs passifs des contenus proposés dans les programmes de la formation. A l'opposé, la perspective « innovatrice » considère les enseignants comme des acteurs participant à l'élaboration des programmes selon leurs intérêts personnels et professionnels.

La deuxième orientation consiste à considérer l'ensemble du processus éducatif. Elle oppose une approche « statique », quand le projet social et éducatif est stable et fixe, et l'approche « problématique », quand ce dernier est en évolution. Ainsi la formation des enseignants peut être envisagée selon le rôle de l'enseignant : un enseignant qui reproduit et promeut, ou un enseignant qui participe aux changements de valeurs sociales, politiques et culturelles.

Dans les paradigmes *académique*, *technicien*, *personnaliste*, la formation des enseignants, le processus et le résultat de l'activité enseignante sont orientés sur la reproduction de la culture, des expériences et des valeurs de la société existante. A l'inverse, le paradigme « *recherche et développement* » permet

l'apprentissage « critique ». Ce type de formation insiste sur la réflexion continue des enseignants sur leurs pratiques, et au-delà, sur les problèmes de la société en général. Il contribue ainsi aux changements de la culture et de la société dominante.

Une autre interprétation de l'approche paradigmatique est proposée par PAQUAY (1994). Il considère que les concepteurs de programmes ont tendance à abandonner les méthodes traditionnelles de formation et à les remplacer par les paradigmes du praticien réflexif, de la personne en développement, de l'acteur social. Il soutient les chercheurs qui plaident en faveur d'une diversité de méthodes et de sources. Il propose une hypothèse sur la valeur des diverses conceptions du métier, et considère que chacune d'elles développe une facette du métier. Il précise que cette thèse sur la « multi-dimensionnalité » du métier est validée par des experts (ALTET, 1994 ; DE PERETTI, 1993 ; etc.), par les enseignants eux-mêmes (les enquêtes de l'OCDE), par la société qui exige de l'enseignant de remplir de nouveaux rôles et de développer des compétences diverses. Ceci permet à PAQUAY de déterminer un cadre pour élaborer un référentiel général de compétences professionnelles des enseignants. *« Il peut être utilisé comme révélateur pour analyser des programmes ou des parcours de formation. Il peut constituer une référence constante pour tout qui conçoit, structure, organise ou évalue des programmes généraux ou des parcours individuels de formation »* (PAQUAY, 1994, p.31).

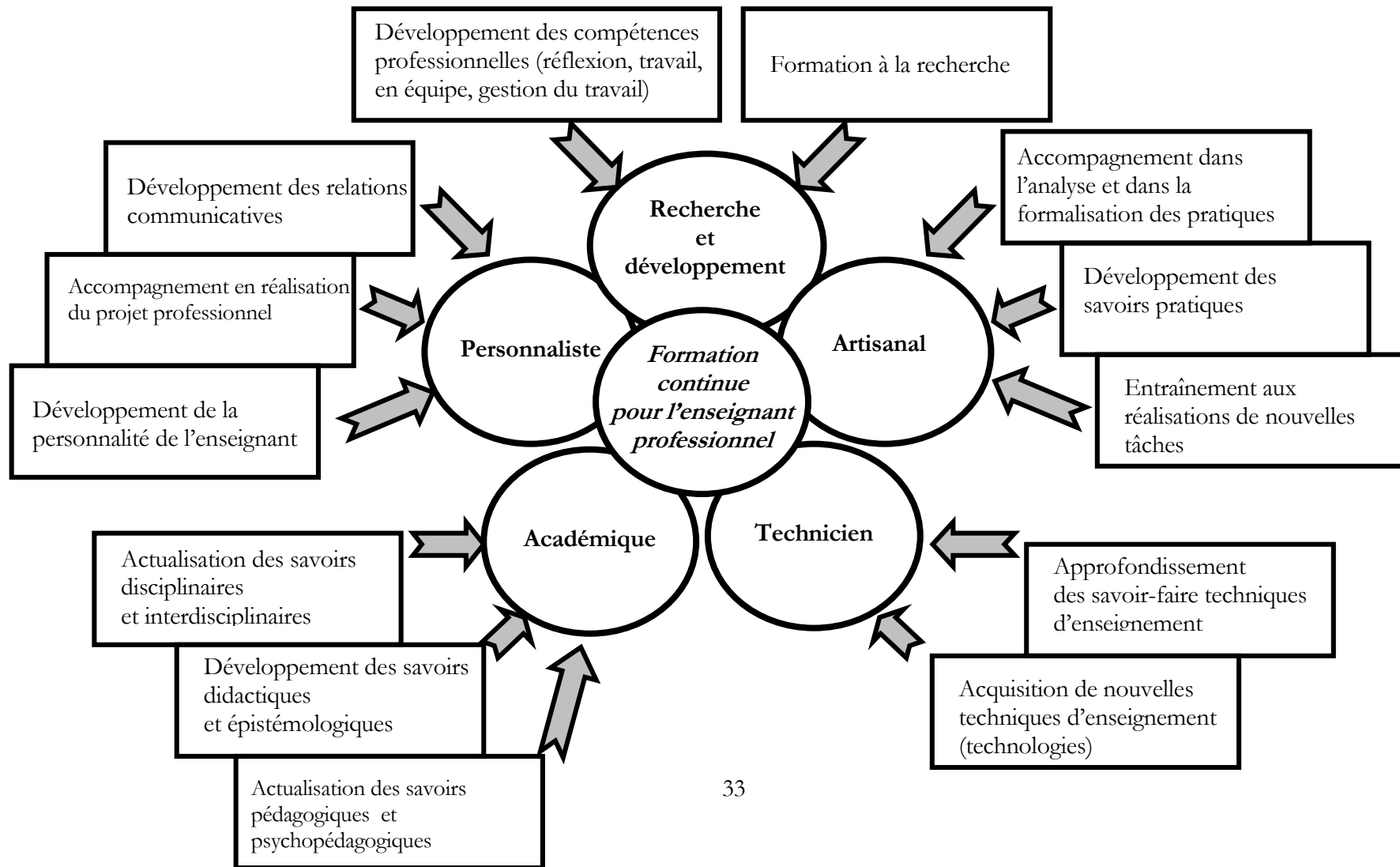
Dans la problématique de cette partie de thèse, l'hypothèse de PAQUAY sur la possibilité d'intégration de différents paradigmes pour la construction d'un référentiel sera exploitée. Ainsi, la figure 2 présente quelques pistes de réflexion sur les objectifs de la formation continue pour le développement de compétences professionnelles chez les enseignants. Le défi sera à la fois d'intégrer et d'exploiter ces paradigmes. De plus, nous pensons que, pour que la formation continue soit efficace, ses objectifs et ses stratégies doivent s'adapter à l'évolution constante du métier d'enseignant, de l'environnement

scolaire, des sciences, de la société en général. D'ailleurs, pour PAQUAY *«intégrer des paradigmes signifie sans doute : reconnaître l'intérêt des compétences et des stratégies privilégiées selon chaque paradigme ; mettre en évidence leurs complémentarités et leurs interactions ; reconnaître les tensions entre les pôles, neutraliser celles-ci dans leur pouvoir destructeur et les valoriser dans leur potentialité innovatrice ; renforcer les articulations, les liens entre les composants des systèmes et des dispositifs mis en place ; viser la cohérence des parcours ; chercher les synergies dynamisantes... »* (PAQUAY, 1994, p.33).

**Tableau 1 : Objectifs et stratégies privilégiés pour chaque conception du métier d'enseignant (PAQUAY, 1994, p.11-12),
complété avec ceux de la formation continue**

Quatre paradigmes d'une formation (Zeichner, 1983)	L'enseignant est conçu comme...	Type d'objective dominant	Compétence clés (objectifs prioritaires)	Stratégies privilégiées en formation initiale	Paradigmes de la formation	Objectif prioritaire pour la formation continue	Stratégies de formation continue
	Un « maître instruit »	Savoir	-maîtrise du contenu à transmettre -connaissance des principes de l'enseignement	cours et travaux pratiques d'abord la théorie, ensuite la pratique	Académique (traditionnel)	-actualisation des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, -développement des savoirs pédagogiques	cours magistraux, conférences, stage de recyclage et de perfectionnement
Paradigme comportemental	Un technicien	Savoir faire technique	-mise en œuvre des techniques apprises - organisation de l'apprentissage et réalisation des autres tâches ?	structure modulaire, exercices progressifs, savoir-faire technique de l'enseignement (micro-enseignement)	Technicien	-actualisation des connaissances et des savoir-faire, -approfondissement des techniques de l'enseignement -acquisition de nouvelles techniques	séminaires thématiques, modules de formation
Paradigme personnaliste	Une personne	« Savoir-être » et « savoir devenir »	-communiquer positivement avec autrui -s'occuper du développement personnel	ateliers de communication, stages de développement personnel, accompagnement personnalisé	Personnaliste	-développement de la personnalité et des intérêts professionnels des enseignants	accompagnement dans les projets personnels, autoformation, stages pour les enseignants débutants
Paradigme artisanal	Un praticien artisan	« Savoir » pratique	-connaître le métier (des schémas d'action, des routines) -remplir en contexte les diverses fonctions de l'enseignement	stage en compagnonnage avec un « maître », apprentissage sur le tas par des immersions de longue durée	Artisanal	-développement des savoirs pratiques pour mieux exercer le métier	stage sur site, visite des collègues formation contractuelle, analyse des pratiques
Paradigme critique	Un praticien réflexif	Savoir d'expérience (plus ou moins formalisé)	-un « professionnel » qui analyse des pratiques (apprend par réflexion) -un « enseignant-chercheur » qui produit des outils innovants	études de cas, questionnement des pratiques, préparation et exploitation des stages, production de mémoires professionnels	Recherche et développement sur/pour la formation	-développement des compétences professionnelles, -formation à la recherche, -analyse et formalisation des pratiques	groupe formation – réflexion ; projets éducatifs en partenariat, autoformation, activités d'analyse, écriture de mémoire

Figure 2 : Les objectifs de la formation continue pour chaque paradigme



2.2 Le nouveau paradigme en éducation /formation des enseignants : la formation tout au long de la vie

L'éducation est un phénomène dynamique. Des groupes d'acteurs nationaux et internationaux participent au mouvement éducatif mondial. Ils prennent les décisions qui résultent de la convergence, de la combinaison ou de la confrontation de différents types de paradigmes. Ces acteurs peuvent reproduire constamment des modèles traditionnels. Cette démarche, tôt ou tard, atteint ses limites. Les acteurs peuvent également importer des modèles extérieurs : ces modèles se développent alors sous une forme décontextualisée peu pertinente. Si les acteurs ne font que critiquer le modèle existant, celui-ci peut être détruit sans qu'un autre vienne le remplacer. Pour avancer dans la construction d'un paradigme éducatif différent du paradigme de la modernité, BRASLAVSKY préconise la formation des acteurs à une conscience historique professionnelle « généalogique ». *« Si tous les acteurs parviennent à combiner le recours à la tradition et l'apprentissage réciproque à travers l'utilisation d'exemples contextualisés, de la critique permanente, mais en même temps momentanée (pour passer à l'action), il est probable que des modèles et des styles divers puissent voir le jour, chacun contribuant, dans son contexte propre, à sa façon et selon sa spécificité, à quitter la modernité inachevée pour se diriger vers un autre horizon civilisationnel »* (BRASLAVSKY, 2005, p.10).

2.2.1 Le concept de formation tout au long de la vie

Parmi les concepts construits au niveau international, il en est un nouveau, appelé « éducation/formation tout au long de la vie ». Ce concept se distingue de l'éducation permanente ou récurrente. Il propose une conception plus large que celle de formation professionnelle continue. La formation tout au long de la vie est considérée différemment selon les acteurs : elle est interprétée comme un effet de mode, ou à l'opposé, une réelle volonté de répondre aux exigences et défis de la société. Face à ce paradigme contemporain, chaque pays semble définir des stratégies d'action. Les diverses appellations utilisées peuvent aider à comprendre le sens de ces stratégies :

« life-long learning » (Royaume Uni), « life-wide learning » (Suède), « life as learning » (Finland), « apprentissage ou formation tout au long de la vie » (France).

En effet, ce paradigme apparaît dans un contexte mondial caractérisé par : l'accélération des découvertes scientifiques; la globalisation, les nouvelles technologies de la communication ; l'accroissement des inégalités entre pays riches et pauvres et l'émergence de nouvelles fractures sociales au sein des pays les plus riches ; l'effet du vieillissement de la population ; l'instabilité géopolitique trop matérialiste avec une stagnation culturelle et sociale ; la montée de l'individualisme et des ; l'organisation post-taylorienne de la production de biens et de services ; l'enrichissement des tâches et des responsabilités à tous les niveaux.

Pour répondre à ces défis, la société doit proposer aux hommes les outils de la construction et de l'acquisition de nouvelles compétences tout au long de leur vie. Cet objectif doit permettre l'accès effectif à l'éducation et à la formation de tous les publics, et être ouverte et flexible. Il sera également nécessaire de modifier et de diversifier le contenu de la formation ; de renouveler les approches pédagogiques (avec une priorité donnée à l'apprentissage actif) ; de développer les critères et les dispositifs d'évaluation et de certification ; d'utiliser de manière pertinente les nouvelles technologies.

Selon le concept de la formation tout au long de la vie, les moments et les étapes de la formation sont conçus comme l'ensemble d'un parcours cohérent sur le cycle de la vie. Vu sous cet angle, la formation initiale est définie par rapport à l'actualisation des connaissances et des compétences, des besoins futurs de la formation. Il est souhaitable de repenser le curriculum de base pour permettre l'acquisition de postures d'adaptation, pour trouver un équilibre entre travail personnel et transmission des savoirs par le maître dès la formation initiale. En réalité, certains changements sont déjà en cours dans les

institutions de formation, et les chercheurs observent une diversification des situations d'apprentissage.

Ainsi, dans certains pays (France), le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie est lié au Processus de Bologne, en particulier depuis la conférence de Bergen. Ces deux démarches intègrent l'idée de construction d'une formation qui permettra à l'individu d'effectuer les liens entre sa profession et sa formation. Le LMD prévoit l'organisation modulaire des enseignements, la généralisation des ECTS, une reconnaissance élargie des expériences et des compétences, y compris celles acquises à l'étranger.

Ces transformations touchent particulièrement le métier d'enseignants et, bien évidemment, leur formation. Pourtant, d'après Bernard LIETARD, (2005) la notion « d'éducation tout au long de la vie » soulève plusieurs questions: *« De manière générale, dans le rapport de forces social actuel, il est à craindre que soit privilégié l'économique par rapport au social, le "learning", même "open", par rapport à l'éducation. Le nouveau paradigme européen de "société cognitive" laisse en effet à penser que le développement personnel ne prend son sens que par rapport aux exigences économiques, domaine d'une contrainte incontournable et consentie. Laisser croire que la gestion personnelle de ses compétences et le développement de projets permettront à l'individu de se libérer des dures lois de l'économie de marché est une forme de leurre, qui responsabilise les individus sur leur réussite comme sur leur échec...On retrouve cette ambiguïté dans le développement actuel de politiques de reconnaissance des acquis et de personnalisation des parcours de formation : elles sont certes au service du développement personnel, mais elles s'inscrivent aussi dans un nouveau mode de management social, pertinent dans une société duale et écologique du "chacun-e selon son mérite", du "chacun-e pour soi"... »*

2.2.2 L'évolution historique et sociologique du concept

Le concept de formation tout au long de la vie n'est pas récent. Les hommes apprenaient dans le contexte quotidien, familial, social, politique et professionnel dès les premiers siècles de l'humanité. La sagesse, qui se construit avec les années, était, depuis toujours, une valeur morale. Cette idée

réapparait dans la pensée de pédagogues européens (entre le XVI^{ème} et le XIX^{ème} siècle) et portait sur le rapport entre l'éducation et le travail : ils proposaient des réflexions sur la vulgarisation des connaissances scientifiques, sur les moyens et les objectifs de « l'instruction continue », sur la formation des maîtres. Plus tard, la notion s'est déployée avec la nécessité de formation des adultes. Les événements de 1968 dans les pays européens ont influencé la manière de penser la formation tout au long de la vie face aux savoirs et aux diverses formes d'apprentissage.

Dans son analyse historique, F. CROS montre l'évolution des interprétations de ce concept : « *Depuis 1968, nous assistons donc à un élargissement du recouvrement de la notion de formation tout au long de la vie qui, de formation permanente, est passée par une formation récurrente, puis par une formation de l'être dans son entier en liaison étroite avec son profil d'apprenant, à la constitution d'une société apprenante dont la caractéristique est d'être uniquement composée d'individus en processus continuels de formation formelle, informelle ou non formelle* » (CROS, 2005, p.41).

Les actes les plus marquants de cette évolution sont la notion d'éducation permanente de LENGRAND (1966), et celle d'autoformation de DUMAZEDIER (2001). CROS souligne l'importance de deux rapports de PUNESCO : « *Une introduction à l'éducation tout au long de la vie* » (1970) ; et le « *Rapport Edgar Faure* » (1972). Suite au premier, une commission internationale est créée sur le développement de l'éducation. Le deuxième a élargi les concepts de formation et d'apprentissage dans la formation « à être ». Ce rapport considère la formation comme un geste quotidien en responsabilité de la personne, qui se réalise à des niveaux et dans des lieux différenciés.

Le rapport de l'OCDE de 1973 « *L'éducation récurrente : une stratégie pour la formation tout au long de la vie* », met, selon CROS, la formation tout au long de la vie dans le champ économique et de compétitivité mondiale. Elle s'inscrit

alors dans la formation des adultes qui est supposée corriger les défauts de la formation initiale.

La promotion de la formation tout au long de la vie s'est élargie au sein des institutions internationales au cours de la décennie 1990. Face aux problèmes du chômage, la formation doit permettre aux travailleurs de s'adapter aux évolutions du marché du travail par l'acquisition de nouvelles compétences pour accéder à un autre emploi. Cette période insiste sur la nécessité d'apprentissage tout au long de la vie et de création de structures permettant l'accès à l'éducation (EURYDICE, 2000 ; UNESCO, 1997a, 1997b, 1998, cités par CROS). CROS montre l'influence des institutions de l'Union européenne pour le développement et la promotion d'un concept large de formation tout au long de la vie. Des propositions ont été faites aux Etats membres pour encourager l'acquisition des connaissances nouvelles, le développement de l'aptitude à l'emploi et de l'apprentissage sous toutes les formes, l'ouverture d'une deuxième chance par l'école. En 2003, la Commission européenne a proposé la création d'un « e-portfolio » qui permet de résumer les compétences et les qualifications acquises en formation initiale et continue ou issues d'une expérience professionnelle. Ce type d'outil s'est développé avec « l'Europass Formation » qui s'inscrit dans le processus de Bologne sur l'harmonisation européenne des études supérieures.

2.2.3 La réalisation de la formation tout au long de la vie

Selon COLARDYN (2002, cité par CROS), il existe quatre contextes de réalisation de la formation tout au long de la vie:

- La formation générale initiale
- La formation à une branche professionnelle
- Le développement professionnel en cours de carrière
- Le développement personnel (appelé éducation permanente).

Tout commence à l'école qui se transforme pour permettre aux jeunes de se former tout au long de la vie : l'éducation formelle de l'école obligatoire prépare les élèves à l'éducation non formelle (sur le lieu du travail) et informelle (par les expériences personnelles particulières). CROS décrit cette nouvelle conception de l'apprentissage qui prévoit la mobilisation des compétences transversales et non plus les simples connaissances et capacités : *« Les élèves doivent développer le fameux « apprendre à apprendre », ils doivent construire leur propre cheminement d'apprentissage en négociation avec les professeurs qui deviennent des médiateurs du savoir. L'école devient une organisation apprenante. Les nouvelles technologies, de plus en plus présentes, favorisent cette évolution car la personne peut apprendre seule ou avec des collègues sans que le professeur soit obligatoirement présent »* (CROS, 2005, p.45). La formation tout au long de la vie change la vision portée sur l'école, ainsi que sur les rapports entre les jeunes et les adultes. L'élève est considéré comme ayant des possibilités d'apprentissage, des potentialités et des ressources. La mission des professeurs est de développer la motivation à apprendre en respectant le rythme et la démarche de chacun. De plus, l'enseignement « de base » est accompagné de l'acquisition de capacités, de valeurs et d'attitudes nécessaires à l'intégration dans des milieux sociaux et des pays différents.

La réalisation des objectifs de la formation tout au long de la vie n'est possible qu'avec des partenaires extérieurs : institutions éducatives, associations civiques et culturelles, entreprises. Ce processus donne une signification particulière au pouvoir de l'individu, appelé « l'empowerment ». Il a pour but de former le futur citoyen à comprendre le sens de lui-même, à être sujet de sa propre vie, à faire, être et vivre avec les autres, à apprendre à l'école, dans la vie familiale, sociale, professionnelle avec l'expérience des événements vécus. Pour préparer les jeunes à la complexité de la vie, la formation doit permettre l'acquisition et le développement de nouvelles capacités cognitives (apprendre à apprendre), de capacités personnelles (savoir être et se connaître, auto

affirmation), de capacités sociales (coopérer, dialoguer, approfondir la démocratie).

Le nouveau paradigme d'Éducation/Formation tout au long de la vie considère la vie sociale comme espace éducatif. D'après AMBROSIO (2003) il est constitué de piliers, systématisés comme suit :

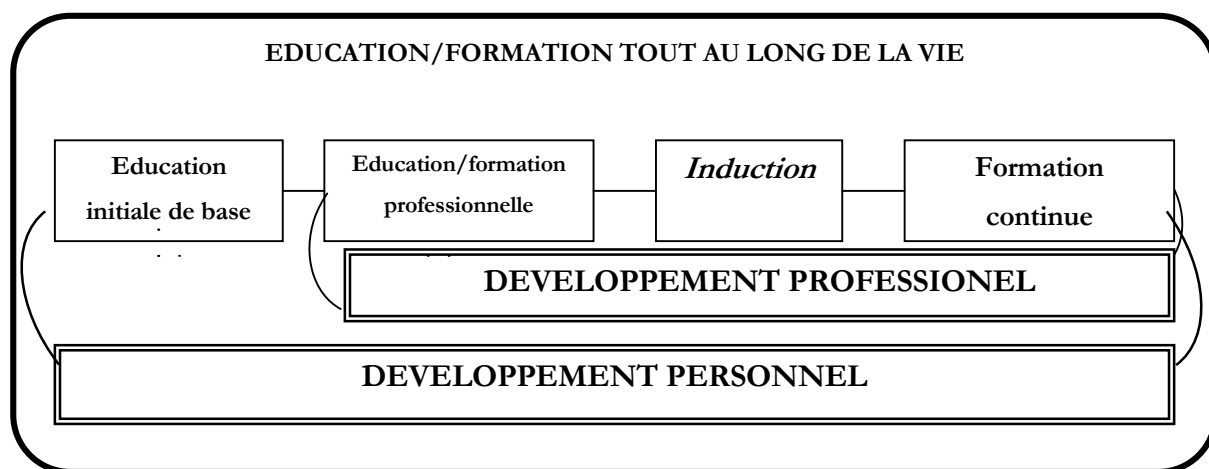
- *l'Éducation/Formation qui vise la citoyenneté active - la nouvelle citoyenneté;*
- *l'Éducation/Formation - qui devra donner à chaque sujet les capacités d'affirmation, de participation démocratique, l'accès au pouvoir, l'«empowerment» ;*
- *l'Éducation/Formation suivant des parcours d'apprentissage continué, d'acquisition de qualifications et de compétences que devront être certifiées et considérées aux niveaux d'Éducation atteints ;*
- *l'Éducation/Formation multiculturelle – que puisse donner à chaque sujet l'esprit de compréhension de l'autre, du différent, avec lequel on dialogue et on apprend, et mener à la recherche de compromis dans le respect et la tolérance démocratique ;*
- *l'Éducation/Formation pour la transformation réflexive partant d'aptitudes multiples, savoirs et expériences collectivement gérés en vue de la compréhension des nouveaux et vieux problèmes mais dans des contextes différents – ceux d'aujourd'hui – et de sa résolution, même précaire, mais participée et assumée.*

Cette nouvelle posture de la formation tout au long de la vie mise en œuvre dans l'école change les orientations pour la formation des enseignants. Il est nécessaire pour l'enseignant de s'inscrire dans une démarche d'apprentissage continue.

2.2.4 La mise en œuvre d'une formation tout au long de la vie pour les enseignants

Le paradigme de la formation tout au long de la vie adapté à la formation et au développement professionnel peut être utilisé comme un moyen de réponse à la diversité des compétences attendues des enseignants et comme

une voie alternative à la formation institutionnelle. Ainsi la formation se présente comme un ensemble équilibré qui va de la formation initiale, à l'accompagnement dans les débuts professionnels (*induction* en anglais), vers la formation continue. La formation initiale dans son organisation et ses méthodes doit intégrer et reconnaître les besoins futurs des enseignants, les responsabiliser dans leurs parcours de développement personnel et professionnel.



Ce regard sur la formation met en évidence le travail avec les collègues pour équilibrer la formation disciplinaire et transversale. Elle doit prendre de nouvelles formes telles que la formation avec les pairs, l'autoanalyse des pratiques, les échanges d'expériences. De plus, l'enseignant est supposé maîtriser les pédagogies développant les capacités des élèves à travailler de manière autonome ou en groupe. Ils sont amenés, non seulement à avoir recours aux nouvelles technologies de l'information, mais aussi à savoir évaluer leur efficacité pédagogique. Comme la formation tout au long de la vie a pour objectif d'aider l'élève à construire un projet professionnel, l'enseignant doit connaître également le monde économique et suivre son évolution. Enfin, ce concept impose également aux enseignants une formation aux langues étrangères pour la mobilité professionnelle et

géographique. Les difficultés d'exercice du métier justifient la création dans certains pays d'un véritable « monde pédagogique ».

Selon CROS, la formation des enseignants doit être orientée dans trois domaines :

- *« la formation personnelle, constituée par des connaissances et des capacités qui permettent au professeur d'être un référent éducatif pour les élèves et de gérer les relations interpersonnelles présentes dans les travaux de groupes, etc.*
- *la formation professionnelle destinée à forger les instruments nécessaires pour gérer les savoirs et l'apprentissage et en liaison également avec les savoirs de base.*
- *la formation européenne orientée vers la promotion d'un nouvel espace social, économique, culturel, de travail et professionnel tant pour les professeurs que pour les élèves » (CROS, 2005, p.57).*

CROS considère qu'une telle formation est possible à un niveau universitaire car elle suscite les démarches de la créativité, de l'innovation et de la recherche. Elle ajoute que cette conception de la formation entraîne des modalités différentes comme les ateliers de création collective, les stages dans d'autres pays, le travail en équipe pédagogique ou équipe élargie, une véritable formation en alternance, un travail universitaire de qualité, la formation permettant de changer la voie professionnelle.

Les études montrent que les enseignants deviennent de plus en plus conscients de leur rôle dans la société et de la nécessité de se former régulièrement. Souvent, les enseignants utilisent des sources et des lieux différents de ceux proposés dans le cadre formel de la formation initiale et continue. Ils cherchent les réponses aux besoins professionnels eux-mêmes par les moyens modernes d'accès à l'information (cédéroms, émissions culturelles). La formation à distance et les possibilités offertes par l'Internet favorisent cette démarche personnelle. Pourtant, l'acquisition de ces nouvelles

compétences par les enseignants n'est pas prise en compte institutionnellement. Les liens entre le développement professionnel (formel ou informel) et la reconnaissance des efforts pour l'évolution de carrière ne sont pas suffisants. De plus, les politiques éducatives visent des perspectives à court terme et ont du retard par rapport aux changements de conception du métier et aux évolutions des pratiques de développement professionnel. Cela décourage les enseignants et, chez certains, peut provoquer une résistance au changement.

Pourtant, le concept de la formation tout au long de la vie (comme précédemment, éducation permanente, récurrente, éducation des adultes, formation professionnelle continuée, et autres) représente, selon AMBROSIO, des réponses aux nouveaux problèmes survenus dans les relations systémiques et complexes entre le Système Educatif ou celui de la Formation Professionnelle, d'une part, et le Système de Production et le Marché du Travail, d'autre part. Cet auteur ajoute que « *Une fois que ces systèmes sont ouverts et donc soumis à de multiples logiques – intérieures et extérieures – qui façonnent le comportement de leurs agents, il devient impossible de les contrôler strictement et les guider vers un équilibre précis. Et pourtant, ils peuvent être accompagnés et leur évolution comprise, orientés même vers des fins désirables, si nous les considérons comme des systèmes adaptatifs* » (AMBROSIO, 2005, p.4).

Au cours de ces dernières années, le concept de « *développement professionnel des enseignants* » a été davantage étudié par les chercheurs. Il est intéressant pour notre recherche, car il permettra d'étudier les nouveaux modèles et formes de la formation.

2.2.5 Le développement professionnel des enseignants

Le « développement professionnel » est un concept récent, traité différemment par les chercheurs. Certains l'utilisent pour décrire les formations en cours d'emplois et les études qui donnent l'accès à un diplôme supérieur aux enseignants expérimentés. D'autres considèrent le

développement professionnel comme un ensemble d'éléments théoriques et pratiques d'éducation et de formation au niveau initial ou continu. Certains auteurs français (BARBIER, CHAIX, DEMAILLY) le définissent comme « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans les situations professionnelles » (BARBIER, CHAIX, DEMAILLY, 1994, p.7). Il existe encore des contradictions quant au sens de « développement professionnel ». Comme le terme change et évolue selon les contextes sociaux et politiques, il était souvent synonyme de « développement de l'équipe pédagogique » (*staff development*), « formation en cours de service » (*in-service training*). De plus en plus, les chercheurs l'interprètent plus largement, et perçoivent la formation en cours de service comme une petite partie d'un processus du développement professionnel.

Les différences entre les contextes nationaux de développement professionnel se manifestent surtout dans les oppositions système centralisé/décentralisé, formation obligatoire/non obligatoire, formel/informel. On note aussi des différences sur la certification (qui prend en compte la formation ou les années d'enseignement), sur la culture du travail d'équipe ou l'isolement des enseignants, sur l'accompagnement ou la formation pour les débutants.

Les similitudes portent sur le désir d'augmenter la qualité de l'enseignement, d'engager un continuum pour le développement professionnel, d'articuler la théorie et la pratique, de rechercher des liens entre développement professionnel et évaluation/promotion des enseignants. Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignant font également partie de ces objectifs.

En effet, le développement professionnel désigne un processus d'interaction continue entre l'âge, l'expérience, la personnalité de l'enseignant et les conditions d'environnement. Il s'attache aux besoins des enseignants et aux objectifs de formation : les enseignants ont des besoins professionnels

distincts. Certains enseignants sont motivés, capables et prêts pour les changements, d'autres manquent de confiance en eux et s'opposent à toutes sortes d'interventions extérieures dans leurs vies professionnelles.

Les différentes visions du développement professionnel peuvent être influencées par les directions des écoles, les autorités éducatives locales, et les décideurs politiques. Ils semblent être d'accord sur l'efficacité de l'éducation comme principal objectif des actions, mais sont partagés quant à la définition des besoins prioritaires et aux choix des méthodes à utiliser. Selon JOYCE (1980, cité par LIVINGSTON et ROBERTSON, 2001), le processus du développement professionnel doit répondre à trois besoins:

- concernant la société : besoin social d'un système éducatif efficace et capable de s'adapter aux évolutions ;
- concernant l'école : besoin de trouver des moyens d'aide nécessaires aux enseignants pour améliorer les potentiels personnels, sociaux, académiques des jeunes gens ;
- concernant l'enseignant : besoin de développer et d'encourager le désir des enseignants à vivre une vie satisfaisante et stimulante.

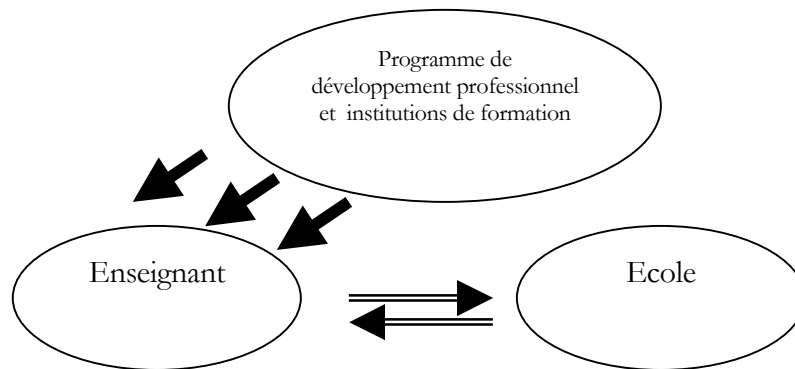
Alors que la nature du développement professionnel est multidimensionnelle, JOYCE considère l'enseignant comme la personne clé de ce processus. Il ajoute que même si les activités peuvent correspondre à différentes orientations, elles doivent toutes se concentrer sur la vie de l'enseignant (LIVINGSTON et J. ROBERTSON, 2001, p.187).

Le deuxième problème, soulevé par LIVINGSTON et J. ROBERTSON, concerne l'identification de besoins des enseignants : qui et comment choisir les activités pour le développement professionnel ? Ces auteurs citent J. H. VONK (1991) qui parle de deux approches extrêmes en éducation : gestion bureaucratique et gestion participative. La première impose à l'enseignant un

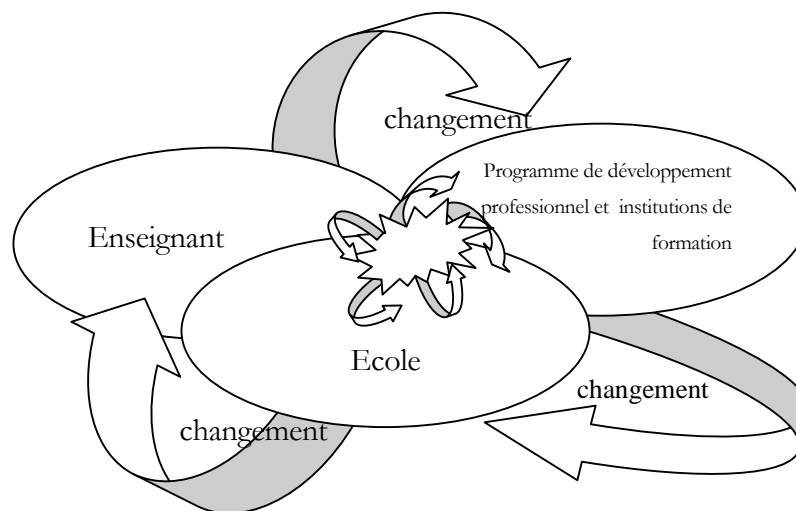
système où les décisions pédagogiques reflètent des discours politiques et économiques. Ces discours ne sont pas équitables avec l'image d'un enseignant professionnel, capable de s'investir dans une démarche de développement pour soi-même et pour ses élèves. La deuxième approche implique la planification participative, les efforts de collaboration, de responsabilité et de partage de pouvoir entre les acteurs pour concevoir l'évolution significative de l'éducation. Dans ce cas, l'enseignant est un leader et un innovateur capable de réfléchir, de définir le processus, d'évaluer sa qualité. Le scénario idéal pour LIVINGSTON et ROBERTSON (2001) est l'accommodation des besoins de l'école, de la société et de l'enseignant, et la prise de décisions communes concernant la nature et les méthodes du développement professionnel des enseignants.

Dans son étude qualitative de 1997, MACKENZIE montre comment le choix des relations entre les différents acteurs du système éducatif (les institutions de formation et leurs programmes de développement professionnel, l'enseignant et les écoles) peuvent changer le processus de développement professionnel. Elle le considère comme un moyen pour les enseignants et les administrateurs de renouveler ou d'acquérir des connaissances et des qualifications nouvelles. MACKENZIE (1997) compare l'interaction entre trois éléments du processus de développement professionnel et dégage deux modèles :

- Le modèle de l'approche de tondeuse (*lawnmower* en anglais) : le programme de développement professionnel est conçu sans consultation des écoles. Le retour, parfois assimilé dans les écoles, est donné par les enseignants. Les écoles peuvent participer ou non au processus de développement.



- Le modèle de la turbine (*turbine* en anglais) présente une interaction dynamique entre les enseignants, les concepteurs des programmes de développement professionnel et les écoles. Ce processus contribue aux changements des trois acteurs.



Les chercheurs (LING, MACKENZIE, 2001) pensent que si le développement professionnel est interactif et implique des relations dialectiques entre les trois composants, l'énergie produite permet d'obtenir les changements sur le long-terme dans les pratiques d'enseignement. De plus, ce processus contribue à l'évolution des institutions de formation et des écoles. Ils ajoutent que le modèle de la turbine nécessite un changement de culture au sein des organisations qui adoptent la « réflexion en action » décrite par LING

(1996) comme « *interdépendance positive, partage des rôles et des initiatives, distributions des charges, identification des objectifs, des actions et des résultats collectivement* ». Cette idée de la nécessité des collaborations entre tous les acteurs du système éducatif pour le développement des enseignants est connue également sous le nom de partenariat.

Les recherches des années 1990 dans les pays anglo-saxons ont influencé la culture et l'organisation des écoles et ont permis de valoriser les pratiques individuelles et collectives du développement professionnel. V. COLLINSON et Y. ONO (2001) généralisent ces pratiques en se basant sur la recherche de SPARKS et LOUCK-HORSLAY (1990), qui définissent les cinq modèles de développement pour l'équipe pédagogique, et les recherches de COLLINSON (1994) et LITTLE (1982) pour les exemples de formats :

- Modèle de guidage individuel, processus dans lequel les enseignants planifient et participent aux activités qu'ils considèrent nécessaires à leur éducation et formation : *conversations et discussions professionnelles ; lectures ; expérimentation en classe ; participations au travail des associations ; conférences professionnelles ; travail en équipe ; réflexion ; travail en réseaux ; collaboration avec les autres partenaires.*
- Modèle d'observation/évaluation permet aux enseignants d'avoir un regard objectif sur leurs pratiques en classe : *accueil des étudiants stagiaires, futurs enseignants ; accueil des visiteurs en classe ; regarde et analyse des enregistrements vidéo ; coaching avec les pairs ; évaluation par les pairs ; auto – observation et analyse ; observation des collègues ; évaluation par les élèves (formel /informel) ; visites des collègues ; acceptation de l'aide des parents volontaires.*
- Modèle d'implication dans le processus du développement /perfectionnement : il engage les enseignants dans l'élaboration des programmes ou dans la résolution des problèmes : *développement de standards*

et d'objectifs ; recherche de nouvelles idées et initiatives ; élaboration de programmes d'enseignement ; élaboration de programmes d'évaluation ; identification de besoins professionnels ; participation au pilotage de nouveaux programmes ; animation de formations et de stages ; participation à des conférences ; réponse à des appels d'offres ; participation au travail de groupe « recherche et développement ».

- Modèle de formation permet aux enseignants d'acquérir des connaissances et des savoir-faire par des activités individuelles ou en groupe : *séminaires ; co-formations ; lecture de l'analyse des formations.*
- Modèle d'investigation demande aux enseignants de trouver un espace d'intérêt, de collecter des données et de faire des changements basés sur l'interprétation de ces données : *investigation informelle d'une pratique en classe ; portfolio ; étude de cas ; recherche en action ; préparation d'une thèse ; écriture de publications ; écriture de mémoires ; analyse des pratiques ; groupes de recherche.*
- D'autres occasions d'apprentissage de l'enseignement : *travail en groupe ; réflexions avec un autre professionnel ; discussion avec les parents ; mentoring ; enseignement en équipe ; accepter d'être un enseignant « ressource », « consultant » ; devenir intervenant avec une approche « clinique » ; conférences parents/enseignants ; participation aux activités des communes, des organisations éducatives ; participation au recrutement des nouveaux collègues ; responsabilités de direction ; transfert vers d'autres écoles, de nouveaux postes (V. COLLINSON et Y. ONO, 2001, pp.232-233).*

Malgré les efforts des chercheurs pour donner une valeur épistémologique aux phénomènes tels que « le développement professionnel », « la recherche action », « le projet pédagogique », « les réseaux d'éducation » etc., les actions sur le terrain pour le développement professionnel restent rares. Une nouvelle culture des établissements scolaires orientés vers le soutien et l'aide aux enseignants demeure un rêve lointain. Les principes du développement professionnel sont difficilement applicables sans des changements d'ordre

institutionnel dans l'organisation des écoles, les établissements de formation et les systèmes éducatifs.

2.3 Les recherches contemporaines sur et pour la formation professionnelle des enseignants

Les résultats des recherches nouvelles dans le domaine de l'éducation et de la formation ont influencé le processus de réformes de la formation enseignante à partir des années 1980. Dans les paradigmes décrits, de nouveaux concepts et approches sont apparus et ont enrichi les problématiques de la formation professionnelle.

Les recherches sur et pour la formation des enseignants visent à améliorer l'efficacité de l'activité professionnelle. Ces recherches se distinguent par leurs approches méthodologiques.

Dans le premier cas, la compréhension de l'efficacité de l'activité professionnelle passe par la quantité des savoirs, savoir-faire et compétences acquises par les futurs enseignants. Ainsi, le contenu des programmes, les heures et la durée de la formation sont élargis. La formation professionnelle et la pratique professionnelle se présentent comme deux miroirs en vis-à-vis. Les recherches analysent donc la formation en regardant de près les savoirs nécessaires pour la future pratique enseignante. En effet, les éléments de la pratique professionnelle aident à construire les contenus de la formation professionnelle.

Le résultat de cette approche est le suivant : chaque aspect de la compréhension théorique de la pratique influence et change la structure et le contenu de la formation professionnelle des enseignants. Cette approche est très pertinente, mais le développement, le changement et la complexification rapide du travail pédagogique contemporain n'arrivent pas à se retrouver dans les éléments contenus dans la formation professionnelle. Par conséquent, l'utilisation en pratique de cette approche encourage la multiplication de formations diverses, l'organisation de stages, de cursus, de séminaires et

d'autres formes de formation, surtout dans les domaines psychologique et pédagogique.

Dans le deuxième cas, la compréhension de l'efficacité de l'activité enseignante est considérée comme le résultat de conjonctions de caractéristiques sociales, psychologiques et cognitif de l'enseignant. Les recherches basées sur cette approche méthodologique essaient de tenir deux objectifs :

- déterminer ces caractéristiques ainsi que les savoirs et les compétences professionnels, mais aussi élaborer des outils éprouvés de diagnostic de ces derniers ;
- créer des formes d'organisation et des méthodes permettant le développement des compétences et des caractéristiques personnelles nécessaires à la pratique.

Cette évolution, ce déplacement des objets de recherches et des cadres théoriques pourraient amener à de nouvelles décisions quant à l'organisation et au contenu de la formation professionnelle des enseignants.

Cependant, de nombreux auteurs (ALTET, LENOIR, GAUTHIER, etc.) regrettent la présence de recherches simplistes, généralistes et idéalistes qui ne prennent pas en compte la complexité des contextes des pratiques enseignantes : les modèles de formation issus de ces recherches ne sont pas adaptés aux actions, et, de plus, aucun programme n'est capable de donner aux enseignants tous les savoirs et toutes les compétences pour faire face aux situations imprévisibles du travail. Ainsi, ALTET (2005), par exemple, invite les chercheurs à « *repenser l'articulation entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de la pratique en référence à des situations de travail, à l'activité déployée par les*

professionnels et à leur processus de développement professionnel, de construction identitaire ». ¹

La présentation synthétique des connaissances sur les enseignants, leur éducation et leur formation est construite, dans cette thèse, à partir de l'analyse des recherches contemporaines sur la formation professionnelle des enseignants en Europe de l'Ouest de PUKHOVSKA (1997) et à partir de la communication de ALTET (2005) au V^{ème} colloque international Recherche(s) et Formation² « *Former des enseignants-professionnels : place des recherches sur et pour la formation* ». Cette synthèse est structurée en quatre temps.

Dans un premier temps, sera présentée l'évolution de la notion de la professionnalité des enseignants. Celle-ci recouvre les recherches sur *les savoirs professionnels, la construction et la transposition des compétences, la dimension culturelle et éthique du métier, l'identité et la socialisation professionnelle des enseignants*.

Dans un deuxième temps, sera développée la pertinence des recherches sur l'analyse du travail pour construire la problématique de « l'activité » professionnelle enseignante. Les théories de l'action et du développement aident les chercheurs qui travaillent sur *la didactique professionnelle, l'ergonomie cognitive, la psychologie et la sociologie du travail, la psychologie clinique, les approches de l'action et de la cognition située, etc.*

Dans un troisième temps, la problématique « *recherche(s) et formation* » permettra d'aborder les tensions existantes entre les savoirs scientifiques et les savoirs issus des pratiques. Ensuite, seront évoquées les réflexions sur l'évolution des relations entre les chercheurs et les praticiens et sur la reconstruction des processus de production et de « traduction » des recherches. Nous verrons l'intérêt actuel de la formation continue pour le

¹ Communication au V^{ème} colloque international Recherche(s) et Formation « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences »

² *ibid.*

développement de pratiques de recherche collaborative et pour le rapprochement des mondes « universitaires » et « scolaires ».

Dans un quatrième temps, seront développés les effets des concepts de professionnalisation, de post-professionnalisation et d'universitarisation sur la formation des enseignants.

2.3.1 La professionnalité des enseignants

2.3.1.1 *Les savoirs professionnels des enseignants*

Il existe dans les recherches une multitude de registres pour présenter les catégories, sphères ou typologies des savoirs des enseignants. Pourtant le processus de construction et de production des savoirs ainsi que la compréhension de leur nature reste floue. La professionnalisation du métier enseignant amène donc les chercheurs à travailler sur la notion de « savoirs professionnels ».

TAMIR (1991, cité par ALTET, 2004, p.161), définit les savoirs professionnels comme : « *l'ensemble des savoirs et des habilités qui sont nécessaires pour fonctionner avec succès dans une profession particulière* ». Selon cet auteur, il existe trois formes de savoirs : le savoir pratique, le savoir théorique et le savoir pratique personnel.

DEAUVIEAU (2004) décompose les trois sphères des savoirs des enseignants en :

- savoir savant, acquis dans l'université ;
- savoir curriculaire, connaissances des programmes d'enseignement ;
- savoir sur l'éducation, concernant le processus d'enseignement.

D'autres chercheurs (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, ALTET), proposent leurs propres typologies à partir de l'action enseignante et ajoutent

les « savoirs pratiques » ou les « savoirs d'expérience ». Ils les caractérisent comme des savoirs multiples, divers et hétérogènes.

Une typologie descriptive de ALTET, par exemple, montre la nature des savoirs enseignants :

- des savoirs **à** enseigner : savoirs académiques, scientifiques, disciplinaires qui sont relatifs au contenu à transmettre et qui font l'objet d'une transposition didactique ;
- des savoirs **pour** enseigner : scientifiques, didactiques, pédagogiques qui aident à enseigner ;
- des savoirs **sur** enseigner : issus d'une formalisation de la pratique, savoirs procéduraux sur « comment-faire », savoirs pragmatiques ;
- des savoirs **de la pratique** : savoirs de l'expérience des enseignants, qui peuvent être théorisés ou restés implicites. (M. ALTET, 2004).

LESSARD, ALTET, PAQUAY, PERRENOUD (2004) constatent que les savoirs professionnels des enseignants issus des sciences humaines et sociales sont largement présents et contribuent à la modernisation des systèmes de formation. Ils relèvent la pluralité des modes d'intégration en formation initiale par les dispositifs des cours « universitaires » dans la discipline, des cours construits à partir de thèmes ou de problèmes professionnels, des unités de formation centrées sur les objets transversaux aux disciplines d'enseignement, des enseignements didactiques, des formations orientées vers une démarche d'investigation. Cependant, ils s'inquiètent de l'impact des savoirs proposés en formation sur les représentations et les pratiques des enseignants.

En effet, selon ALTET, les étudiants en formation initiale peuvent avoir des rapports différents aux savoirs : un rapport instrumental, un rapport professionnel, un rapport intellectuel ou esthétique. Du côté de la formation

continue, les auteurs soulignent l'attitude plus positive des enseignants vers l'offre diversifiée des savoirs qui permet « *une théorisation de la pratique, la construction d'une attitude prudente, une problématisation des situations vécues, une analyse de « l'après-coup », un enrichissement des schèmes professionnels acquis antérieurement et une osmose progressive des savoirs et des pratiques* » (LESSARD, ALTET, PAQUAY, PERRENOUD, 2004, p.16). Ils ajoutent que ce constat ne concerne qu'une minorité d'enseignants qui manifestent une volonté de participer à ce type de formation et qui intègrent déjà une démarche réflexive dans leur pratique professionnelle.

De plus, les savoirs professionnels se construisent tout au long de la vie à travers un processus d'interaction et de confrontation des situations de travail et des ressources cognitives. Ce processus contribue à la compréhension, par les enseignants, de la réussite de leurs actions pédagogiques. SAUSSEZ et PAQUAY (2004) considèrent que l'enseignant entre dans le travail avec des concepts quotidiens, des concepts empruntés à des *théories populaires comme la psychologie populaire, la pédagogie populaire, l'épistémologie populaire*. Ces concepts interagissent avec les concepts scientifiques, *les théories scientifiques transmises par la formation professionnelle*. L'ensemble forme un « amalgame » : la connaissance professionnelle des enseignants. Les chercheurs s'intéressent au rapport entre ces concepts, et montrent la nécessité d'établir un dialogue entre eux. Souvent, soit les concepts quotidiens se replient sur l'expérience, soit les concepts scientifiques perdent tout contact avec le contenu de l'expérience. A ce propos, SAUSSEZ et PAQUAY souligne l'importance du transfert des connaissances scientifiques dans le champ de l'activité professionnelle, et de la construction d'un espace de développement des concepts quotidiens et scientifiques par la (co) recherche et la (co) formation entre les chercheurs et les enseignants.

D'après PERRENOUD, le concept de « transposition pragmatique » est plus adéquat pour désigner le développement ou la mobilisation des savoirs en vue

de l'action. La transposition pragmatique « opère sur les savoirs pour enseigner, ceux qui fondent les décisions et les actions pédagogiques et didactiques » (PERRENOUD, 2004, p.142). En effet, l'enseignant mobilise les savoirs existants, les transforme en actions pour répondre à une situation particulière de son travail. Ce processus singulier de raisonnement peut amener les enseignants à la construction de savoirs nouveaux, dénommés *savoirs situés*.

LESSARD, ALTET, PAQUAY, PERRENOUD (2004) décrivent les nouveaux dispositifs utilisés en formation des enseignants pour faciliter l'intégration des savoirs théoriques dans les connaissances professionnelles : *l'approche par problème de la formation médicale* (SAUSSEZ et PAQUAY) ; *les démarches cliniques* (PERRENOUD) ; *les approches pluridisciplinaires d'objets professionnels complexes (les approches transversales), l'écriture de situations interpellantes et la confrontation à des savoirs théoriques* (CIFALI) ; *l'analyse de pratiques et l'analyse pluridisciplinaire d'une séquence d'enseignement - apprentissage complexe en formation continue* (ALTET) ; *la recherche collaborative comme occasion de co-construction de savoir* (HENSLER).

2.3.1.2 *Les compétences professionnelles des enseignants*

Les nouvelles politiques de formation des enseignants font de plus en plus appel à la notion de compétence. La compétence professionnelle se présente comme la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de ressources (savoir-faire, schèmes d'action et d'évaluation, attitudes) en vue de la résolution des problèmes propres au contexte complexe et imprévisible de l'enseignement.

GAUTHIER et MELLOUKI (2004) utilisent l'approche socio-historique pour montrer la place des sciences humaines et sociales dans les programmes de formation des maîtres au Québec. Selon ces auteurs, les orientations des années quatre-vingt-dix déterminaient déjà les compétences attendues des enseignants. Les documents ministériels demandaient aux universités de former les futurs enseignants à la maîtrise de celles-ci. Les trois catégories générales de compétences étaient *les compétences relatives aux disciplines et leurs*

didactiques, les compétences liées à l'intervention pédagogique et les compétences complémentaires (connaissance des aspects culturels et sociaux de l'éducation, formation continue³). GAUTHIER et MELLOUKI observent une grande variation dans la nature et le nombre de compétences attendues des enseignants selon des institutions de formation. Se pose alors le problème de l'interprétation des orientations et leurs applications dans les programmes. Ce problème a conduit le Ministère à proposer un nouveau document pour soutenir les principes qu'il souhaitait promouvoir.

Cette nouvelle politique (de 2001) de formation des enseignants, fait appel, selon GAUTHIER et MELLOUKI, aux données de la recherche, et prévoit la définition des bases théoriques et empiriques, des concepts et des grandes définitions normatives et pédagogiques pour l'élaboration des programmes et des activités des formateurs et des enseignants. En effet, la formation d'un professionnel doublé d'un pédagogue cultivé doit préparer les futurs enseignants non seulement à l'enseignement des disciplines, mais également à l'accompagnement des élèves dans leur rapport à la culture et dans le développement de l'esprit critique.

D'après ce document ministériel, les universités doivent orienter les programmes pour le développement de douze compétences qui sont regroupés dans les catégories suivantes : l'acte d'enseigner en tant qu'acte de communication ; la planification, l'enseignement, l'évaluation et la gestion de la classe ; le contexte scolaire et social de l'enseignement (adaptation des pratiques enseignantes aux élèves en difficulté, utilisation des technologies, coopération entre les partenaires sociaux, parents) ; l'identité professionnelle, l'enseignant continûment engagé dans une démarche de développement professionnel⁴ qui doit agir selon l'éthique de sa profession (GAUTHIER, MELLOUKI, 2004, p.48). Les auteurs insistent sur le fait que la réussite de

³ Souligné par nous

⁴ Souligné par nous

cette politique « *dépendra de la manière dont la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement seront interprétées et traduites dans les cours et les activités de chaque université* » (ibid., p.50).

Cette expérience du Québec est intéressante pour les pays qui commencent à élaborer leurs programmes de formation à partir des compétences attendues⁵. Toutefois, cette approche suscite des critiques, surtout par crainte de son impact sur l'évolution de l'éducation et de la formation⁶. Pour BOUTIN (2004), la *performance*, un des principes de l'approche par compétences (APC), n'est pas toujours compatible avec les dimensions culturelles et sociales de la formation. Elle peut réduire considérablement toute créativité et innovation. Pour ce chercheur, « *l'usage abusif de l'APC conduit inévitablement à une société fermée, dominée par un groupuscule de « spécialistes ès compétences » dont l'ambition véritable est de modifier les comportements observables de leurs semblables* » (BOUTIN, 2004, p.42).

Néanmoins, le développement des compétences professionnelles est un des principes soutenu par la Commission européenne en matière de formation des enseignants⁷. Elle accorde la priorité à la reconnaissance des compétences et des qualifications entre les Etats membres. De plus, elle considère qu'il est nécessaire que ces compétences existent dans les politiques éducatives, au niveau collectif et institutionnel. Ainsi, les compétences clés pour cette communauté se situent dans les trois domaines :

- *Travailler avec les connaissances, les technologies et les informations* : accéder, analyser, valider et transmettre les connaissances multiples ;

⁵ Cahier des charges de formation des maîtres en France de 2006 prévoit la prise en compte de dix compétences. Chacune se décline en connaissance, capacités et attitudes professionnelles.

⁶ Le courant de l'approche par compétences est issu du monde de l'industrie.

⁷ Projet de principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture

- *Travailler avec leurs contemporains* : collaborer avec les élèves et les collègues selon les principes des valeurs humaines ;
- *Travailler avec et au sein de la société* : préparer les apprenants à leur rôle de citoyen de l'EU.

Il est précisé que le développement des compétences se passe pendant toute la durée de la vie professionnelle. Les enseignants ne peuvent pas les posséder toutes à la sortie de leur formation initiale. Ainsi, la formation continue doit permettre la consolidation de ces compétences.

En présentant une approche par compétences qui se développe en formation des enseignants à Genève, PERRENOUD (1997) décrit dix domaines de compétences prioritaires pour la formation continue : *organiser et animer des situations d'apprentissage ; gérer la progression des apprentissages ; concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation ; impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail ; travailler en équipe ; participer à la gestion de l'école ; informer et impliquer les parents ; se servir des technologies nouvelles ; affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession ; gérer sa propre formation continue* (PERRENOUD, 1997, p.5). Chacun de ces domaines comporte plusieurs compétences complémentaires. Pour « gérer sa propre formation continue » les compétences complémentaires, qui vont préciser ensuite le contenu de l'enseignement, se déclinent en *savoir expliciter ses pratiques ; établir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue ; négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau)*.

PERRENOUD attire l'attention sur l'importance de l'organisation et du fonctionnement des structures et des services qui s'occupent de l'offre de formation continue, ainsi que sur les relations entre compétences et contrôle pour assurer la qualité de l'enseignement. Ce problème, ainsi que les questions d'élaboration des compétences et de formation des enseignants aux compétences professionnelles, reste un chantier majeur pour la recherche. De

plus, des interrogations subsistent quant à la définition d'une compétence professionnelle, mais aussi sur le processus de son acquisition et sur les moyens à mettre en œuvre.

2.3.1.3 *La dimension culturelle et éthique du métier*

Le métier d'enseignant possède une longue et forte culture. Une des fonctions des enseignants consiste à aider l'enfant à se construire et à acquérir les valeurs morales d'une société. Bien évidemment, avant d'enseigner aux autres les valeurs morales, l'enseignant doit montrer qu'il les a intégrées personnellement, et qu'il appuie toujours ses décisions sur ces dernières. Pour accomplir cette tâche, l'enseignant doit être capable de reconnaître et de résoudre des problèmes éthiques émergents dans son travail. Les institutions d'éducation et de formation sont censées sensibiliser les enseignants à ces questions et réfléchir sur le développement *d'un code professionnel de comportement éthique des enseignants*.

Cette problématique est largement présente dans les recherches anglo-saxonnes. Ceci s'explique par les politiques de *professionnalisation*, et ensuite de *standardisation* de l'activité enseignante. Aujourd'hui, ces politiques tendent à se répandre dans l'espace européen et provoquent des débats complexes et controversés. En tout cas, l'élaboration d'un code éthique de la profession des enseignants permet de *réguler* le comportement des enseignants et de *préserver* la réputation et l'honneur de la profession.

Selon BIBBY (1998) toutes les professions (médecins, juristes) font face à des choix d'ordre éthique complexes. Les enseignants ont un rôle spécifique : ils *enseignent la morale* aux élèves. Par ailleurs, l'acte d'enseigner est «éthique» en lui-même, car il s'adresse à une personne, un élève, et prévoit le respect de ce dernier. En pratique, les enseignants se posent rarement la question : « qu'est ce qu'il faut enseigner aux élèves de la morale ? » Pourtant, ils sont conscients que leurs actions et leurs décisions pourront influencer *les futures attitudes* des élèves. Selon BIBBY (1998), les situations les plus difficiles pour les

enseignants sont : les décisions erronées des supérieurs hiérarchiques, les problèmes liés aux programmes et méthodes d'enseignement, l'incompétence de certains collègues, l'enseignement dans des classes multiculturelles, le manque de réponses des autorités éducatives aux problèmes scolaires et sociaux, la confidentialité sur des faits dans et dehors de l'établissement, les réactions face aux innovations, les problèmes liés à l'autorité, aux compromis, à l'idéologie.

LOVAT (1998) considère que le code de conduite «professionnelle» des enseignants peut être «*un code formel ou une acceptation informelle, basé sur la reconnaissance publique nécessaire pour une profession chargée de la responsabilité de valeurs éducatives*»⁸. Il recommande son développement, compte tenu des évolutions des autres professions qui accomplissent les mêmes missions. Aux Etats-Unis, certaines communautés éducatives proposent déjà des versions d'un code, discutées et approuvées par les différents acteurs participant à l'éducation. "The New York State Code of Ethics for Educators", daté de 2002, comporte six principes :

Principe 1 : l'Éducateur développe le potentiel intellectuel, physique, émotionnel, social et civique de l'élève

Principe 2 : l'Éducateur crée, supporte et améliore l'environnement d'apprentissage pour tous

Principe 3 : l'Éducateur contribue à son propre apprentissage pour développer efficacement sa pratique.

Principe 4 : l'Éducateur collabore avec ses collègues et les autres professionnels dans l'intérêt de l'apprentissage de l'élève.

Principe 5 : l'Éducateur collabore avec les parents et la société avec des valeurs de confiance et de respect.

⁸ En anglais dans le texte: «*by formal code or informal acceptance, on the basis that such public accountability and recognition is a necessary artefact for a profession charged with responsibilities for educational values* »

Principe 6 : l'Éducateur promeut les fondations intellectuelles et éthiques de la communauté éducative.

Les concepteurs du code considèrent que ces principes doivent guider la pratique, inspirer l'excellence professionnelle et accompagner les enseignants dans leurs décisions professionnelles.

Un autre code, par exemple, a été élaboré en Ontario. Il vise les mêmes objectifs : établir un cadre pour décrire les connaissances, les compétences et les valeurs de la profession enseignante. En effet, l'Ordre des enseignants propose des Normes de déontologie (*empathie, confiance, respect, intégrité*) et des Normes d'exercice (*engagement, leadership, perfectionnement continu, connaissance et pratiques professionnelles*)⁹. Ces normes permettent de comprendre les aspirations de la profession, les visions communes du professionnalisme, les responsabilités éthiques qui guident les pratiques quotidiennes des membres.

Il est évident que ces conceptions posent de nouveaux défis à la formation et au développement professionnel des enseignants. Selon LESSARD et BOURDONCLE (2002), une des caractéristiques de la formation « professionnelle » comporte la dimension de *l'acquisition de valeurs* et des *attitudes spécifiques* au groupe professionnel. Cette acquisition peut se faire à différents niveaux de la formation : formation initiale, entrée dans le métier, formation continue. CARTER (1998) ajoute que la formation à l'éthique professionnelle est possible également dans les écoles. Il considère que cette formation doit être réalisée de préférence en petit groupe avec un formateur spécialisé. Pour les professeurs débutants, l'action et la réflexion collective, la réflexion individuelle, l'observation de la pratique des collègues seront utiles. La culture qui domine dans le lieu du travail peut compliquer le développement de l'éthique professionnelle chez les enseignants novices. Ainsi, les enseignants expérimentés qui intègrent déjà des notions d'éthique,

⁹ Les Normes sont présentées sur le site <http://www.oct.ca/about/?lang=fr-CA>

sont invités à *analyser et à questionner les principes de la culture ambiante*. Le résultat de cette démarche, souligne CARTER, est un comportement éthique basé sur le développement de l'analyse critique, le jugement personnel et l'action indépendante.

Des chercheurs canadiens, comme SIMARD, GAUTHIER, MARTINEAU (2001), réfléchissent à la formation de base en enseignement. Ils placent l'exercice du *jugement professionnel* au centre de la pratique enseignante, voient *la culture* comme « *facteur de jugement* », tout en la définissant comme « *contenu substantiel de l'éducation* ». Reste à s'assurer que cette culture et la dimension éthique du métier seront intégrées dans les programmes de la formation, et aideront les enseignants à exercer la profession avec dignité et confiance.

2.3.1.4 *L'identité et la socialisation professionnelle des enseignants*

Selon CATTONAR (2001), la construction de l'identité professionnelle enseignante est un processus dynamique et continu à la fois social et individuel qui est fortement influencé par le parcours personnel et le contexte social d'exercice du métier. Les relations établies pendant cette construction ainsi que le travail et la réflexion autonome de l'individu s'inscrivent dans l'histoire individuelle de l'enseignant mais aussi l'histoire collective de la profession.

Après l'analyse de plusieurs travaux sur la socialisation professionnelle des enseignants (notamment celles de TARDIF, LESSARD, BLIN, NAULT, RAYMOND, HUBERMAN), CATTONAR montre que la construction de l'identité enseignante ne se réalise qu'en partie dans les institutions de formation. En effet, l'enseignant vit différentes phases de socialisation, et certaines de ces phases se passent pendant sa formation. La socialisation pré-professionnelle, de type informel, est fondée sur les expériences familiales et scolaires passées de l'enseignant : « *durant toute son histoire de vie, le futur enseignant intérioriserait un certain nombre de connaissances, de compétences, de croyances et de valeurs, structurant sa personnalité et ses rapports aux autres (notamment aux jeunes), qui seraient*

réactualisées, de manière non réflexive, dans la pratique de métier» (CATTONAR, 2001, p.17). CATTONAR (ainsi que RAYMOND, TARDIF, LESSARD) explique aussi la résistance des enseignants aux nouvelles pratiques éducatives, et la critique du contenu de la formation professionnelle.

La deuxième phase de socialisation, la formation initiale, est le moment où les étudiants abordent les premiers savoirs, souvent théoriques, de la profession. Cette formation formelle, planifiée et contrôlée provoque, selon NAULT et HETU (cités par CATTONAR, 2001) des transformations personnelles et professionnelles chez les futurs enseignants. Ils vont utiliser ces nouvelles conceptions de leurs fonctions au moment de la phase suivante, celle de « l'entrée dans le métier ».

Selon les conclusions de CATTONAR, l'enseignant débutant s'adapte à sa nouvelle fonction, mais critique sévèrement sa formation initiale. Cette première expérience dans le métier dépend de sa personnalité et des particularités de son établissement. Il reproduit les modèles d'enseignement, imite ses collègues, perçoit les limites de la profession, et parfois trouve des solutions aux problèmes rencontrés. Plus tard, l'enseignant consolide ses compétences et devient plus confiant dans ses actions. Les premières années sont très importantes pour le développement professionnel car les expériences nouvelles influencent la construction de la culture enseignante, mais elles peuvent aussi conduire certains à l'abandon du métier.

La quatrième phase, « la socialisation personnalisée » (NAULT, 1999, cité par CATTONAR) est décrite par les auteurs comme la période de socialisation et de développement personnel et professionnel influencée par les lectures, les bonnes et mauvaises expériences et la formation continue. L'enseignant possède alors des compétences professionnelles solides et commence à chercher des approches innovantes en lien avec ses besoins pédagogiques. Après cette période vient la cinquième phase, la « socialisation de rayonnement », *moment où l'enseignant devient un « théoricien réflexif »* (ibid.).

D'autres études comme celles de HUBERMAN (1984), FULLER (1969), DURU-BELLAT et HENRIOT-VAN ZANTEN (1992), DUBAR (1996) montrent l'influence de l'âge, de la vie familiale, de l'établissement d'exercice sur l'évolution personnelle et professionnelle des enseignants. Ces recherches distinguent les différentes phases, périodes, étapes de socialisation et montrent que ce processus n'est pas toujours *formel, institué et organisé*. A ce propos, CATTONAR considère que l'intérêt majeur de ces études est qu'elles « *montrent l'importance de prendre en compte les expériences antérieures à la formation formelle et à leur entrée dans l'enseignement, ainsi que les différents moments dans le déroulement de la carrière, tout comme les conditions dans lesquelles ils se déroulent* (CATTONAR, 2001, p.20).

L'analyse de cette construction de l'identité professionnelle proposée en formation initiale et continue permet aux enseignants de *s'identifier* et de *se référer*. Les chercheurs parlent de « modèles idéaux », (LANG, 1999) de « types identitaires » (DUBAR, 1996), en présentant l'enseignant comme « magister », ou « pédagogue » ou « expert ». Ces modèles sont des sources de connaissances pour l'enseignant : il peut les *accepter*, les *refuser*, les *travailler*, les *réinterpréter*, les *combinaer* et même inventer d'autres au cours de son développement professionnel.

2.3.2 L'activité professionnelle enseignante

2.3.2.1 La didactique professionnelle

La didactique professionnelle est un nouveau champ de recherche qui a pour but d'analyser le travail et la construction des compétences professionnelles. Elle a fait son apparition, modeste, dans la recherche sur les enseignants et leurs formations. La didactique professionnelle est issue de trois courants théoriques : *la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique*. Pour les chercheurs (PASTRE, MAYEN, VERGNAUD, 2006) elle a un double rôle : servir d'instrument d'apprentissage et être un préalable à la construction d'une formation.

La contribution de la didactique professionnelle à l'analyse de l'activité d'enseignement est récente. Les chercheurs se proposent de se centrer d'abord sur la spécificité de l'activité enseignante. Selon PASTRE, MAYEN, VERGNAUD, l'activité centrale en classe est une coopération-communication entre un enseignant et un élève qui est composée de trois éléments :

- un objet « technique », un savoir ;
- un objet d'usage, un processus d'apprentissage des élèves;
- des formes conversationnelles admises dans l'école.

Les chercheurs considèrent que l'activité enseignante est difficile à analyser : *« la place des savoirs à transmettre y occupe une place importante et en même temps, c'est un métier très empirique, où la tâche prescrite reste très générale et où beaucoup de compétences mobilisées sont acquises sur le tas »* (PASTRE, MAYEN, VERGNAUD, 2006, p.182). Ils ajoutent que cette activité influence le groupe classe et chaque individu de ce groupe en même temps ; elle porte sur le court (une séquence, une leçon) et le long terme (un trimestre, une année scolaire...) ; la place de la parole est essentielle pour la réussite.

L'activité enseignante, selon DURAND (1998, cité par PASTRE, MAYEN, VERGNAUD) est à buts multiples et subordonnés : établir la discipline comme un « avant » obligatoire de l'organisation du travail, provoquer un apprentissage, et ensuite amener vers le but supérieur, un développement cognitif chez les élèves.

PASTRE, MAYEN, VERGNAUD (2006) précisent cette analyse en montrant la différence entre l'activité productive et l'activité constructive. Selon ces auteurs, l'activité productive est une tâche à effectuer. Les exercices réalisés par les élèves pendant l'apprentissage vont provoquer, dans certains cas, l'activité constructive, caractérisée comme une activité lointaine et

incertaine. Ainsi, pour atteindre le but final, l'apprentissage – développement, l'enseignant est supposé proposer aux élèves une série des tâches à réaliser (problèmes de maths, dictée, récitations etc.).

PASTRE, MAYEN, VERGNAUD (2006) complètent l'analyse de OCHANINE sur le travail entre les humains pour introduire la notion « *d'objet médiateur* » de l'interaction entre un enseignant et ses élèves. Cet objet règle l'activité et est appréhendé différemment par les acteurs. Après les réflexions sur les interactions et les rapports aux savoirs, les chercheurs font une hypothèse : « *l'objet qui sert de médiateur est un objet hybride, un objet à deux faces « connaissances » quand les élèves croient avoir trouvé des procédés ou des régularités qui leur permettent de réussir sans forcément apprendre ; et avec une face « savoir », car le maître va faire le nécessaire pour que dans les tâches qu'il propose aux élèves, ce soit la mobilisation du savoir visé qui soit la voie la plus obvie pour résoudre le problème posé : dans ce cas, mais dans ce cas seulement, la réussite de la tâche coïncide avec l'assimilation d'un savoir* » (PASTRE, MAYEN, VERGNAUD, 2006, p.184).

Enfin, les chercheurs définissent les deux registres de régularisation de l'activité enseignante. Le premier est le registre *pragmatique* qui permet la réussite de la tâche. Ce registre consiste dans les démarches de l'enseignant suivantes : soit provoquer chez les élèves l'utilisation de connaissances bricolées ; soit l'enseignant doit transformer ou réduire les difficultés du problème. Le deuxième registre, appelé *épistémique*, prévoit l'utilisation des savoirs adéquats pour résoudre le problème. L'intérêt de ces réflexions est de montrer que les enseignants peuvent réguler l'activité de manière à : « *tirer les élèves du registre pragmatique de la simple réussite vers le registre épistémique de l'assimilation d'un savoir* » (PASTRE, MAYEN, VERGNAUD, 2006, p.184).

Ces nouvelles réflexions proposées par les chercheurs travaillant sur la didactique professionnelle permettent d'approfondir les connaissances sur l'activité enseignante. En ce qui concerne la formation des enseignants, elles commencent être utilisées dans les dispositifs d'analyse des pratiques.

2.3.2.2 *Les approches de l'action et de la cognition située de l'activité enseignante*

Les chercheurs s'intéressent depuis toujours à la question : « que font les enseignants en classe? » Les approches théoriques et méthodologiques dominant les recherches sur l'activité des enseignants en classe sont les approches béhavioristes et cognitivistes de l'enseignement, les approches phénoménologiques et le courant de la pensée des enseignants, les approches interactionnistes. Les résultats de ces recherches ont influencé le progrès des savoirs sur les enseignants et leur travail. Cependant, ils dénaturent l'activité enseignante parce qu'ils la décontextualisent. Les nouvelles recherches s'intéressent aux *approches de l'action et de la cognition située* et permettent d'explorer l'activité enseignante en tenant compte du contexte spécifique de l'enseignement et de son déroulement.

Selon la définition de CASALFIORE (2000), l'activité enseignante est une activité *située, régulatrice de l'immédiat*, remplissant deux fonctions et structurée par des objectifs définis localement. CASALFIORE avance l'idée que l'activité enseignante a un caractère « *situé* » car l'enseignant doit faire face aux contingences environnementales propres à sa classe : « *il s'agirait pour les enseignants d'investir un espace où le sens des événements de la classe se construit en interaction avec les élèves, dans le cadre d'un processus qui se veut éducatif.* » (CASALFIORE, 2002, p. 20).

En s'appuyant sur les recherches menées au GIRSEF¹⁰, CASALFIORE défend l'idée que les enseignants *appréhendent et agissent différemment* dans les classes en fonction de caractéristiques propres à l'enseignant (âge, sexe), à la classe (nombre d'élèves), au contexte dans lequel la classe se situe (filière, année d'étude). Cette conclusion, qui présente le métier comme une activité multiple, pourrait bouleverser la formation des enseignants. CASALFIORE propose également d'étudier l'activité des enseignants en classe comme *une*

¹⁰ GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation), Université catholique de Louvain

contribution à une activité collective. Elle explique que « l'activité prend son sens à partir des effets qu'elle produit sur les élèves et ne peut se comprendre qu'en fonction des spécificités de ceux-ci » (CASALFIORE, 2002, p.21).

Selon CASALFIORE, les approches de l'action et de la cognition située apportent de nouvelles pistes pour l'étude des transformations du métier d'enseignant. L'auteur considère que c'est *l'expérience qui conduit les enseignants à s'approprier les règles de fonctionnement propres au métier. Ces règles sont transformées en fonction des potentiels et découvertes faites par les enseignants : « ils leurs donnent un sens différent en fonction du contexte dans lequel ils les appliquent, en fonction des interactions vécues et des espaces nouveaux d'élaboration de sens créés avec des élèves dont les caractéristiques sont elles aussi changeantes » (CASALFIORE, 2002, p.21).*

Enfin, la question du développement en contexte de l'expertise des acteurs à agir dans la classe permet de repenser le processus d'apprentissage du métier. Selon CASALFIORE, les stages en formation initiale doivent être organisés de façon à permettre aux futurs enseignants d'explorer les réalités du métier et ensuite partager leurs expériences avec des enseignants expérimentés, formateurs, pairs. Le passage progressif d'un contexte à l'autre (une conception de l'apprentissage situé) est conseillé par les approches de l'action et de la cognition située. Les chercheurs comparent ce type de formation appelée « professionnalisante » à la formation des médecins au cours de leur internat, ou des avocats. CASALFIORE insiste sur les difficultés d'organisation d'une telle formation car elle demande un investissement important et long de la part des professeurs expérimentés : *« Cette vision de la formation des enseignants ne peut passer que par l'accroissement du nombre d'enseignants en exercice, la valorisation du corps enseignant comme groupe social constitué faisant autorité dans le domaine de l'enseignement, et une plus grande concertation entre les enseignants expérimentés et les formateurs exerçant dans les écoles normales ou les universités. » (CASALFIORE, 2000, p.22).*

2.3.2.3 *Les approches clinique et psychosociologique dans l'analyse des pratiques*

L'analyse des pratiques professionnelles s'affirme de plus en plus comme un des dispositifs de formation. Pourtant, il existe une diversité des orientations théoriques qui l'accompagnent : courant « béhavioriste » s'intéressant au comportement de l'enseignant ; courant « cognitiviste » étudiant sa pensée et ses décisions ; courant « situationniste » prenant en compte la situation d'enseignement ; courant de la « cognition située » réunissant les constituants action-cognition-situation de la pratique. Ces courants ont permis de mettre en œuvre les formations qui se centrent sur la construction des compétences professionnelles ou sur l'analyse didactique des pratiques (ALTET, 2006). En formation continue, l'approche « clinique » d'analyse des pratiques se développe davantage et propose de nouvelles modalités de travail avec les enseignants et les formateurs. Cependant, les chercheurs (BRU, GAUTHIER, ALTET, DURAND, BLANCHARD-LAVILLE) considèrent que les formations centrées sur l'analyse des pratiques doivent prendre en considération les différentes entrées et variables de l'activité. En privilégiant une analyse plurielle, polyvalente, pluridisciplinaire, les chercheurs et les formateurs arrivent à mieux comprendre la complexité des pratiques enseignantes¹¹.

Selon BLANCHARD-LAVILLE (2006), l'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation est plus que jamais nécessaire, car les enseignants ont besoin des lieux *intermédiaires et protégés* pour coopérer et penser ensemble. Ce chercheur confirme l'existence de difficultés psychiques du métier qui sont méconnues et ignorées. Elle pense que ces difficultés sont *la conséquence de la répercussion de phénomènes macro-socio de déliaison dans l'espace institutionnel où s'exercent ces pratiques*. Il est important pour le professionnel de comprendre ces phénomènes et de savoir résister aux « attaques » frontales, verbales ou comportementales.

¹¹ Les réseaux CREN, CREFI, OPEN en France travaillent dans cette optique

« Il s'agit d'instaurer un travail d'élaboration psychique à visée professionnalisante autour de l'exploration en groupe de situations professionnelles rapportées par les participants sous forme de récits. Ce travail a pour but de faciliter le développement de la fonction contenante des professionnels...et leur permettre de s'approprier subjectivement des capacités à soutenir leur propre posture professionnelle ainsi qu'à intégrer la notion de cadre clinique de travail. » (BLANCHARD-LAVILLE, 2006, p.1).

En effet, l'analyse d'une pratique passe par un échange de paroles en petit groupe sur une situation professionnelle rapportée¹². Ce travail fait appel à la dimension psychique au sens de la psychanalyse. Pour le formateur – clinicien l'implication psychique de l'enseignant est importante car, derrière l'acteur rationnel il y a un « sujet psychique ». BLANCHARD-LAVILLE considère que des déterminations conscientes et inconscientes pèsent sur les comportements, les discours et les décisions du praticien. Ainsi, il peut, grâce à ce dispositif, *dégager sa problématique professionnelle des enjeux libidinaux dans lesquels elle risque de s'enliser, même à son insu ; de ce fait, il risque de se retrouver plus libre, plus à l'aise pour exercer son métier spécifique...*

C'est un apprentissage d'un nouveau genre qui est proposé aux praticiens, car ils apprennent à coopérer, à comprendre et à accepter l'autre (élèves ou collègues). Ils se sensibilisent à la complexité des situations professionnelles. Pour BLANCHARD-LAVILLE, ce travail doit permettre aux enseignants de construire une posture, un cadre, des manières de fonctionner comme un professionnel : *faite d'écoute, de respect, de bienveillance, de non-jugement, de respect du cadre établi et des règles de travail.*

YELNIK (2002) soutient également l'idée que la formation doit permettre un « travail sur soi » professionnel. Elle situe sa démarche de formation dans une perspective psychosociologique et clinique. En effet, les actions de formation

¹² Pour BLANCHARD-LAVILLE, ce sont des « groupes d'accompagnement clinique », proches du dispositif inventé par M. Balint

continue se passent de plus en plus dans les établissements scolaires. Ces formations « sur site » cachent souvent des enjeux complexes. Selon YELNICK, il est nécessaire de prendre en compte le contexte, les significations et les enjeux des demandes de formation. Ainsi, l'approche clinique permet de comprendre la réalité de l'établissement, d'analyser les situations singulières et les pratiques. Là encore, l'élaboration en groupe des dimensions psychiques de la vie professionnelle est utilisée. Mais, à l'opposé du cadre de BLANCHARD-LAVILLE, elle aboutit à la construction collective des solutions.

YELNICK remarque que le travail collectif est peu répandu : « *ce modèle rend difficile d'imaginer qu'il est possible d'apprendre aussi de ses pairs, de résoudre des problèmes ou de construire des savoirs à plusieurs...* » (YELNIK, 2002, p.91). Utilisant l'approche psychosociologique clinique, le formateur propose aux participants de faire une analyse et des élucidations ensemble. Cette analyse prend en compte les dimensions groupales, organisationnelles et institutionnelles. Elle implique une parole « vraie », une reconnaissance en soi de « la conflictualité interne », « la mise en mots dans une activité de pensée ». Au final, le travail doit permettre une régulation des problèmes, une restauration des liens entre les professionnels et une élaboration possible de nouveaux modes de fonctionnement de l'individu ou du collectif.

Enfin, ces dispositifs d'inspiration clinique supposent l'invention des nouvelles modalités de formation ainsi qu'une posture différente du formateur. « *La formation professionnelle d'un individu n'est jamais achevée, mais doit être continue...Son accompagnement (individu)¹³ devrait être continu lui aussi, et non consister dans une accumulation de petits stages successifs. Enfin, la posture et les compétences requises des formateurs-intervenants étant assez éloignées de celles en vigueur dans l'établissement, nécessitent d'être pensées dans leur spécificité ; leurs pratiques et les*

¹³ précisé par nous

difficultés, qu'ils ne peuvent pas manquer de rencontrer dans ce type de travail, devraient, pour eux aussi, faire l'objet d'une réflexion et d'une élaboration collectives » (ibid., p.99).

2.3.2.4 *La sociologie du travail enseignant*

La nature et l'évolution du métier enseignant sont des questions d'un grand intérêt pour notre recherche sur la formation continue. Les travaux les plus significatifs ont été réalisés par TARDIF, LESSARD, MAROY (sociologie du travail), PERRENOUD (pratiques pédagogiques), HARGREAVES, OZGA, LAWN (le travail des enseignants et son contexte).

Depuis quelques siècles, le métier n'a pas été bouleversé : les enseignants travaillent dans des classes en y accomplissant leurs tâches et missions dont les plus importantes sont d'instruire et de socialiser les enfants. L'enseignant est autonome dans ses tâches pédagogiques (« tenir la classe », « faire apprendre les élèves ») et utilise des activités complexes et variées souvent improvisées. La communication entre l'enseignant et les élèves possède un certain degré de signification valable pour le public scolaire.

Par ailleurs, l'enseignant est également un exécutant de nombreuses tâches au sein de son établissement : sélection de la culture scolaire et définition des savoirs nécessaires à l'éducation des élèves. Il est soumis à l'obligation de tenir les objectifs, les missions de l'école, le contenu et la pédagogie ainsi que la structure temporelle de l'enseignement. Le temps scolaire, le découpage du contenu de l'enseignement, l'organisation des programmes influencent fortement son travail.

Actuellement, le travail de l'enseignant est à la fois « *bureaucratisé* », normé par l'organisation scolaire, et « *professionnalisé* », autonome, et fait appel à ses compétences et responsabilités (MAROY, 2005) Cette double dimension du travail est nommée « bureaucratie professionnelle ».

Par ailleurs, l'activité de l'enseignant est jugée au quotidien par les élèves. Les objectifs et les résultats de son travail peuvent être interprétés différemment par les collègues, la hiérarchie et les parents. Les chercheurs relèvent une « *incertitude* » des enseignants concernant la qualité de leur travail et des difficultés quant aux choix des technologies, méthodes, matériaux pour atteindre les objectifs éducatifs. Pour diminuer ce malaise, une tendance à professionnaliser le travail des enseignants est apparue. Ainsi, les chercheurs anglo-saxons qualifient le métier de « professionnel » lorsque les intéressés règlent leurs activités eux-mêmes ou par l'intermédiaire de leurs pairs sans passer par les voies hiérarchiques. Même si la réalité de professionnalisation est différente¹⁴, l'enseignant contemporain est invité à repenser ses compétences pédagogiques, sa réflexivité, sa capacité de développement professionnel et sa capacité à travailler en équipe.

En effet, MAROY (2005), analysant les tâches de l'enseignant, reconnaît que ces tâches sont prescrites par « des règles administratives et bureaucratiques », mais aussi modelées par l'activité responsable et autonome du travailleur. Il cite également BARRERE qui admet que la façon de distribuer et d'accomplir ces tâches est éminemment variable parmi les professeurs. Les tâches principales du travail telles que préparation des cours, correction et évaluation, rapport avec les élèves, participation à la vie de l'école sont difficiles à évaluer.

Une autre particularité, dégagée par les chercheurs, fait la distinction entre le travail enseignant prescrit et réel. Une forte diversification et évolution des tâches du travail prescrit sont notées dans les pays européens : la vie de l'école exige qu'il accomplisse plus de tâches administratives, utilise davantage les technologies de l'information et de la communication, prépare les élèves à l'apprentissage tout au long de la vie, agisse en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves (EURYDICE, 2003).

¹⁴ Voir partie 2.3.4

De plus, les enseignants sont sollicités pour être plus présent à l'école, travailler en équipe, superviser les élèves pendant et après les cours, remplacer les collègues absents. Cette redéfinition du temps de travail conduit à un développement de l'autonomie et de la responsabilité des établissements face à la qualité et à l'efficacité de l'enseignement. Bien évidemment, ces tâches réelles, prescrites par les lois ou basées sur des conceptions collectives, ne diminuent pas le temps d'enseignement ni n'augmentent la rémunération des enseignants¹⁵.

Le travail réel des enseignants évolue et devient plus complexe, diversifié et intensif, ce qui amène à une surcharge et à des tensions accrues dans l'exercice du métier. Comparant la littérature anglo-saxonne et francophone, MAROY (2005) constate que les enseignants français imputent cette situation à l'évolution du public scolaire et aux difficultés d'une société en mutation; tandis que les enseignants anglais l'associent aux politiques éducatives changeantes. De manière générale, selon TARDIF et LESSARD (1999), l'évolution du métier se manifeste plutôt par un accroissement de la charge qualitative du travail.

Par ailleurs, les activités de l'enseignant dans la classe comportent les caractéristiques relationnelles et humaines. Les sociologues remarquent, de plus en plus, la forte dimension du travail affectif par rapport aux dimensions intellectuelles. La réussite de l'apprentissage dépend souvent des relations établies entre l'enseignant et les élèves.

Ainsi, l'instabilité des situations scolaires oblige les enseignants à mettre en œuvre de nouvelles compétences relationnelles et qualitatives pour « gérer » la classe. Les études de RAYOU et VAN ZANTEN (2004), BARRERE (2002), LETOR (2006) montrent que le métier demande, en plus de savoirs académiques, une implication émotionnelle et morale très importante. En

¹⁵ Ce constat est le même dans presque tous les pays européens

effet, l'établissement de relations de confiance avec les élèves, le contrôle de soi et de ses actes, la gestion des comportements et regards des élèves sont cruciaux également pour les enseignants qui travaillent dans les environnements « favorisés » et « difficiles » (MAROY, 2005).

PERRENOUD (1993) insiste sur le fait que certains enseignants manifestent une relative incertitude sur le contenu de l'enseignement causée par le renouvellement rapide des savoirs issus des recherches scientifiques. De plus, la présence de nouveaux « spécialistes de la jeunesse » (éducateurs, animateurs) et des nouvelles technologies dans les écoles les obligent à redéfinir les limites de leur « compétence professionnelle » (DURU-BELLAT et VAN ZANTEN, 1992). Enfin, les enseignants se sentent perdus dans la multiplication des finalités éducatives comme l'instruction, l'éducation, l'épanouissement des jeunes, la citoyenneté, la préparation à la vie active, et ils ne savent plus comment les inscrire toutes dans les cursus scolaires.

Des études anglo-saxonnes montrent que l'intensification du travail peut trouver sa source dans l'implication professionnelle et l'ethos professionnel des enseignants eux-mêmes (HARGREAVES, 1994, EASTHOPE, 2000 cités par MAROY). Elles montrent que les enseignants tendent à *surtravailler*, et accomplissent des tâches supplémentaires pour répondre aux exigences externes et, parfois, afin de répondre à leurs conceptions propres du métier.

Plusieurs chercheurs (DUPRIEZ et VANDENBERGHE, 2004, BARRERE, 2002) observent un phénomène : l'apparition d'enseignants dont les métiers sont différents. En effet, ils constatent l'existence d'« établissements difficiles » et d'« établissements favorisés » dans lesquelles les conditions d'exercice du métier, l'ordre scolaire ou l'apprentissage, ne sont pas les mêmes. Ainsi, l'enseignant se différencie de ses collègues par apport aux contextes, aux personnes et aux expériences professionnelles qu'il a vécues.

MAROY (2005) explique que dans les établissements « difficiles » le travail collectif est plus intense. Les enseignants trouvent ensemble des solutions pour la gestion « d'incident », les tensions et violences entre les élèves ou envers la personne même de l'enseignant, établissent des règles communes de l'exercice de l'autorité. Ils passent moins de temps à la préparation des cours et au contenu à transmettre que dans les autres établissements.

Cette hypothèse d'existence de différents métiers d'enseignant explique en partie leur satisfaction professionnelle. L'enseignant cherche souvent des conditions « humaines » de travail au détriment de conditions matérielles. Ainsi, le climat agréable des relations au directeur et aux collègues compte davantage dans leurs choix.

Cependant, certaines études anglo-saxonnes mettent en avant l'hypothèse d'une « déqualification » et d'une « prolétarianisation » des enseignants. Ces énoncées sont soutenues dans les études d'inspiration marxiste à l'opposé des analyses « fonctionnalistes » (MAROY, 2005). OZGA et LAWN (1981, cités par MAROY) montrent que la nature du travail des enseignants devient plus étroitement contrôlée, et les programmes plus précisément définis. Des enseignants, en Angleterre, ont exprimé un sentiment de fragmentation identitaire : le travail d'enseignement et d'apprentissage se focalise de plus en plus sur le domaine académique (les enseignants sont obligés de transmettre le curriculum suivant des étapes prescrites et un découpage didactique prédéfini) au détriment du domaine socio - affectif et socio-éducatif.

BALL (2003, cité par MAROY, 2005) constate que les réformes accentuent les activités enseignantes de premier ordre (faire la classe) au détriment des activités de second ordre (réflexions sur le travail, construction de systèmes d'évaluation, collecte des données, participation aux événements de l'école, construction de bonnes images organisationnelles, « *management of impression* »). Les rapports d'activité, bilans de pratique et autres productions, demandés par les autorités éducatives, alourdissent de manière significative le travail. De

plus, ils ne permettent pas évaluer véritablement la qualité des pratiques enseignantes.

Enfin, ces éléments d'analyse sociologique du métier des enseignants sont étroitement liés aux aspects de formation continue. Plus particulièrement, cette diversité de conditions d'exercices ou de cultures professionnelles doit être étudiée pour comprendre le public en formation. Cela permet également de cerner les besoins des enseignants, d'anticiper les résistances, pour les accompagner dans cette mission nécessaire qu'est le développement professionnel.

2.3.3 Recherche et formation

La problématique des relations entre la recherche et la pratique enseignante est très ancienne. Les différents acteurs participant au processus éducatif ont déjà proposé des réflexions à propos de la pertinence des savoirs scientifiques pour la formation et le développement professionnel des enseignants. Les dernières modifications apportées dans ce débat sont influencées par la diversification de formes de recherche, le rapprochement entre les différents corps de professionnels de l'éducation, la mise en valeur des savoirs pratiques, la politique de la formation enseignante aux compétences professionnelles, la compréhension par les praticiens et les chercheurs de la complexité du monde scolaire, la nécessité accrue d'articuler les différents types de savoirs pour améliorer le travail et la formation.

Le processus d'universitarisation de la formation des enseignants a valorisé davantage le savoir scientifique. Les disciplines appartenant aux sciences de l'éducation et aux sciences humaines et sociales ont largement occupé la place dans les programmes de formation. En conséquence, à partir des années 80, les chercheurs observent que les nouveaux savoirs, produits et diffusés dans les universités, deviennent trop généraux et éloignés des réalités scolaires. Bien que les disciplines des sciences de l'éducation aient pu se développer et valoriser leur statut, de plus en plus d'étudiants et d'enseignants manifestent

une incompréhension et une résistance envers les savoirs théoriques. Ces savoirs formels, non adaptés à la pratique quotidienne, ne peuvent plus répondre aux besoins des enseignants novices. La formation initiale est sévèrement critiquée dans la société. D'un autre côté, les universitaires ont des difficultés à accéder aux classes pour faire de la recherche.

Quant à la formation continue, HENSLER (2004) considère que les enseignants sont intéressés par les savoirs universitaires surtout par la partie de ces savoirs qui sont associés aux modèles opératoires (l'approche par problèmes, la pédagogie coopérative). Les savoirs scientifiques sont davantage appréciés par les enseignants quand ils les aident à comprendre des concepts et des principes théoriques énoncés dans les programmes officiels. HENSLER ajoute que les savoirs de recherche sont diffusés de manière informative pendant les journées ou conférences pédagogiques et que l'impact de celles-ci sur le travail enseignant reste faible.

Selon HENSLER, les chercheurs (surtout les chercheurs d'Amérique du Nord) commencent à s'interroger sur les différents usages des savoirs dans les activités de formation initiale et continue, et sur les conditions favorables à l'apprentissage et au développement professionnel des enseignants. Pour décrire et analyser les dispositifs de formation initiale et continue qui favorisent le développement des savoirs professionnels enseignants COCHRAN-SMITH et LYTLE (1999, cités par HENSLER) proposent un cadre de référence. Ils présentent trois conceptions de la relation entre les savoirs et la pratique enseignante : le savoir pour la pratique, le savoir incorporé dans la pratique, le savoir de la pratique. Ces conceptions *exploitent le savoir; l'enseignant, l'enseignement et la pratique professionnelle; l'apprentissage de l'enseignement et le développement professionnel; le rôle des enseignants dans le changement éducatif.*

Au regard des objectifs de cette thèse, les conceptions proposées par COCHRAN-SMITH et LYTTLE seront étudiées dans la partie « *apprentissage de l'enseignement et le développement professionnel* ».

Selon la conception «le savoir pour la pratique», les enseignants doivent assimiler le plus possible de connaissances issues des recherches empiriques en éducation. Celles-ci vont garantir l'amélioration des pratiques de l'enseignement et la professionnalisation du métier. Cette conception englobe les recherches sur les processus de pensée des enseignants, sur le rôle de leurs connaissances antérieures et sur la nécessité de concevoir le développement des compétences professionnelles sur le long terme. HENSLER observe que « *dans les activités de formation, l'accent est mis généralement sur la hausse des standards en matière de connaissances disciplinaires, pédagogiques et didactiques bien plus que sur les processus par lesquels les nouvelles connaissances construites ou apprises s'intègrent à la pratique professionnelle* » (HENSLER, 2004, p.189).

«Le savoir pratique» et «le savoir d'expérience» (issu des réflexions des enseignants sur leur pratique, de recherches personnelles) sont essentiels dans la deuxième conception, «le savoir incorporé dans la pratique». La recherche et la réflexion sur et dans l'action permettent aux enseignants de progresser dans l'apprentissage et le développement professionnel. En analysant leurs expériences vécues, les enseignants comprennent mieux le processus de raisonnement et le sens de leurs actions. « *Quand au contexte de l'apprentissage et du développement professionnel, il peut s'agir d'un contexte d'accompagnement en dyade entre un futur enseignant et un enseignant expérimenté ou entre enseignants de niveaux différents d'expériences* » (HENSLER, 2004, p.190). La discussion avec les collègues sur les problèmes rencontrés ainsi que l'accompagnement réflexif contribuent au perfectionnement de la pratique professionnelle.

La dernière conception, «le savoir de la pratique», définit le savoir comme un ensemble à la fois de savoirs pratiques, théoriques et critiques. Il est le produit de la recherche collective menée par les universitaires et les praticiens. Ce

savoir partagé porte sur l'enseignement et l'apprentissage, la matière et le curriculum, l'école et le processus scolaire. Selon HENSLER, les chercheurs (HARGRIEVES et FULLAN, 1991 ; CHARLIER, 1998; GATHER THURLER, 2000), qui adoptent cette démarche, proposent une nouvelle conception de la formation et du développement professionnel des enseignants. « *Ces travaux suggèrent que les enseignants apprennent en participant à des communautés de recherche, en remettant en question leurs propres croyances, en identifiant les enjeux de la pratique, en formulant des problèmes, en observant leurs élèves, en considérant leurs classes et leurs écoles comme des objets d'investigation, en élaborant et transformant les curricula et en prenant une part active dans ce qui se passe à l'école* » (HENSLER, 2004, pp.191-192). Les savoirs de la recherche, selon cette conception, sont produits dans des lieux différents par différents acteurs. Cependant, ils sont acceptés et mis en valeur mutuellement par les chercheurs et les praticiens.

La conception « savoir de la pratique », qui émerge de plus en plus dans la formation, permet une meilleure articulation entre les savoirs de la recherche et les savoirs professionnels des enseignants ainsi que le rapprochement entre les universitaires, les formateurs et les enseignants. Elle favorise le développement d'une nouvelle culture de l'enseignement et l'élaboration des nouvelles modalités de formation et de recherche. Les chercheurs parlent de développement d'une posture de recherche en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage dès la formation initiale ; de la création d'un espace de délibération critique, permettant la mobilisation et l'engagement des enseignants dans les transformations de l'école et des pratiques professionnelles; de la formation des enseignants à la culture du questionnement plutôt que la simple assimilation de savoirs théoriques. Pour favoriser l'intégration des savoirs théoriques et pratiques, HENSLER appelle les universitaires à *aider les enseignants à reformuler leurs savoirs pratiques en liaison avec des théories intelligibles; rendre les savoirs scientifiques plus visibles et donc facilement utilisables; mieux organiser et davantage diffuser les savoirs dans la société.* ALTET

(2004) suggère également, que l'amélioration de la formation des enseignants est possible si la rigueur scientifique est donnée aux savoirs pragmatiques.

2.3.4 La professionnalisation, la post-professionnalisation, l'universitarisation

L'analyse précédente a mis l'accent sur le renouvellement du travail et de la formation des enseignants vus par les chercheurs en sciences humaines et sociales. Ces théories scientifiques sont souvent accompagnées par des discours sur l'universitarisation, la professionnalisation et sa vision renouvelée, la post-professionnalisation. La littérature scientifique donne deux sens à ces discours. Le premier défend l'idée qu'ils contribuent au progrès humain, au développement de l'éducation et de la formation des enseignants professionnels.

Un autre sens est donné par les chercheurs qui s'interrogent sur *les dispositifs qui diffusent des savoirs sur l'enfant, l'apprentissage et le curriculum*. Selon POPKEWITZ et NOVOA, « *ces dispositifs établissent et organisent des principes de jugement et d'action sur l'école et sur la formation des enseignants.* » (POPKEWITZ et NOVOA, 2001, p.7). Ces chercheurs considèrent la formation des enseignants comme une partie des techniques des gouvernements destinées à influencer la manière dont les gens (et en particulier les enseignants) doivent agir, penser et envisager le monde. Ils envisagent le présent de la formation des enseignants comme le résultat d'un long processus historique. Un processus qui amène l'Etat à définir de nouvelles formes de régulation des enseignants. « *Dans ce début du siècle, la définition des comportements « raisonnables » et « souhaitables » est profondément imprégnée d'une idéologie de l'auto-responsabilité, de l'efficacité, du « rendu » de comptes et de la prise en charge par chaque individu de sa propre « formation tout au long de la vie »* » (POPKEWITZ et NOVOA, 2001, p.13).

Selon LANG (2001), un des discours positifs sur la professionnalisation porte sur le processus de renouvellement du métier et présente l'enseignant idéal comme un « praticien réflexif ». Cette conception permet d'améliorer et de

revaloriser la position de ce métier dans la société. La professionnalisation donne plus de responsabilité et d'autonomie à l'enseignant. Ainsi, les institutions éducatives se modernisent en s'inscrivant dans une dynamique de déconcentration des pouvoirs. A l'opposé, le discours critique sur la professionnalisation craint l'instrumentalisation de la fonction professorale et le renforcement de la position de la pédagogie et des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants. De plus, la professionnalisation est perçue également comme l'adaptation de l'appareil éducatif au marché du travail et à la mondialisation des échanges. Enfin, elle est soupçonnée de *servir l'idéologie de l'intérêt général et du bien commun au détriment des intérêts sociaux et corporatistes* (LANG, 2001).

Dans le contexte français, LANG observe la différence d'utilisation et d'interprétation du terme « professionnalisation » par les politiques, les gestionnaires, les pédagogues et les syndicats. Il décrit les enjeux et les intérêts de ces acteurs : « *qualité du savoir-faire ou approfondissement d'un métier, valeur d'échange et prestige social, mode de transformation de la relation salariée, gestion des ressources humaines et adaptation de l'appareil éducatif aux transformations sociétales et aux évolutions du marché du travail, etc.* » (LANG, 2001, p.100). Il montre les « résistances » et les « limites » de ce discours en formation initiale. Les traditions anciennes continuent à dominer dans les institutions de formation. Elles sont présentes dans les cultures professionnelles des formateurs, dans les réseaux d'établissements, dans les ressources matérielles et pédagogiques locales, dans la nature des concours de recrutement. LANG constate que la formation commune dans les IUFM a eu *un impact symbolique* sur la professionnalité des enseignants. Il précise que, même si les formateurs ont orienté les cours vers les pratiques pédagogiques en utilisant l'analyse et la réflexivité, cette formation reste éloignée de la réalité des écoles. La professionnalisation en France est aussi une réponse, selon LANG, aux différents processus de « désinstitutionnalisation » de l'école, surtout au niveau secondaire.

POPKEWITS, analysant les réformes aux Etats-Unis, montre que le discours sur la professionnalisation est accompagné de l'idée de « cosmopolitisme » de l'enseignant : *« il remplace les valeurs provinciales et les affinités locales par des normes d'action qui acceptent la diversité, défendent les valeurs de l'humanité universelle et dans lesquelles l'individu participe en tant qu'apprenant collaborant tout au long de sa carrière.»* (POPKEWITS, 2001, p16).

Par ailleurs, une nouvelle notion, la “post-professionnalisation” transforme un enseignant « autonome » en un professionnel « collégial », investi dans les communautés locales, responsable de son propre développement professionnel. Le principe de collégialité prévoit le développement de différentes pratiques de formation avec une forte dimension collective : la réflexion collective, l'espace de collaboration, le groupe de développement professionnel, etc.

L'investissement des communautés locales et des parents dans la résolution des problèmes de l'école se répand dans différents pays sous le nom « partenariat ». Il est présent également dans la formation des enseignants et prévoit la collaboration entre les écoles, les institutions de formation, les acteurs sociaux. La réussite du « partenariat » est mise en doute par de nombreux chercheurs. Ils pensent que cette nouvelle voie dans la formation est *éphémère* et donne une réponse illusoire aux problèmes.

Un autre aspect des discours porte sur l'accroissement du nombre d'années de formation et insiste sur l'importance des savoirs universitaires. Le processus d'universitarisation se développe dans certains pays d'Europe et d'Amérique du Sud. Le débat actuel oppose deux approches extrêmes : d'un côté, les défenseurs d'une formation longue, pédagogique et académique. Ils pensent que le métier d'enseignant est un métier d'une grande complexité relationnelle et scientifique. D'un autre côté, ils y a ceux qui pensent que ce métier s'apprend naturellement au cours de l'exercice professionnel dans l'école, et que la bonne connaissance de la discipline est suffisante pour la

pratique. Certains pays mettent en œuvre les réformes qui soutiennent une vision « entrepreneuriale » de l'activité enseignante. Ils mettent en œuvre, à des degrés variables, les concepts de standards, d'accréditation, d'obligation des résultats (« *accountability* »). Ces politiques suggèrent que des critères peuvent être isolés, mesurés et généralisés pour définir les compétences des enseignants, ainsi que des pratiques efficaces de formation.

Ainsi, les institutions de formation et les enseignants sont supposés tenir compte de « standards » dans leur activité professionnelle. La politique de standardisation (unification, uniformisation) suggère des pratiques « acceptables » et « raisonnables » à adopter. Elle constitue une solution pour les discours complexes sur les interactions entre les praticiens et les stratégies d'enseignement. Apparemment, elle est accusée par certains chercheurs de « déprofessionnaliser » les enseignants et « déshumaniser » les relations dans l'éducation.

Le concept d'accréditation, importé des Etats-Unis en Europe, présente une forme de régulation des systèmes éducatifs. Les représentants de l'Etat, des universités, des associations des enseignants obtiennent le pouvoir de définir les normes et les règles d'accréditation des institutions et des programmes de formation. Selon NOVOA, cette démarche peut être considérée comme une stratégie nécessaire pour le prestige social et scientifique de la formation. A l'opposé, elle peut être vue comme un dispositif sophistiqué de contrôle et de régulation.

Le principe « d'*accountability* », répandu en Angleterre depuis les années 1990, prévoit le financement des établissements de formation selon les résultats des inspections. Le développement des formations alternatives aux universités est encouragé par l'Etat qui établit un programme d'étude national très détaillé. Ce principe est applicable également aux politiques de contrôle et d'évaluation des enseignants. Le discours sur l'auto et la co-évaluation dans la

professionnalisation est sous-tendu par une vision de l'enseignant qui est censé « rendre des comptes » de son travail pour avoir la liberté de ses actions.

En conclusion, il est nécessaire de préciser que cette synthèse reprend les discours actuels sur la formation des enseignants : allongement de la formation au niveau de l'enseignement supérieur ; valorisation des pratiques collaboratives de formation ; recherche de dispositifs de régularisation et d'évaluation des programmes de formation. De nombreux pays et organismes internationaux et intergouvernementaux ont entrepris ces démarches de restructuration des systèmes éducatifs et des modes d'organisation de la formation des enseignants. Selon DUSSEL, « ces discours entraînent des conceptions du monde, des idées de soi et d'autrui, des connaissances disciplinaires, et des rapports de pouvoir qui sont introduits dans les instances locales en même temps que les termes utilisés pour décrire les situations et prescrire les solutions. Ils font parties de ces « régimes de vérités » (FOUCAULT, 1980) qui établissent des critères de jugement et des processus de validation qui ont des implications politiques et éthiques durables. » (DUSSEL, 2001, p.64). Les stratégies de transformation perdent souvent les dimensions « professionnalisantes ». Les thèmes de fonctionnement autonome des enseignants sur le plan de la définition de la formation initiale et continue, de représentation des intérêts de la profession auprès de l'Etat sont absents. De plus, la « professionnalisation » adoptée par les autorités politiques, administratives, universitaires est incomprise par les enseignants. Elle est considérée, selon MAROY et CATTONAR (2002), comme *l'idéologie visant à revaloriser aux yeux des enseignants et de l'opinion publique une situation qui n'évolue pas en termes de professionnalisation.*

2.4 Former des enseignants « adultes »

Le travail des formateurs est complexe, car ils s'adressent à des enseignants qui sont aussi des adultes. Ils viennent en formation avec leurs histoires, leurs expériences, leurs convictions, leurs savoirs. Comment identifier leurs différences et leurs similitudes personnelles et professionnelles pour un meilleur déroulement de la formation ? Quelles méthodes faut-il utiliser face à leurs styles d'apprentissage ? Comment réagir en cas de conflits de groupe ? Ces questions, et beaucoup d'autres, préoccupent les formateurs des enseignants qui tentent progressivement construire une formation centrée sur la communication et l'interaction entre tous les acteurs pour atteindre les objectifs fixés et pour faire évoluer les pratiques enseignantes.

2.4.1 La nécessité d'une approche spécifique d'éducation/formation des adultes

Malgré l'abondance de livres, d'articles, de conférences dans le monde entier, il n'existe pas de compréhension et d'appréhension universelle concernant la formation des adultes. Depuis les années 1960, les éducateurs/formateurs tentent d'utiliser avec les adultes des démarches pédagogiques différentes de celles des enfants ou des adolescents. Ils ont essayé de développer une nouvelle théorie qui mélangeait le réel et l'imaginaire, les intentions et les réalisations, les doctrines et les pratiques, l'idéologie et les nécessités concrètes (MALGLAIVE, 1990 ; BROOKFIELD, 1995). Ce « mythe » présentait l'adulte comme un individu positif, autonome et motivé, ainsi que le processus de la formation comme spécifique avec des formes d'enseignement uniques.

Depuis, selon CARRE (2001), la vision d'une société « éducative » ou « pédagogique » est remplacée par celle de société « cognitive » ou « apprenante ». Cette transformation du rapport au savoir chez les individus et les collectifs se traduit par l'apprentissage, la cognition et l'autoformation.

L'adulte se présente non plus comme un « formé » mais comme un « apprenant » adoptant des postures et des attitudes nouvelles face aux enjeux du développement technologique et de l'explosion informationnelle.

BROOKFIELD (1992) pense que les recherches majeures sur l'apprentissage des adultes ont été faites dans les domaines de « l'auto-régulation de l'apprentissage », de « la réflexion critique », de « l'apprentissage de l'expérience » et « apprendre à apprendre ». De nouvelles recherches se développent sur les thèmes de « l'apprentissage *cross-culturel* », de « la théorisation des pratiques », de « l'apprentissage à distance ».

Pour CAFFARELLA et MERRIAM (1999) les recherches sur l'apprentissage des adultes s'inscrivent dans deux grandes perspectives : individuelle et contextuelle. Chacune de ces perspectives a permis de dégager des concepts et des idées concernant le travail avec les adultes. Ces chercheurs reconnaissent leur importance pour les pratiques, mais ils insistent sur le fait qu'il faut accorder plus d'attention à l'approche intégrée, individuelle et contextuelle à la fois.

2.4.2 Les recherches sur la perspective individuelle

Les recherches issues de la perspective individuelle, selon CAFFARELLA et MERRIAM (1999), sont dominées par des conceptions psychologiques. Elles présentent l'apprentissage comme un processus se produisant à l'intérieur de l'individu. L'influence de l'environnement extérieur reste limitée. De plus, selon cette perspective, il est possible de construire certains principes qui peuvent aider les adultes à devenir des apprenants efficaces. Les thèmes qui dominent ces recherches sont :

- l'andragogie ;
- la participation et la motivation ;
- l'autodirection de l'apprentissage ;

- L'apprentissage transformationnel.

Une des théories sur l'éducation des adultes, connue sous le nom d'« andragogie » fut introduite par le psychopédagogue américain Malcom KNOWLES. Selon cet auteur, les apprenants adultes se différencient des apprenants enfants. Il a dégagé quelques caractéristiques clés d'un adulte en apprentissage :

- Autodétermination : un adulte en formation adhère au projet qui lui est proposé, si celui-ci est clairement identifié et négocié avec lui. Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose.
- Expérience : l'adulte, au cours de sa vie, accumule des expériences en quantité et en qualité qui deviennent sa source d'apprentissage.
- Etat d'apprentissage : l'adulte entre positivement dans l'apprentissage et développe des savoir-faire nécessaires pour la réalisation de ses rôles sociaux.
- Orientation de l'apprentissage : l'apprentissage chez l'adulte relève davantage des techniques employées que du contenu. Il sera d'autant plus susceptible d'être intéressé par l'apprentissage centré sur les problèmes que par l'apprentissage centré sur la discipline.
- Motivation de l'apprentissage : la motivation d'apprendre chez l'adulte est interne (elle vient de lui-même) (KNOWLES, 1984).

En effet, le concept d'« andragogie » de KNOWLES, l'art et la science qui aide les adultes à apprendre, repose sur deux postulats : le premier concerne l'apprenant qui est autonome et s'auto-dirige ; le deuxième décrit le formateur comme le facilitateur de l'apprentissage, et non plus comme transmetteur de contenu. Les deux postulats s'accordent avec les pensées socio-historiques de l'époque, par exemple, l'approche centrée sur la personne de ROGERS, la méthode de la « prise de conscience » de FREIRE, la théorie de la déscolarisation d'ILLICH et REIMER.

Le concept d'«andragogie » a valorisé le travail des formateurs d'adultes ainsi que les recherches et les pratiques dans ce domaine. Pourtant, depuis plusieurs années, il est critiqué par certains chercheurs qui le considère plus comme une approche « spécifique », et non pas, comme prétendait KNOWLES, un concept « général ». De plus, son hostilité avec la « pédagogie » l'a séparé des universitaires « pédagogues » et des « connaissances » scientifiques sur l'apprentissage. BROOKFIELD (1995) considère que construire une théorie exclusive de l'apprentissage pour les adultes est une erreur. Il ajoute que ce sont les variables de la culture, de l'ethnicité, de la personnalité et des ethos politiques qui influencent davantage l'apprentissage.

CAFFARELLA et MERRIAM soulignent que les études sur « la participation » sont les plus élaborées. Ainsi, selon ces auteurs, les chercheurs (JOHNSTONE, RIVERA, 1965 ; VALENTINE, 1997) ont identifié le profil et la motivation des adultes en formation. Même si le profil a beaucoup changé depuis ces dernières années, l'adulte qui se forme est plus éduqué, plus jeune, plutôt blanc, travaillant à temps complet et gagnant mieux sa vie, en comparaison avec ceux qui ne se forment jamais. Par ailleurs, BOSHIER et COLLINS, FUJITA-STARCK (cités par CAFFARELLA et MERRIAM) expliquent que les facteurs principaux qui influencent la décision des adultes de s'investir en formation sont : les attentes des autres, le niveau d'éducation antérieure, l'avancement professionnel, la stimulation sociale et l'intérêt cognitif.

En ce qui concerne l'autodirection ou l'organisation de l'apprentissage par le « soi », les recherches dans ce domaine ont explosé à partir des années 1990. Ainsi, à partir des cadres théoriques linéaires sur les savoir-faire et les compétences dont ont besoin les adultes pour diriger leur apprentissage, les chercheurs ont développé des modèles plus complexes. CARRE (2003) note l'arrivée de la notion de contrôle du sujet sur sa formation aux plans psychologique, pédagogique et sociologique, grâce aux travaux de LONG.

Ainsi, un nouveau paradigme « *du sujet plus indépendant des contraintes institutionnelles dans la construction de son identité et la gestion de sa vie, pour le meilleur et pour le pire* » apparaît suite aux recherches de HIEMSTRA, PREVOST, POISSON (cités par CARRE, 2003, p. 4). Selon l'hypothèse de CARRE (2003) *la construction théorique de la notion d'autodirection doit regrouper les résultats issus du domaine de l'autoformation et les concepts psychologiques, tels que l'autodétermination et l'autorégulation.*

La théorie complète et complexe de l'apprentissage transformationnel (transformateur) est associée au nom de MEZIROW. Au centre de l'apprentissage transformationnel, selon MEZIROW (1991), se trouve la découverte de suppositions inexacts et les erreurs d'apprentissage. Cette théorie porte sur le changement, le changement dramatique et fondamental par un individu de la perception de soi et du monde. De nombreux chercheurs (TAYLOR, CRANTON cités par CAFFARELLA et MERRIAM, 1999) décrivent la théorie de l'apprentissage transformationnel comme étant *un processus social au moyen duquel on construit et on intériorise une interprétation nouvelle ou modifiée du sens que l'on donne à son expérience.* Pour interpréter l'expérience et travailler sur le sens, MEZIROW propose une démarche réflexive critique qui porte sur le contenu, le processus et sur les prémisses. Il insiste sur l'importance de la réflexion sur les prémisses, les apprentissages initiaux et la réévaluation de leur pertinence qui amène à la transformation de perspectives. Ainsi, l'adulte est capable non seulement de prendre conscience de son expérience, mais également de procéder à l'examen critique du pourquoi de cette expérience. Il est aussi plus ouvert à d'autres points de vue, et construit, à travers un dialogue rationnel (théorie de l'agir communicationnel d'HABERMAS) un nouveau sens.

MEZIROW (cité par COURTOIS, 2002) propose plusieurs modèles de transformation chez les adultes, nomme les étapes et les moments forts de l'apprentissage où se produit « un changement de perspective ». Il donne des

conseils aux formateurs pour réaliser cet apprentissage sans se mettre en danger (conflit de valeurs) et sans mettre en danger les adultes (frontière formation – thérapie). Selon cette conception, l'adulte est multidimensionnel et capable d'évoluer à condition qu'il participe pleinement et librement au discours critique et à l'action qui en résulte. Le rôle de l'éducateur/formateur est de lancer le défi, de stimuler et provoquer la pensée critique dans un cadre et avec des moyens favorables. Il n'est ni l'expert, ni le facilitateur, ni la personne-ressource. En effet, le formateur est en apprentissage lui-même et se développe avec le groupe.

Selon BROOKFIELD (1995), la réflexion critique, une des dimensions de l'apprentissage chez l'adulte, doit être davantage développée par les chercheurs. Il note la difficulté pour les formateurs d'utiliser la terminologie issue des théories critique et psychanalytique. Cet auteur souligne également l'importance du contexte pour la réflexion. Récemment, les analyses théoriques dans ce domaine (développées suite aux travaux d'HABERMAS) se concentrent sur les études ethnographiques et phénoménologiques, c'est à dire sur comment le processus de réflexion est vécu par les individus.

2.4.3 Les recherches sur la perspective contextuelle

Les recherches sur la perspective contextuelle, selon CAFFARELLA et MERRIAM (1999), prennent en considération deux éléments : « la nature interactive » de l'apprentissage et « les aspects structurels » de l'apprentissage. Pour ces chercheurs, « la dimension interactive » de l'apprentissage montre que l'apprentissage ne peut pas être séparé du contexte où il se produit. La situation de l'apprenant et le contexte de l'apprentissage sont aussi importants, pour le processus d'apprentissage, que ce que l'apprenant individuel ou l'éducateur apportent à cette situation. Ainsi les théories de l'apprentissage par expérience, de la cognition située, du développement cognitif et intellectuel, de l'écriture de la pratique réflexive ont exploré cette perspective contextuelle.

L'apprentissage par l'expérience est un courant de la formation des adultes qui a été développé par KOLB (1984). En s'inspirant des recherches de LEWIN K., il a réussi à construire un modèle d'apprentissage qui comprend quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. « *Chaque phase implique un mode différent d'expérience de la réalité : le mode concret pour l'expérience concrète; le mode réflexion pour l'observation réfléchie; le mode abstrait pour la conceptualisation abstraite; et le mode action pour l'expérimentation active.* » (CHEVRIER et alii., 2000). Ainsi, KOLB propose une typologie des styles d'apprentissage chez les individus : les styles convergent, divergent, assimilateur et accommodateur. « *La personne de style convergent, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, contrôle ses émotions et s'adonne surtout à des tâches techniques ou à la résolution de problèmes plutôt qu'à la recherche de contacts interpersonnels. La personne de style divergent, qui privilégie l'expérience concrète et l'observation réfléchie, manifeste un intérêt pour autrui et est capable de voir facilement les choses sous diverses perspectives. La personne de style assimilateur, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie, est portée davantage vers les idées et les concepts; elle cherche à créer des modèles et valorise la cohérence. La personne de style accommodateur, qui privilégie l'expérience concrète et l'expérimentation active, aime exécuter des choses et s'impliquer dans des expériences nouvelles; elle procède par essais et erreurs pour résoudre des problèmes et son goût du risque est élevé.* » (cité par CHEVRIER et alii., 2000).

HONEY et MUMFORD (1986, cités par CHEVRIER et alii., 2000), en se basant sur la perspective de KOLB, ont développé davantage ce modèle d'apprentissage expérientiel, et ont déterminé les phases suivantes : l'expérience, le retour sur l'expérience, la formulation de conclusions et la planification. Selon ces chercheurs, chacune des phases comporte des conduites et des attitudes propres. De plus, les individus peuvent développer des préférences pour certaines d'elles. Ainsi, leur typologie des styles d'apprentissage correspond à « *une description d'attitudes et de conduites qui déterminent une manière d'apprendre préférée par un individu* » :

- le style actif décrit le comportement de la personne qui privilégie les attitudes et les conduites propres à la phase d'expérience;
- le style réfléchi, celles de la phase du retour sur l'expérience;
- le style théoricien, celles de la phase de formulation de conclusions;
- le style pragmatique, celles de la phase de planification.

HONEY et MUMFORD précisent que les gens peuvent avoir des préférences marquées pour plusieurs styles d'apprentissage. Il est important de connaître son style d'apprentissage, car cela peut encourager les individus à dépasser leurs limites, à trouver de façons nouvelles d'apprendre. Quant au formateur, cette information lui permet de connaître l'apprenant et d'adapter ses stratégies pédagogiques.

De plus, la problématique d'utilisation du style d'apprentissage dans la formation des enseignants, ou à l'enseignement, selon les auteurs canadiens (THEBERGE, CHEVRIER, FORTHIN, LEBLANC), permet de s'interroger sur le choix des contenus et sur les manières de les présenter. En indiquant certaines limites à l'utilisation des styles d'apprentissage, ils précisent qu'*« il importe autant pour l'apprenant que pour l'enseignant d'être sensibilisés à la nécessité de développer de la flexibilité, de manière à favoriser une autorégulation qui s'intègre à la réalité de toutes situations d'apprentissage et d'enseignement »* (THEBERGE et alii., 2000, p.9).

La deuxième dimension de la perspective contextuelle, la dimension structurelle, considère que les facteurs comme race, classe, sexe, culture et ethnicité doivent être pris en compte dans le processus d'apprentissage. Selon CAFFARELLA et MERRIAM (1999), la façon d'apprendre et le choix du contenu d'apprentissage sont différents, par exemple, chez des gens de différentes cultures ou chez les hommes et les femmes. La dimension structurelle de l'apprentissage des adultes est présente dans les recherches sur

le développement cognitif, le développement et l'apprentissage des adultes, les études participatives.

Ainsi, les chercheurs travaillant dans la perspective théorisante (*theoretical*), se posent des questions sur : à quels intérêts répondent les programmes de formation, qui a réellement l'accès à ces programmes, qui contrôle le processus d'enseignement et l'évalue. Les plus fondamentales sont les questions de pouvoir et d'oppression dans l'organisation et dans le processus d'apprentissage en entreprise. Est-ce que ceux qui ont le pouvoir agissent dans l'intérêt des apprenants ? Est-ce que les éducateurs/formateurs utilisent le savoir et l'expérience de ceux avec qui ils travaillent ? Est-ce que les différences de sexes, de cultures, de niveaux sociaux des adultes influencent l'organisation et le déroulement de la formation ?

BROOKFIELD (1995) confirme que, depuis les années 1990, des recherches sérieuses ont été entreprises sur la dimension *cross-culturel* de la formation des adultes. Cet auteur suggère que les éducateurs, avec leur culture dominante américaine, européenne et nordique, sont obligés de réexaminer certaines de leurs conceptions et préférences concernant l'apprentissage « naturel » des adultes ou les styles d'enseignement.

De plus en plus, les chercheurs soutiennent l'idée d'une intégration des différentes perspectives. La prise en considération de la personnalité de l'apprenant et du contexte d'apprentissage permettent d'avancer dans la compréhension du phénomène complexe de la formation des adultes. Il est également confirmé que la perspective « intégrative » des recherches permet la construction d'un cadre théorique riche pour les études sur les aspects spécifiques de l'apprentissage : la dimension émotionnelle, les différences interculturelles, l'influence des lieux et des structures, les avantages et les limites de l'expérience, etc.

2.4.4 Les domaines en évolution : autoformation, formation ouverte, formation à distance, e-learning

Les recherches illustrent ce changement de paradigme de la formation : « *du paradigme de l'hétéro-formation à celui de l'autoformation* » (CARRE, 2006). Ce développement des pratiques d'individualisation et de personnalisation de la formation est encouragé par les législateurs, mais également par les demandes fortes des acteurs de terrain. Les concepts d'autodirection, « d'agentivité », « d'empowerment » pédagogique s'affirment dans les pratiques pour favoriser l'apprentissage autonome des adultes.

L'autoformation permet de développer de nouveaux dispositifs d'accès, de transmission et d'appropriation des savoirs par les individus et les institutions. Cette notion, selon CARRE (2006), a évolué et est passée de l'idée de « formation par soi-même » (1985-1995) et des thématiques telles que l'agentivité humaine de BANDURA ou « la puissance personnelle d'agir » de RICOEUR, aux recherches sur ces représentations dans les pratiques (1995-2000). CARRE identifie cinq « entrées » pour l'autoformation :

- *se former en dehors des institutions éducatives formelles, concept d'« autodidaxie » ;*
- *une fonction de réflexion et de construction identitaires, « l'anthropogénèse » ;*
- *des formes d'apprentissage autonome des sujets sociaux dans et par les groupes et les organisations, « l'apprentissage informel » et « l'organisation apprenante » ;*
- *apprendre en dehors de la présence permanente du formateur, « autoformation accompagnée ou éducative »*
- *un ensemble de dimensions psychologiques caractéristiques de la conduite de sa formation par l'apprenant lui-même, de son agentivité, de son « autodirection » (CARRE, 2006).*

La perspective sociocognitive d'autoformation, selon CARRE, se concentre sur la compréhension des processus mis en œuvre par l'individu pour conduire sa formation, ainsi que sur les conditions « technicopédagogiques »

qui aident à l'émergence des pratiques apprenantes. Les chercheurs insistent sur le fait que l'autoformation doit intégrer des dispositifs d'accompagnement. Cela permet de rassurer les apprenants et les formateurs et de garantir la réussite des pratiques.

Ainsi, ce nouveau changement du rapport au savoir et à la formation amène à l'émergence de concepts tels que l'« apprenance » ou l'« écologie de l'apprenance » (CARRE, BOUCHET, TROCME-FABRE) et « la biodiversité pédagogique » (POISSON). Les chercheurs s'interrogent sur conditions les meilleures qui peuvent favoriser et « protéger » l'apprentissage. Pour CARRE (2006) l'apprenance est « *un ensemble stable de dispositions affectives et conatives, favorable à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelle ou informelle, de façon expérientielle ou didactique, autodirigé ou non, intentionnelle ou fortuite* ». Cet auteur a identifié trois conditions qui permettent à l'individu de devenir un apprenant permanent, compétent et autonome:

- le développement de motivation à l'engagement ;
- la multiplication des occasions et des ressources pour apprendre dans le cadre d'une véritable « écologie » de l'apprenance ;
- le perfectionnement des pratiques d'autoformation (CARRE, 2006).

En expliquant la complexification du triangle pédagogique (apprenant-formateur-savoir), POISSON (2006) montre sa transformation en pyramide où l'apprenant peut être objet, sujet ou agent de la formation, le formateur transmetteur, instructeur ou accompagnateur, et les savoirs deviennent savoirs à enseigner, référentiels d'objectifs et savoirs contextualisés. Les ressources éducatives, humaines et matérielles, s'introduisent dans le processus de la formation et favorisent l'accès autonome aux savoirs. Ce chercheur considère que ce nouveau type de la formation est basé sur une approche multiforme : multiobjectifs, multiniveaux, multimédias, multimodes, multipublics, multiméthodes, multipartenariats, multidisciplinaires, etc. Ainsi, selon

POISSON, la construction d'une formation ouverte nécessite le développement de « la bio-diversité pédagogique ».

Face à ces enjeux de l'apprentissage autonome des adultes, les acteurs et les institutions éducatives font appel aux technologies de l'information et de la communication et développent des dispositifs de formation à distance ou e-learning.

La formation à distance est de plus en plus présente dans le processus de formation continue des enseignants. Cette alternative à la formation « traditionnelle » apporte certains avantages:

- l'enseignant a la possibilité de développer ses compétences ou acquérir de nouvelles connaissances en restant dans ses fonctions en classe ;
- le processus de formation à distance est plus ouvert, flexible et continu (l'enseignant fait le choix du moment, du temps et du contenu de la formation) ;
- cette formation permet d'individualiser la formation de l'enseignant selon son parcours personnel et professionnel et ses attentes spécifiques ;
- les enseignants sont égaux face à la qualité de la formation (absence des problèmes liés à l'éloignement des institutions) ;
- le coût de la formation est réduit.

Par ailleurs, le e-learning présente une nouveauté dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour la formation des enseignants. Ce concept est plus large que la formation à distance, car il permet d'élargir les fonctions d'apprentissage comme lire, échanger, observer, communiquer, débattre. En effet, les formateurs et les enseignants parlent, écoutent et se voient, grâce aux possibilités d'Internet, tout en restant dans des espaces physiques différents.

Le e-learning est un défi pour les formateurs qui doivent résoudre des problèmes techniques et pédagogiques à la fois. Pour construire le programme de la formation, les spécialistes adaptent les théories de l'apprentissage à l'environnement virtuel. Cela permet de créer un nouveau lien entre les personnes et les ressources à travers les technologies de communication pour l'apprentissage qui devient interactif, divers, collaboratif, flexible. Ce modèle pédagogique élargit le champs de la communication entre tous les acteurs et propose des méthodes d'évaluation variables.

2.4.5 *Les stratégies des formateurs*

CHARLIER E. et CHARLIER B (1998) considèrent que les formateurs, en construisant des stratégies de formation, doivent tenir compte des caractéristiques des enseignants « adultes ». Celles-ci sont :

- *« ces adultes ont vécu des expériences antérieures différentes (vécu personnel et professionnel) ;*
- *ils sont quotidiennement confrontés à des problèmes à résoudre ;*
- *ils se posent des questions à partir de l'action et pour l'action, en fonction notamment de leurs projets professionnels ;*
- *ils sont membres de plusieurs groupes sociaux, dont celui qui se constitue en formation ;*
- *ils évaluent leur apprentissage à partir de critères qui leur sont propres »*
(CHARLIER E., CHARLIER B., 1998, p. 104).

Ces chercheurs pensent qu'il est important de comprendre comment l'enseignant construit la conception de son apprentissage en formation continue. Cette conception varie selon « l'histoire individuelle » de l'enseignant, mais aussi selon les contextes de formation. Elle change sous l'influence du processus et des produits d'apprentissage. Pourtant, il existe peu de recherches qui exploitent ces questions et expliquent comment les conceptions d'apprentissage des enseignants interagissent avec les caractéristiques de la formation continue. En outre, peu de formateurs se

posent des questions sur la diversité des représentations des enseignants et sur les stratégies pédagogiques à adopter.

3 DEUXIEME PARTIE : Etude des systèmes de formation continue en France et en Ukraine

3.1 Les enjeux politiques et socio-économiques de la formation continue en France

3.1.1 Les racines de la formation continue

Pour comprendre la situation actuelle de la formation continue des enseignants en France, il faut s'adresser, d'une part, à l'histoire des écoles normales et, d'autre part, à l'histoire des sciences de l'éducation. Ces deux champs montrent la continuité entre le passé et le présent de la culture pédagogique française. Ils permettent de comprendre la nature et les conditions institutionnelles de la formation continue : pourquoi est-elle confiée aujourd'hui aux IUFM ? Pourquoi les stages sont-ils le dispositif le plus utilisé ? Pourquoi les inspecteurs gardent-ils encore le pouvoir sur la formation continue dans certaines académies ? Pourquoi les enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation sont-ils peu présents dans les actions de formation continue ? Pourquoi les enseignants du primaire ont-ils obtenu le droit à la formation continue avant les enseignants du secondaire ?

3.1.1.1 La genèse des écoles normales d'instituteurs

Depuis le XIX^{ème} siècle, l'enseignement français est marqué par l'opposition primaire – secondaire. La même distinction est faite pour la formation des enseignants : une formation dominée par les préoccupations pédagogiques pour les enseignants du primaire versus une formation académique pour ceux du secondaire.

Dans l'enseignement primaire, selon PROST (1999), les congrégations furent les premières institutions qui formèrent leurs membres pour permettre leur interchangeabilité au cours de l'année scolaire. Ce chercheur cite l'exemple de

« la Conduite des écoles » de J. - B. de la Salle qui date de 1688. Mais c'est le XIX^{ème} siècle qui apporte une vraie reconnaissance et une importance à la préparation du métier d'instituteur. Le cours normal et l'école normale apparaissent dans certains départements avant même la date de création officielle de cette dernière en 1879.

Pour CHARTIER (2002), les « cours normaux » et les écoles normales présentent deux modèles de formation en concurrence. Le premier pour *la qualification professionnelle* : un instituteur est reçu en stage de formation dans une école où un collègue lui explique certains aspects de la pratique. A l'opposé se trouve le modèle des écoles normales, de *la qualification intellectuelle* : un apprentissage des matières du futur enseignement, sanctionné par un brevet de qualification. Le dernier modèle, « intellectuel », se développe en France : « *On peut donc dater la formation continue du moment où les autorités de tutelle se soucient d'organiser des stages pour permettre aux instituteurs déjà en fonction de passer ce brevet de qualification...* » (CHARTIER, 2002, p.16).

Ainsi, les premiers stages de formation continue visent à améliorer le niveau de connaissances des instituteurs, surtout en français (« stages d'orthographe »), pour qu'ils puissent réaliser les nouveaux programmes de l'école primaire. Les instituteurs obtiennent le diplôme, « *une sorte de légitimité incontestée aux yeux de la population* », à la fin des stages d'été organisés par les inspecteurs. Ces premières exigences de savoirs en français, plus tard complétées par ceux en sciences, en histoire et en géographie, seront transférés en formation initiale.

En effet, la formation des maîtres en France est marquée par le conflit entre plusieurs types de conceptions pédagogiques : modèle sacré, modèle heuristique, modèle psycho-pédagogique, modèle charismatique, etc. Dans son étude sur les écoles normales primaires, LAPREVOTE (1984) décrit une époque « triomphante » pour la formation des instituteurs entre 1881 et 1905. Il explique cette réussite par une cohérence et une solidarité dans les actions

de l'école normale, de l'école primaire laïque, du pouvoir républicain et de la société française. Pour comprendre la nature de ce contexte spécifique, ce chercheur rappelle que la fin du XIX^{ème} siècle est marquée par un vif intérêt des intellectuels français pour les questions d'éducation. Des revues, des bibliothèques, des musées, des cercles pédagogiques apparaissent. CHARTIER (2002) confirme également le développement en France d'une presse pédagogique « surabondante ». Elle la classe en trois catégories : les revues générales (politiques éducatives, programmes, méthodes de travail), les revues pour utilisation en classe (préparations pédagogiques), les revues d'innovations (nouvelles modalités d'enseignement). CHARTIER remarque que 80% des contributeurs à ces revues étaient des instituteurs. Les universitaires y étaient largement présents. Les textes ou les lectures jouaient certainement un rôle important dans l'évolution professionnelle. Ils influençaient également le développement des pratiques de formation.

De plus, de grandes personnalités (Croiset, Marion, Bigot, Sorel, cités par LAPREVOTE) sont associées à l'élaboration de « l'esprit d'éducation » et certaines possèdent une charge officielle (par exemple, des inspecteurs généraux) au ministère. Leurs réflexions et écrits permettent de fournir des bases pour la formation initiale, mais aussi, par la suite, pour le développement professionnel et la mise à jour des connaissances pédagogiques. Ainsi, un modèle unique de formation est construit dans l'école normale. Il comporte trois volets : la culture générale, la culture spécialisée, l'enseignement pédagogique. Ils permettent de préparer avec succès les élèves - maîtres au brevet supérieur.

L'école normale s'occupe aussi de la préparation professionnelle. Elle possède des écoles annexes où, sous la direction d'instituteurs expérimentés, les élèves – maîtres peuvent appliquer les principes pédagogiques étudiés dans les cours. LAPREVOTE explique qu'à cette époque émergent déjà les différents « protagonistes » de la formation : « théoriciens » et « praticiens », « savoirs

disciplinaires » et « savoirs professionnels ». Les stages, qui se déroulent au départ deux ou trois fois par an pendant toute la scolarité, sont placés plus tard en troisième année. Toutefois, la préoccupation principale des professeurs est de garantir « l'unité de doctrine normale » : « ...l'initiation pratique (de normalien) est une initiation surveillée au guidage magistral, un essai ou plutôt, selon la formule utilisée le plus souvent, un premier exercice où le modèle normal trouve un commencement d'application » (LAPREVOTE, 1984, p.87). L'objectif du stagiaire est d'élaborer « la leçon » selon la méthode inductive, « du particulier au général », et de s'entraîner à l'activité « magistrale expositive ».

Dès 1881, un dispositif de conférences pédagogiques est introduit pour permettre aux élèves de faire des exposés oraux devant les camarades et les professeurs. Ce dispositif, tenu par les inspecteurs de l'enseignement primaire, marque également les débuts de la formation continue en France (ZAY, 1988). Plus tard (1905), la conférence pédagogique est institutionnalisée et rassemble un public plus large (le corps professoral, les directeurs des écoles) qui se prêtent à la critique de sujets sur la pédagogie générale, la méthodologie, la pédagogie pratique, les leçons-modèles. Cette initiation professionnelle, pour LAPREVOTE, est « une préparation rationnelle, progressive et complète à l'exercice du guidage expositif et allie l'opérationnalité directe au souci du sérieux et de profondeur » (LAPREVOTE, 1984, p.90).

Le modèle de double cursus successif commence son effondrement à partir des années 1920. Les écoles normales, prises au piège par la « secondarisation » de l'enseignement, ont des difficultés à confirmer leur mission première, les finalités de leur formation. Les décisions successives sur les priorités de la formation générale ou de la formation professionnelle dévalorisent cette institution qui perd progressivement les compétences de son corps professoral. En effet, dès 1946 ce sont des professeurs du second degré qui prennent en charge la préparation des élèves maîtres au baccalauréat. Les nouveaux formateurs ne connaissent pas la pédagogie de

l'école élémentaire et ce sont des directeurs (anciens inspecteurs ou instituteurs) qui, en temps réduit, enseignent le métier. Les études pédagogiques perdent évidemment de leur importance et cela sans grandes modifications entre 1920 et 1960.

Dans les années soixante, la secondarisation crée une autre situation, parce que les écoles normales servent à la promotion sociale pour les milieux modestes. Une fois le diplôme obtenu, les meilleurs élèves cherchent d'autres insertions professionnelles. Ainsi, les écoles ne fournissent que la moitié d'instituteurs, les manquants sont recrutés par la voie des suppléances. Ces derniers, afin de combler leur manque de connaissances professionnelles, sont reçus en stage d'un an dans les écoles normales, une mesure plutôt « d'un caractère illusoire » (LAPREVOTE, 1984). Par conséquent, selon LAPREVOTE, l'institution perd ses repères traditionnels : elle renonce à la conception *d'humanités populaires* et à son double cursus d'éducation intellectuelle et morale. En ce qui concerne la formation continue, elle reste empirique (contacts avec des enseignants expérimentés, visites des inspecteurs) et ne subit aucune évolution entre 1949 et 1969 (ZAY, 1988).

Les changements arrivent après le Colloque d'Amiens (1968) qui pointe la gravité des problèmes. La formation académique en deux ans est déplacée dans les universités, et les écoles normales se concentrent sur la formation professionnelle en deux ans également. De plus, la formation continue des instituteurs est organisée pendant le temps de service, avec comme objectif premier une rénovation des écoles élémentaires. « *Ainsi les écoles normales deviendront-elles de véritables centres de formation professionnelle et, en outre, par les responsabilités qu'elles sauront prendre, de véritables centres départementaux de formation permanente et d'animation pédagogique des instituteurs* » (M. GUICHARD, 1970, cité par LAPREVOTE).

Le régime « post-normal » (après 1968) apporte des transformations à la fois structurelles et pédagogiques. Pour rénover en profondeur l'école de la

République, plusieurs actions sont engagées. D'abord, le perfectionnement professionnel des professeurs des écoles normales, mais aussi des maîtres. LAPREVOTE explique que tous les acteurs éducatifs sont conviés aux stages nationaux ou académiques. Les écoles normales jouent un rôle important et ses professeurs deviennent les responsables de la formation permanente en plus de la formation initiale. Ainsi, les maîtres bénéficient d'une formation *complète* et *profonde*, dont les résultats peuvent s'étendre à leurs collègues ou leurs équipes.

Ensuite, plusieurs institutions sont organisées ou développées pour soutenir les changements. LAPREVOTE cite les exemples de *l'Institut Pédagogique National*, du *Centre Régional de Documentation Pédagogique*, du *Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA)*, de *l'Institut de Formation en Psycho-Pédagogie Familiale et Sociale (IFPPFS)*, *l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM)*. Plusieurs associations et mouvements y contribuent également : *le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN)*, *l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM)*, *l'Association Française des Enseignants de Français (AFEF)*, *l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (APMEP)*, etc.

CHARTIER (2000) explique que les enseignants participent massivement aux stages d'été ou aux réunions animées par les mouvements pédagogiques. C'étaient des lieux précieux pour les enseignants désireux de rencontres, d'échanges et de perfectionnement, sans contrainte institutionnelle. Pourtant, la mise en place de la formation continue pendant le temps de travail réduit considérablement leurs participations après 1970. Mais certains mouvements (groupes Freinet, par exemple) réussissent à imposer leurs stages dans ce nouveau cadre formel. *«Les stages institués sont massivement centrés sur les didactiques disciplinaires, du fait que les personnels qui les encadrent sont d'abord des professeurs spécialisés. Au contraire, la tradition des mouvements pédagogiques a été de développer des stratégies globales d'enseignement. D'une certaine façon, leur retrait accélère le processus de*

secondarisation de la formation fait d'une multitude de disciplines ou de didactiques disciplinaires juxtaposées. » (CHARTIER, 2000, p.20)

Le processus de rénovation des années 1968 permet aussi de repenser les pratiques pédagogiques. Ainsi, les démarches d'expérimentation et de recherche se multiplient. Les professeurs des écoles normales en collaboration avec l'INRP participent activement à différents projets qui réévaluent les connaissances universitaires et les pratiques d'enseignement. Les idées nouvelles sont diffusées en formation initiale et continue. De plus, les enseignants ont la possibilité de contribuer au travail d'équipe interdisciplinaire et aux actions d'observation, d'évaluation, d'élaboration d'hypothèses. La pédagogie est considérée comme ouverte et dynamique et la recherche, selon les formateurs, comme *un moyen de se former et même une véritable structure de formation continue interdisciplinaire* (LAPREVOTE, 1984, p.133). A l'opposé, pour LAPREVOTE, se trouvent les stratégies de l'INRP qui implique les centres de formation des maîtres dans la recherche. En effet, l'INRP développe un processus d'innovation contrôlée et prépare les centres à jouer le rôle d'incitation et de coordination pendant la généralisation des innovations au niveau local.

Même si le régime « post-normal » permet le développement de multitudes d'idées et de modèles pédagogiques, il génère, selon LAPREVOTE, des incertitudes et des doutes quant à leurs capacités de fonder des pratiques et des formations efficaces. Il est possible de confirmer cela en étudiant les acteurs réels de cette époque, leurs conceptions et leurs stratégies. Ainsi, LAPREVOTE considère que les professeurs des écoles normales adoptent une démarche critique : ils écartent *toute préoccupation de méthodologie, de didactique et de programmation, et laissent les élèves – maîtres dans un état de totale impréparation à l'exercice du métier.* Cette critique devient destructive car elle ne propose rien en échange. De plus, il s'affirme une division du travail entre « théoriciens » (professeurs) et « praticiens » (instituteurs-formateurs). Par conséquent, une

rupture entre les savoirs scientifiques (dans les disciplines, l'épistémologie, les sciences de l'éducation) et les pratiques scolaires devient de plus en plus visible. La formation se base tantôt sur le modèle « heuristique » tantôt sur le modèle « praticiste ». Les enseignants en formation continue sont déçus des stages et parlent de temps perdu.

Les inspecteurs départementaux, qui gardent un pouvoir important sur les principes de formation, préfèrent une orientation praticiste. L'analyse de LAPREVOTE confirme leur soutien aux pratiques de l'actualisation partielle et au magistrocentrisme. Ils acceptent difficilement la recherche pédagogique et les rénovations, car elles demandent une remise en question personnelle et elles peuvent affaiblir leur autorité auprès des instituteurs. « *Au total, c'est donc le modèle actualisation-rénovation qui s'exprime chez eux aussi bien que chez les professeurs d'école normale marqués par un souci de « réalisme » et chez les inspecteurs, ...l'actualisation tend à être variable et progressive chez les inspecteurs et les maîtres d'application, laissant coexister des zones archaïques et des zones fortement actualisées* » (LAPREVOTE, 1984, p176).

Cette formation est caractérisée par le conflit des modèles et des références utilisés par les inspecteurs, les professeurs, les conseillers pédagogiques, les maîtres d'application, mais aussi par les conditions institutionnelles et sociales de sa réalisation. Le modèle heuristique, soutenu par les professeurs d'école normale, n'a pas trouvé les conditions favorables à son implantation, car il suppose le changement dans le rapport à l'autorité (anti-hiérarchique, anti-autoritaire) mais aussi dans le rapport au savoir et au pouvoir (une liberté effective de l'activité humaine). Ce modèle suppose aussi, selon LAPREVOTE, la transformation collective de la réalité sociale et de la fonction du pédagogue (éveilleur politique), que peu d'instituteurs et de responsables éducatifs de l'époque envisagent. « *En dépit de l'apport incontestable du premier régime post-normal, qui a permis l'éclosion du courant heuristique, ce qui fait encore défaut lorsqu'il s'achève en 1979, c'est un modèle pédagogique cohérent qui, non*

seulement intègre l'évolution du savoir et les acquis des sciences de l'éducation, mais soit aussi en harmonie avec l'institution scolaire et avec la société globale dans sa dimension politique et idéologique (LAPREVOTE, 1984, p.193).

3.1.1.2 *Les sciences de l'éducation à l'université : recherche et formation*

En France, la recherche en éducation est marquée par de vifs débats et des conflits. Elle est souvent mise en question et elle a des difficultés à confirmer sa légitimité scientifique. Pourtant, c'est Marc-Antoine Jullien de Paris qui dès 1812 décrit l'éducation comme une science positive. Son successeur, Gabriel Compayré profite de l'évolution de la psychologie pour fonder une science de l'éducation.

Ainsi, une discipline « science de l'éducation » est apparue en 1883 dans les facultés des lettres à Paris et à Bordeaux. Les premiers cours s'adressaient aux maîtres de l'enseignement secondaire en assurant leur formation professionnelle. PLAISANCE et VERGNAUD (1993) confirment qu'ils répondaient à la fois aux besoins politico-administratifs et aux tentatives des professeurs en philosophie de valoriser les nouveaux savoirs en psychologie et en sociologie. Ces chercheurs citent Gautherin (1991) qui pense que « *la science de l'éducation fut moins le laboratoire où s'élaboraient les outils et les techniques efficaces et contrôlées du changement des pratiques d'enseignement et des actions d'instruction de l'enfant, que celui où se travaille la croyance en la puissance sociale et politique de l'éducation et où s'élaborent les outils de cette conviction* » (PLAISANCE, VERGNAUD, 1993, pp.7-8). Même si une chaire « science de l'éducation » a été créée en 1887 par Henri Marion, elle a changé rapidement son nom (sous l'influence du travail en sociologie de Durkheim) en « sociologie et science de l'éducation » (1907). Au final, en 1917 le mot « éducation » disparaît complètement et la chaire est renommée en « économie sociale ».

PLAISANCE et VERGNAUD expliquent que « la pédagogie » avait un statut vulnérable car elle a été associée à la formation des instituteurs dans les écoles normales. De plus, la popularité des nouvelles sciences humaines comme la

psychologie et la sociologie au sein des facultés n'arrangeait pas les choses : peu d'universitaires défendaient et développaient ses principes (sous forme d'une thèse, par exemple) car elle n'a pas eu de reconnaissance institutionnelle.

Les débats sur le sort des sciences de l'éducation reviennent dès 1962. Là encore, l'objectif premier reste d'ordre institutionnel : créer un diplôme spécifique du niveau « licence » ou « maîtrise » destiné aux professeurs des écoles normales, aux inspecteurs, aux chefs d'établissements, à ceux qui ont besoin d'une formation professionnelle basée sur les savoirs scientifiques en pédagogie ou en psychologie. Pourtant, la création d'un diplôme de maîtrise « sciences de l'éducation » en 1967 et d'un diplôme de DEUG en 1979 permettent l'évolution scientifique de ce domaine : développement des nouvelles approches scientifiques, élargissement du champ de recherche, extension sur le public des adultes, etc.

Etudions comment a évolué la formation initiale des professeurs du second degré. Il faut dire qu'en France, il n'existait pas d'institution spécifique pour former les enseignants du second degré. Selon PROST, *« au XIX^{ème} siècle, la plupart étaient formés sur le tas ; commençant comme répétiteurs, ils passaient la licence et devenaient professeurs. »* (PROST, 1999, p.13). Les universités commencent à organiser la préparation des agrégés à la fin du XIX^{ème} siècle. Mais c'est la formation académique qui se développe, ce qui n'est pas le cas de la formation pédagogique. Cette dernière demeurait inexistante, car le recrutement est fondé sur l'évaluation des savoirs disciplinaires. Pourtant, en 1929, une formation professionnelle obligatoire fut instaurée avant les épreuves du concours. PROST (ibid.) la décrit comme modeste : douze conférences théoriques et un stage de trois semaines dans une classe.

Les changements arrivent en 1952, quand les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) ont été conçus. Ils assuraient au niveau académique une formation aux lauréats des concours de recrutement de l'enseignement

secondaire. Les CPR prenaient en charge les lauréats des épreuves-théoriques des concours : par groupe de trois, les stagiaires suivaient en collège et en lycée l'enseignement de trois professeurs, désignés par l'inspection, et s'essayaient pendant quelques heures à les imiter. A partir de 1980, la responsabilité d'une classe était confiée aux stagiaires pendant 4 à 6 heures. Ils suivaient également des stages « en situation » et des journées de regroupement de formation en didactique, en pédagogie et en connaissance du système éducatif. La formation disciplinaire et la formation pédagogique des enseignants du secondaire sont séparées institutionnellement.

Mais, les universités, présentes déjà dans la formation disciplinaire des enseignants du second degré, interviennent progressivement mais lentement dans la formation professionnelle. Dès 1969, les réformes de la formation initiale et continue portaient sur le rapprochement des EN des instituteurs et de l'enseignement supérieur pour soutenir les efforts d'une certaine universitarisation :

- *un partage des contenus d'enseignement entre universitaires et formateurs institutionnels des instituteurs : PEN (Professeurs d'EN), IDEN (Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale), CPEN et CPAIDEN (Conseillers Pédagogiques auprès des EN ou des IDEN) ;*
- *la formation est calquée sur le modèle universitaire des UV (Unités de Valeur), à la différence près que ces dernières, baptisées UF (Unités de Formation), comportent un enseignement pratique et l'acquisition et « l'évaluation » de savoir-faire et de compétences... (D. Zay, 1988, p. 68-69).*

La période comprise entre 1979 et 1985 est caractérisée par un très grand nombre de textes officiels. Il y eut douze dispositifs différents en sept ans qui proclamaient la collaboration des Ecoles Normales et des universités, l'intégration théorie et terrain, l'initiation à la recherche pédagogique... Comme explique TERRAL (1992) « les directives officielles s'efforcent de marier une pédagogie somme toute très normée, la pédagogie par objectifs, qui pénètre alors dans le

système éducatif français via l'enseignement professionnel et les traditions libérales de l'Université... » (TERRAL, 1992, p.173). Mais ce rapprochement n'a pas abouti à un changement fondamental de la formation des enseignants, il s'est concrétisé juste par la redistribution des tâches administratives. Les deux institutions ne sont pas arrivées à établir les mêmes stratégies, à définir un contenu cohérent, à choisir les méthodes adéquates, et donc se sont séparées « à l'amiable » (TERRAL) en 1986.

Pourtant, cette collaboration a été profitable pour les universités qui ont instauré dès 1985 les modules de la « pré-professionalisation » en disciplines et en domaines professionnels (connaissance des systèmes éducatifs, connaissance de l'enfant, etc.). De plus, pendant la même période, les universités ont pu acquérir une autorité dans la formation continue qui a été confiée aux MAFPEN (Mission académique à la formation des personnels de l'Education nationale). En effet, ces missions ont été dirigées par des « universitaires » et le rôle des universités dans la formation initiale et continue a été valorisé dans les discours politiques.

3.1.1.3 La formation continue des instituteurs après 1972

Les réformes des années 1970 institutionnalisent la formation continue pour les enseignants du premier degré. En juillet 1971, la loi 71-575 a donné « à tout instituteur en activité un crédit de formation *à temps plein équivalent à une année scolaire – trente-six semaines – à répartir sur sa carrière, à l'exclusion des cinq premières années* », (Circulaire 77.240 du 20-06-72), soit 36 semaines de « congé-éducation ». Les instituteurs furent les premiers à bénéficier de la formation continue dans le secteur public.

Selon PEYRONIE (1998), l'introduction de la formation continue en France est considérée comme un besoin de la société industrielle développée, mais aussi comme une issue socioculturelle de la crise sociale de 1968. Ce chercheur pense que les instituteurs ont pu en bénéficier les premiers car leur institution de formation initiale était déjà familiarisée avec une formation dite

« professionnelle ». Il ajoute que, pour les enseignants du deuxième degré, « ...les traditions de l'enseignement secondaire et celles du métier de professeur interdisaient encore, en cette fin des années 1960, l'accès de ce corps professionnel au principe et à la pratique d'une formation continue. » (PEYRONIE, 1998, p.106).

Le rapport Joxe (1972), décrit la formation continue comme une nécessité professionnelle : les enseignants ont besoin de cours de recyclage et d'information sur les innovations en éducation et sur leur discipline. Les décisions sur la formation continue, par exemple, comportent la libération du samedi après-midi, la possibilité conjointe de perfectionnement pédagogique des maîtres, l'animation pédagogique. Pour la première fois, elle est placée sous la responsabilité d'instances autres que l'inspecteur départemental : les écoles normales, qui, dès 1971, proposent des stages de douze ou de six semaines aux enseignants désirant se former.

PEYRONIE (1998) pense que la tradition de la formation initiale a marqué les débuts de la formation continue. Il la décrit comme « une formation initiale différée » entre 1972 et 1980. Il rejoint d'autres chercheurs qui confirment que cette formation était « applicationniste » et « scolaire » avec une forte dominance de connaissances et de didactique des disciplines. ZAY (1988), en analysant les enquêtes menées de 1975 à 1977 auprès de la majorité des écoles normales, constate les particularités suivantes :

- Les thèmes les plus présents dans les stages sont « l'apport de connaissances » et « la didactique des disciplines » (de un quart à la moitié des stages pour 35 EN). « L'organisation de la classe » et « les problèmes localisés » à une école particulière sont les stages les moins développés.
- Les formateurs principaux sont les « équipes » des EN par disciplines. Les inspecteurs, les intervenants extérieurs, les conseillers n'interviennent que ponctuellement.
- Les EN sont des lieux quasi-exclusifs de formation.

Pourtant, selon ZAY (1988), c'est bien la situation des écoles normales, « *carrefour des pressions de différentes instances, constamment contestées et dans l'obligation de négocier* », qui a permis l'évolution de la formation continue dès 1980. De plus, ce chercheur considère que les enseignants ont pu manifester leurs besoins auprès des inspecteurs, des représentants syndicaux, des mouvements pédagogiques ou encore des EDRAP (Equipes Départementales de Renovation et d'Animation Pédagogique, plus tard Conseils de Formation) qui élaboraient les plans départementaux de formation.

Pour PEYRONIE (1998) au début des années 1980, les conditions socio-politiques et institutionnelles ont permis l'évolution « autonome » de la formation continue et les mutations professionnelles identitaires des acteurs. « *Le processus d'élaboration de l'offre de formation s'y construit dialectiquement entre les attentes implicites / explicites des instituteurs, d'une part, et les initiatives des différents corps intermédiaires de la profession, d'autre part : le corps de l'inspection, le corps des professeurs des écoles normales et des instituteurs maîtres formateurs, les représentants élus des personnels dans les commissions « paritaires »* (PEYRONIE, 1998, p.109). ZAY (1988) observe des évolutions de même ordre : l'accroissement de la place ménagée aux activités d'analyse et de recherche, la diversité régionale des pratiques de formation (l'accent sur la prévention de l'échec scolaire en région parisienne ou sur l'acquisition de savoir-faire dans des disciplines en province), enfin le rapprochement du terrain (apparition des stages « en circonscription » ou des stages « à projet personnel »).

Les conditions d'évolution plus favorables par rapport à celles de la formation initiale (l'absence des programmes officiels, la présence des différents partenaires, l'étude et l'analyse des demandes) contribuent à la multiplication des modalités et des contenus de la formation continue. Dans cette période-là, les instituteurs ont pu contribuer à la conception de la formation au travers de questionnaires évaluant leurs besoins, ou lors des négociations de stages. Ces procédures spécifiques précédant l'offre officielle

de formation influençaient les attitudes des formés et des formateurs. Par exemple, les discussions dans les écoles ont provoqué, selon ZAY, la participation à la formation des instituteurs qui ne se formaient jamais. De même, elles ont favorisé la meilleure compréhension des points de vue et des préoccupations professionnelles entre les acteurs impliqués : formateurs, enseignants, inspecteurs, etc.

Mais ZAY (1988) remarque aussi dans cette évolution une difficulté d'adaptation de la formation aux « besoins » et aux demandes des enseignants. Elle explique que l'organisation de la formation, par exemple, reflète des conflits de pouvoirs (inspecteurs, formateurs, syndicats, etc.) et de territoires (EN, départements, circonscription, « zones de stages »). De plus, les modèles de références de formateurs des EN et des milieux professionnels ne sont pas les mêmes : une formation « simple » et pragmatique (inspecteurs et syndicats) versus une formation « complexe », « réflexive » avec une théorisation des actes pédagogiques (professeurs EN, universitaires). Enfin, les acquis des innovations sont fragiles car ils dépendent toujours de facteurs politiques et des discours ministériels¹⁶.

3.1.1.4 Les MAFPEN : une formation continue commune pour le premier et le second degré

Le rapport d'A. de PERETTI (1982) insiste fortement sur le développement d'une formation permanente. L'introduction de six journées par an de formation continue pour le personnel de l'Education nationale est une nécessité pour la réussite des réformes. Cette formation est vue également comme un moyen d'adaptation du système aux changements rapides de la société et aux évolutions personnelles et professionnelles des enseignants. Parmi les propositions du rapport se trouve la création d'un centre

¹⁶ D. ZAY parle du ministre J-P Chevènement, qui en 1984 commence à édicter des priorités nationales et limite les politiques locales en donnant aux inspecteurs une autorité exclusive sur la formation.

interuniversitaire de formation et de recherche en éducation qui devait regrouper et coordonner le travail des institutions déjà existantes.

Pourtant, le ministre ne concrétise pas cette dernière proposition. A la place, il organise auprès des recteurs des structures « *très souples* » pour gérer la formation continue : les Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN). Ainsi, les enseignants du secondaire peuvent enfin bénéficier de stages de perfectionnement, dix ans après leurs collègues du primaire.

Les discours du ministère décrivent les orientations et les priorités pour la formation continue de cette période :

- *donner à tous les personnels les moyens d'exercer leurs métiers dans les meilleures conditions ;*
- *la formation doit permettre de réfléchir aux conditions de l'exercice du métier ;*
- *elle doit s'adapter aux besoins du personnel mais aussi à ceux de la société ;*
- *la formation continue doit faire appel à la recherche et encourager le développement ;*
- *elle doit se faire pour partie sur le temps de service ;*
- *elle doit faciliter l'accès des enseignants aux actions des mouvements pédagogiques, des associations, des universités, etc. ;*
- *la formation doit intégrer les principes d'accompagnement, d'innovation et de transformation du système (GUGLIELMI, 1999).*

En général, les MAFPEN sont considérées comme des institutions importantes dans l'évolution de la formation continue et de la recherche pédagogique en France. Elles ont reçu un avis positif sur leur fonctionnement de la part des acteurs, des chercheurs et des analystes. Ces institutions indépendantes de la hiérarchie ont su initier des transformations dans l'enseignement, dans la formation et dans la recherche pédagogique.

Pendant les huit premières années de fonctionnement des MAFPEN, trois périodes sont distinguées (un bilan fut réalisé lors d'un séminaire national en 1990) :

- de 1982 à 1984, après avoir recensé et analysé les besoins, elles se centrent sur l'offre de formation, soit au niveau des académies, soit à la demande du terrain ;
- de 1984 à 1988, la mise en œuvre de la rénovation des collèges les pousse à constituer progressivement des formations sur mesure ; un nouveau professionnalisme prend forme. Les MAFPEN sont amenées à remplir différentes fonctions telles que la formation des formateurs, les échanges et les coordinations entre les chefs des établissements, les responsables de formation et les personnels, l'aide aux établissements, l'élaboration d'un dispositif permanent d'évaluation et de valorisation des actions innovantes.
- à partir de 1988, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 oblige tous les établissements à établir un projet. Il s'agit de développer une stratégie de formation négociée entre le personnel à former, les formateurs et les institutions à tous les niveaux de responsabilité.

Depuis cette date, la constitution de la MAFPEN est établie comme suit : elle est composée de 8 à 16 membres selon la taille de l'académie. Le chef de mission est nommé par le ministre sur proposition du recteur, et il est placé sous l'autorité de ce dernier. Parmi les membres de la Mission, il y avait des universitaires, des inspecteurs, des professeurs des écoles normales, des formateurs des divers centres de formation. Cette hétérogénéité des acteurs a influencé le fonctionnement de la Mission, marquée par les conflits et les débats mais qui, au final, ont amené à la construction de stratégies efficaces pour les transformations. De plus, la mise en place au niveau national de la MIFERE (Mission pour la Formation des Enseignants et de la Recherche) a permis un échange d'idées et d'informations entre les académies, et différents

types de collaboration (échange des formateurs, organisation de séminaires ou de conférences en commun, etc.).

La politique des MAFPEN était ambitieuse : promouvoir une nouvelle formation, centrée sur les besoins du terrain et des enseignants. Pour construire un tel projet de formation, il fallait à la fois analyser les besoins et tenir compte des priorités nationales. Cette mission était confiée à des commissions selon les disciplines, appelées aussi « groupes de travail » ou « groupes techniques ». DUGAST-PORTES décrit leur fonctionnement dans l'académie de Rennes : « *ces structures...permirent une analyse affinée des besoins du terrain ; elles procédèrent par sondages et par enquêtes, écoutèrent tous les avis – dans la plupart des cas, celui des inspecteurs, qui voyaient beaucoup d'établissements, fut très utilisé. Le résultat fut en général apprécié positivement sur le terrain.* » (DUGAST-PORTES, 1999, p.35). Après le bilan, les principaux axes d'un nouveau plan sont définis et un appel à proposition est adressé aux formateurs.

Le nombre de formateurs varie selon les académies : de trois cents à mille cinq cents (Rapport IGAEN, 1995). Ils sont recrutés par le chef de la MAFPEN pour un an renouvelable. Le plus souvent les formateurs en discipline sont désignés par les inspecteurs, et les formateurs transversaux sont cooptés parmi les formateurs à temps partiel. Ils n'avaient ni statut ni formation spécifique. En effet, les enseignants expérimentés proposaient de manière volontaire une action de formation à leurs pairs. La plupart gardaient leur poste dans leurs établissements d'origine, et ainsi exerçaient un métier double d'enseignant et de formateur. ALTET (1999) a identifié les profils professionnels des formateurs de la MAFPEN de Nantes (enquête de 1997) :

- profils à dominante disciplinaire ;
- profil centré sur l'amélioration des pratiques pédagogiques transversales ;
- profil « complet », centré sur l'amélioration des pratiques professionnelles globales, disciplinaires et transversales, et sur l'évolution du système.

Il est évident que le profil des formateurs influençait la pratique de formation. Malheureusement, ces formateurs-innovateurs constituaient un corps « fragile » et « transitoire », avec une forte demande d'être formés surtout dans le domaine de la formation d'adultes.

Même si les stages de perfectionnement en discipline restaient prépondérants, la formation continue a subi une modification importante. Les enseignants recevaient une formation adaptée à leur besoin tout en intégrant les résultats de la recherche en éducation. Le rapport de l'IGAEN de 1995 a montré que 65% des formés étaient satisfaits de la formation et 20% en partie satisfaits. Environ 70% ont déclaré réutiliser les apports de la formation reçue.

En effet, les MAFPEN ont su développer la formation continue grâce à un rapprochement avec le terrain et grâce à une recherche collaborative en éducation. DUGAST-PORTES (1999) cite des exemples de dispositifs qui soutenaient la politique de la MAFPEN de Rennes :

- *« les groupes de secteur », regroupant de 12 à 20 personnes autour d'une analyse d'un problème spécifique pendant des réunions régulières. Il existait une possibilité de faire appel aux compétences extérieures (universitaires) pour trouver des solutions pédagogiques adaptées ;*
- *« les équipes départementales » de formation, mises en place dans chaque département, constituaient des « bassins de formation ». Ils comportaient des « enseignants-relais », un chef d'établissement, un personnel d'information-orientation, d'autres spécialistes. Ces équipes développaient des compétences dans les domaines utiles pour la rénovation et enseignaient en écoles normales ou en établissements scolaires.*
- *« les groupes de recherche », constitués de 5 à 10 enseignants désirant théoriser leur expérience et leur pratique. C'était une sorte de formation par la recherche. Ils travaillaient en collaboration avec les universités ou avec l'INRP et fournissaient des conclusions sur des sujets d'actualité qui étaient généralisées et diffusées sur le terrain.*

Les MAFPEN étaient les premières institutions participant simultanément à la formation continue, à l'innovation et à la recherche. Elles ont proposé aux professeurs volontaires de mener des réflexions sur leur pratique. C'était un nouveau type de formation « par la recherche ». Ainsi les groupes de formation/recherche sont apparus dans toutes les MAFPEN : « ...ces groupes montent en puissance et produisent des travaux de type recherche-action, partant de situations professionnelles vécues. Les objectifs communs de ces enseignants sont de prendre de la distance par rapport à leurs pratiques, de les théoriser, de les transformer par un travail collectif. Ce qui caractérise ces groupes recherche-formation en formation continue, c'est qu'il s'agit toujours d'une recherche collective qui part de problèmes rencontrés par les enseignants et qui préoccupent depuis longtemps, groupes disciplinaires et interdisciplinaires. », (ALTET, 1994, p.241).

Les démarches de ces groupes étaient guidées par des chercheurs universitaires qui les formaient à la méthodologie de la recherche. Des réunions et séminaires réguliers ont pris place au sein des MAFPEN. Les objets de recherche portaient sur l'enseignement et sur la formation continue elle-même. Les résultats de recherche étaient publiés dans les revues spécifiques des MAFPEN et même dans des revues nationales. Il semble que ces groupes de formation développaient de nouveaux types de relations entre enseignants praticiens et universitaires et permettaient le rapprochement de la recherche universitaire et du terrain. Pourtant, les enseignants travaillaient souvent sur leur temps libre. Certains problèmes de fonctionnement se posaient : la nécessité de décharges horaires, le manque d'encadrement scientifique et l'insuffisance du budget.

En plus des problèmes liés à un budget souvent aléatoire puisqu'il dépendait de la situation économique et des priorités ministérielles renouvelables d'une année sur l'autre, les MAFPEN ont rencontré d'autres difficultés : l'absence de moyen de remplacement des enseignants en formation, l'incohérence des formations disciplinaires et des formations transversales, le désengagement

des acteurs, surtout des universitaires et des enseignants, dont l'investissement dans la formation continue n'était pas reconnu institutionnellement, etc.

Enfin, les discours contradictoires du ministère sur la formation continue, tantôt positifs (au début des années quatre-vingts comme moyen d'investissement sur la qualité future de l'enseignement) tantôt excessivement critiques (une cause de « l'absentéisme des professeurs », le « noyautage syndical », « l'incompétence » des MAFPEN) ont provoqué la suspension des MAFPEN en 1998 (OBIN, 2002). Selon POUCHAN-AVRIL (1999), cette année fut une « année noire » pour la formation continue en France...

3.1.1.5 Les IUFM : des institutions pour la formation initiale et continue

Toute l'histoire de la formation des enseignants en France est marquée par les oppositions : formation « théorique »/formation « pratique », formation « disciplinaire »/formation « professionnelle », formation « initiale »/formation « continue », formation « commune »/formation « spécialisée », formation du « primaire »/formation du « secondaire ». Ces oppositions ont été présentes dans les institutions qui formaient les différents corps des enseignants. Afin de changer cette situation, des établissements d'enseignement supérieur, les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), ont été créés en 1990 (la loi d'orientation de 1989)¹⁷. Ces instituts devaient prendre en charge la formation initiale de tous les enseignants (premier et second degrés) de l'Education nationale. Les actions de formation comprenaient des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines ou des niveaux d'enseignement.

La création des IUFM est considérée comme une étape importante dans la rénovation de la formation des enseignants. Pourtant, VAYSSE (2001) précise qu'en France la modernisation de toute institution d'Etat passe par la prise de positions théoriques, politiques et syndicales. De plus, selon CROS et OBIN

¹⁷ Il existe 31 IUFM, un institut par académie qui regroupent 130 lieux de formation

(2003) s'y ajoute une sensibilité des personnels qui empêche toute précipitation dans les changements et qui demande une longue concertation entre les acteurs impliqués. Ils remarquent que depuis une vingtaine d'années, le système est confronté à des évolutions socioculturelles importantes et à des réformes politiques permanentes. Mais, selon ces chercheurs, ces réformes portent plus sur des changements structurels que sur des changements pédagogiques.

Il est possible de s'appuyer sur le même constat en étudiant l'évolution des IUFM. Leur création était nécessaire pour plusieurs raisons : rendre plus « universitaire » la formation des enseignants du premier degré et plus « professionnelle » celle du second degré, construire une formation commune et faciliter la collaboration entre les différents corps d'enseignants. De plus, les IUFM ont reçu des missions de formation continue et de recherche en éducation, et leur statut « universitaire » devait contribuer à cela. Cet institut était censé de jouer un rôle complexe : établir une liaison « intime » et « dynamique » entre la théorie, la pratique et la recherche (MIALARET, 1993). Les orientations nouvelles pour la formation des enseignants étaient clairement exposées, mais les IUFM ont rencontré des difficultés dès leur mise en place, liées aux héritages lourds d'enjeux et de contraintes :

- la persistance de la division des corps enseignants du primaire et du secondaire ;
- les contraintes dues aux lieux de formation, car les IUFM se sont installés dans les locaux des anciennes écoles normales ou des écoles nationales d'apprentissage ;
- la diversité du personnel des IUFM, porteur de cultures et de conceptions du métier souvent controversés : primaire, secondaire et universitaire ;
- les enjeux liés au financement des IUFM : différent selon les établissements ; plus élevé que celui de l'université ; répondant à une

logique « économique » de l'Etat, car la formation porte sur deux ans et les étudiants stagiaires ne sont payés qu'en deuxième année ;

- les enjeux liés au contexte européen : une « universitarisation » de la formation et une harmonisation des diplômes.

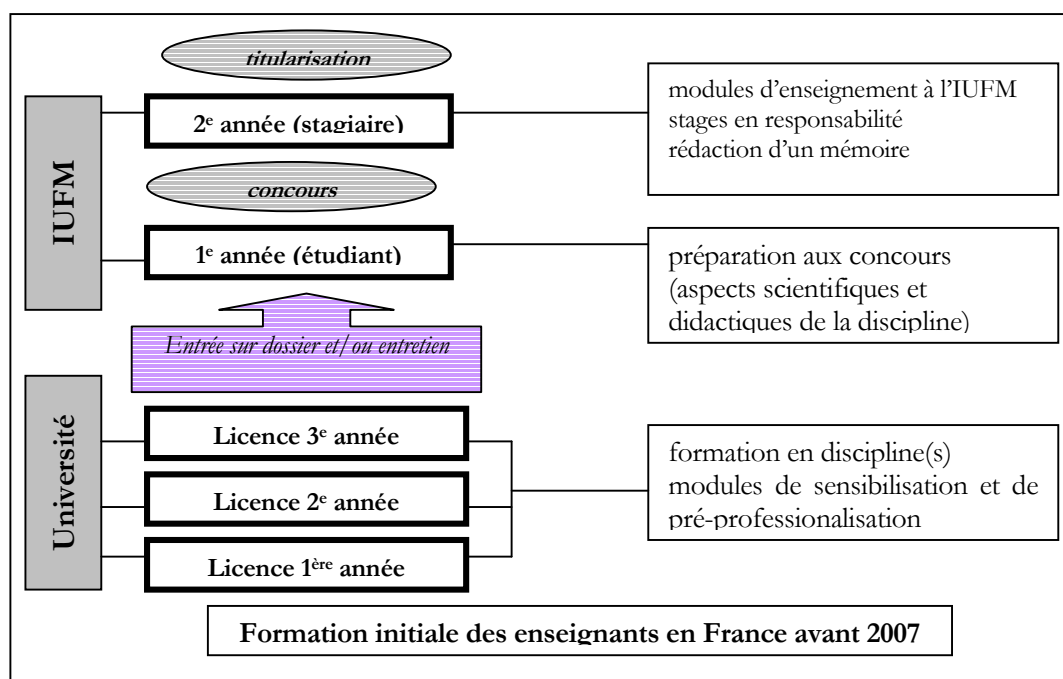
Ainsi, le système actuel de formation est loin d'être stabilisé et la récente décision ministérielle sur l'intégration des IUFM aux universités confirme ce constat. La recherche d'une nouvelle conception de la formation ainsi que de ses contenus et de sa structuration des cursus préoccupent encore les acteurs principaux.

Pour autant, le bilan des IUFM n'est pas totalement négatif. En dépit des conflits institutionnels, les IUFM ont réussi à établir, à des degrés variables, un réseau avec les divers partenaires dont les principaux sont les autorités académiques, les universités et les établissements scolaires. Par ailleurs, la formation initiale est devenue davantage « professionnelle » grâce au modèle de formation par alternance. Elle s'est construite progressivement au travers du rapprochement des institutions de formation et du terrain. Les chercheurs (ALTET, CROS, OBIN, etc.) parlent également d'une meilleure utilisation en formation de résultats des recherches en sciences humaines et sociales. Enfin, la réussite de la formation initiale est confirmée par le concours de recrutement, qui montre que ces dernières années, les étudiants des IUFM obtiennent des résultats meilleurs que les autres candidats, et leur nombre a augmenté considérablement.

Pour entrer en IUFM, les futurs enseignants doivent posséder une licence universitaire (une licence dans la discipline pour les enseignants du secondaire et toute licence est acceptée pour ceux du primaire). Pendant les trois années de formation à l'université, les étudiants acquièrent principalement des connaissances en discipline(s) mais ils peuvent suivre des modules de « pré-professionnalisation » qui comportent souvent des stages dans les classes. La première année d'étude à l'IUFM est consacrée à la préparation du concours

de recrutement, et la seconde - à la formation professionnelle au travers de stages en responsabilités. Ainsi, la formation initiale des enseignants correspond au modèle consécutif : formation « théorique » et « académique » à l'université, formation professionnelle à l'IUFM.

Les IUFM construisent leurs plans de formation selon un cahier des charges national. Néanmoins, il existe une grande disparité des prestations fournies par les IUFM. Le schéma qui suit présente les particularités du cursus de formation qui fonctionnait avant 2007.



Ce cursus de formation est actuellement en processus de modification¹⁸ et s'y ajoutera une étape complémentaire qui correspond à l'entrée dans le métier (formation différée après la titularisation : quatre semaines au cours de la première année et deux semaines au cours de la deuxième année d'exercice). De plus, cette formation devra tenir compte d'un socle commun de

¹⁸ Depuis 2007, la formation initiale est régie par un cahier des charges national (BO n°1 du 4 janvier 2007) et d'une circulaire (BO n°9 du 1^{er} mars 2007).

connaissances et de compétences des futurs enseignants¹⁹. Le référentiel comporte dix compétences professionnelles :

- *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable.*
- *Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.*
- *Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.*
- *Concevoir et mettre en œuvre son enseignement.*
- *Organiser le travail de la classe.*
- *Prendre en compte la diversité des élèves.*
- *Évaluer les élèves.*
- *Maîtriser les technologies de l'information et de la communication.*
- *Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.*
- *Se former et innover.*

En outre, la formation devra intégrer le principe du cursus universitaire licence-master-doctorat et changer les modalités d'évaluation en délivrant des crédits ECTS. Enfin, l'IUFM, « après quinze ans de fonctionnement sous « *le statut d'établissement public à caractère administratif (EPA)* », va devenir une école interne de l'université avant 2008²⁰.

Ces changements en cours posent la question de leurs impacts sur la qualité de la formation des futurs enseignants. Une telle politique a-t-elle pris en compte les critiques des futurs professeurs, des formateurs et des chercheurs? De nombreux rapports et études ont montré les faiblesses de la formation proposée par les IUFM (OBIN, 2002 ; CROS et OBIN, 2003 ; SEPTOURS, GAUTHIER et alii, 2003) :

- Le déséquilibre du cursus de formation initiale

¹⁹ Le décret du 11 juillet 2006.

²⁰ La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005

La durée globale du cursus correspond à cinq années de formation. Cette formation « successive » n'est pas équilibrée car à la formation « académique » (à l'université) de trois/quatre ans s'ajoute une année de préparation au concours (à l'IUFM) qui est centrée aussi sur les apprentissages disciplinaires. Ainsi, il reste juste une année à la formation professionnelle, ce qui n'est pas suffisant.

- La formation non adaptée à l'hétérogénéité des étudiants

Cette hétérogénéité des étudiants en formation à l'IUFM est due à la diversité des parcours qu'ils peuvent avoir eu en suivant le premier cycle d'études « académiques ». Ainsi parmi les candidats au concours se retrouvent les candidats des classes préparatoires, les étudiants des universités avec une diversité de licences et de maîtrises. Leurs niveaux en connaissances disciplinaires et professionnelles, en culture générale ne sont pas pris en compte. En outre, les concours de recrutement, dont la fonction est de « réguler et de clarifier les attentes de l'Etat-employeur », reflètent parfaitement cette hétérogénéité : ils sont multiples même pour un seul champ disciplinaire, leur niveau universitaire réel est différent du niveau théorique, ils ont des rapports différents avec les programmes d'enseignement, leur procédure d'évaluation est ambiguë. Enfin, cette hétérogénéité s'accroît en deuxième année de formation à l'IUFM, car les candidats admis des concours externes y accèdent sans aucune formation professionnelle.

- La formation ne permet pas de construire véritablement des compétences professionnelles

Les professeurs des écoles demandent plus de formation disciplinaire car leur métier est polyvalent. En revanche, les professeurs des collèges et des lycées parlent du manque de connaissances en pratique professionnelle : l'organisation de l'enseignement, la gestion de la classe, le travail collectif, etc.

- La formation est marquée par l'absence de cohérence pédagogique

L'exclusivité de la formation par discipline persiste dans le cursus. Par ailleurs, les professeurs parlent encore de formation trop « théorique » à l'IUFM qui est éloignée des réalités de leurs classes. Les stages de deuxième année de formation sont critiqués, car les stagiaires se sentent abandonnés et ne trouvent pas de réponses à leurs attentes de la part des formateurs. En effet, il s'agit de trouver des dispositifs et des méthodes qui permettront de donner un sens « formatif » et « professionnalisant » aux stages.

Ces lacunes devront être prises en compte dans la logique des changements actuels de structure et d'orientation de formation initiale. Ces nouveaux changements vont-ils toucher le fond des problèmes ? Confrontés à cette tâche importante, les IUFM ont-ils la possibilité d'accomplir efficacement leurs autres missions : la formation continue et la recherche ? Missions qui sont considérées comme essentielles pour l'évolution de la professionnalité des professeurs et de la qualité de l'enseignement.

Ces deux sujets seront traités de manière approfondie dans les parties qui suivent, car ils constituent le champ prioritaire de cette thèse.

3.1.2 Le métier d'enseignant en France : statuts, compétences, conditions de travail

Les enseignants en France ont le statut de fonctionnaire, ce qui garantit une sécurité de l'emploi et un salaire assuré. Depuis 1989²¹, les professeurs des écoles (maternelles et élémentaires), les professeurs certifiés (collèges et lycées) et professeurs des lycées professionnels ont des recrutements, des rémunérations et des carrières identiques. Pourtant, la culture ancienne de division de ces corps persiste. Pour OBIN (2002), le métier se différencie, de plus, par l'appartenance disciplinaire ou par le contexte d'exercice. Ainsi, les enseignants vivent le métier différemment selon le type d'établissement (école,

²¹ En 1989 le ministre Jospin a unifié les statuts de tous les enseignants

collège, lycée, etc.) ou son environnement (centre ville, banlieue, milieu rural, etc.).

L'enseignant français est en position favorable face aux risques de chômage : une fois titularisé, il reste dans le métier jusqu'à la retraite. Les procédures de recrutement, d'évaluation et de gestion de carrière sont très complexes et considérées comme formels, proches d'un rituel, car l'ancienneté y reste le critère dominant. Le système a des difficultés pour évaluer les performances réelles de ses employés. Les propositions sur son amélioration ne sont pas encore concrétisées²².

Le dispositif de mobilité professionnelle n'est pas encore assimilé par le système. Actuellement, la seule promotion pour les professeurs des écoles est de passer le certificat de maître formateur²³ et pour les enseignants du second degré, l'agrégation. Des questions se posent sur les possibilités d'une diversification du métier, car il y a de nombreux enseignants dont l'investissement professionnel n'est pas encouragé et reconnu institutionnellement.

Les enseignants en France participent au « mouvement » annuel, et ainsi, peuvent changer leur lieu d'exercice. Chaque enseignant formule ses « vœux » pour les établissements envisagés. Le « barème », une sorte de classement très complexe qui s'appuie plutôt sur l'ancienneté des enseignants, détermine la procédure. Ainsi, les enseignants jeunes sont en position défavorable face à ce dispositif, et ne peuvent obtenir que des postes moins demandés, par exemple, ceux des quartiers difficiles. Le gouvernement cherche des solutions afin d'attirer les enseignants expérimentés dans ces établissements en

²² MONTEIL J.-M.(1998) : Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants, Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris : MEN.

²³ CAFIPEMF (Le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou professeur des écoles maître formateur) est délivré à l'enseignant par le jury présidé par l'Inspecteur de l'Académie. Les épreuves contiennent : une leçon suivie d'un entretien d'explicitation, une critique d'une séance observée, la soutenance d'un mémoire

proposant des avantages, par exemple, des compensations salariales ou les conditions de travail plus favorables. Pourtant, les effets négatifs de ce dispositif persistent : dans de nombreux établissements les enseignants restent juste pour attendre leur futur poste, et s'investissent peu dans l'enseignement. Cela pose aussi le problème de la continuité et de la stabilité du travail de l'équipe, ou encore de l'efficacité des projets d'établissement.

Les salaires des femmes enseignantes sont analogues à ceux des cadres d'entreprise et les hommes ne gagnent que 20% de moins que ceux du privé. Le temps de travail annuel des professeurs est inférieur à celui des cadres supérieurs : 3040 heures contre 2000 heures (CROS, OBIN, 2003). OBIN (2002) estime le temps moyen de 40 à 42 heures par semaine en y ajoutant les recherches personnelles.

Les enseignants français expriment une forte vocation pour leur métier : deux tiers déclarent qu'ils rêvaient de l'exercer, 82% déclarent s'épanouir et plus des trois quarts espèrent le garder jusqu'à la retraite (Enquête Sofres de 2002 citée par CROS et OBIN, 2003). Plus de 30% des professeurs des écoles disent que le désir de s'occuper d'enfants était la raison principale du choix de ce métier. (Note d'information 05.20). Les enseignants du secondaire expliquent qu'ils sont venus dans l'enseignement d'abord par passion pour une discipline, ensuite viennent des motivations telles que le « contact avec les élèves » et « la transmission des savoirs et des connaissances » (Note d'information 03.37). Les deux corps apprécient également la liberté pédagogique dans le contenu et l'exercice du travail. Pourtant, PERRENOUD précise que cette autonomie est « ambiguë » car, d'une part, étant les titulaires les enseignants ont peu de comptes à rendre à leur employeur, mais, d'autre part, ils sont obligés de suivre les programmes et les règles (cité en ibid.). De plus, selon OBIN (2002), l'indépendance des enseignants conduit parfois à la solitude crainte plus par les jeunes qui cherchent seuls des solutions aux situations, souvent imprévisibles, de la pratique.

Cette forte vocation est étonnante au regard des difficultés bien connues de l'exercice actuel du métier. En effet, depuis quelques années, les enseignants français doivent faire face aux nombreuses réformes éducatives et à des évolutions socio-culturelles importantes (crise de l'autorité, mutation de la famille, intégration des enfants issus de l'immigration) (CROS, OBIN, 2003). Ainsi, les enseignants du secondaire placent les conditions de travail comme première difficulté du métier. Ils parlent ensuite de l'adaptation difficile au niveau des élèves : des élèves sans notions de base, hétérogènes et peu motivés.

De plus, les enseignants français sont confrontés aux problèmes de violence. Ce phénomène est présent dans l'école élémentaire et s'aggrave dans les collèges et les lycées. Parmi les plus importants risques de métier, les professeurs du second degré citent les violences verbales (pour plus de 70% des enseignants), les conflits avec certains élèves (pour deux tiers), les dégradations matérielles, les violences physiques (trois enseignants sur dix), les conflits avec toute une classe (un enseignant sur six) (Note d'information 03.37).

En général, ils ont le sentiment que leur métier est peu reconnu par la société (49% en milieu de carrière et 67% des jeunes enseignants du secondaire) (ibid.). S'y ajoute sa dégradation par les médias qui présentent les enseignants tantôt comme les fonctionnaires « privilégiés », travaillant peu et souvent en grève, tantôt comme ceux dont le métier comporte de plus en plus de risques (fatigués, stressés, agressés par les élèves et les parents).

Le système se prépare à un départ massif à la retraite des enseignants, surtout dans le second degré. En 2000, 22% des 314.730 enseignants du premier degré et 33% des 420.240 enseignants du second avaient 50 ans et plus. Ainsi, le gouvernement propose certaines solutions pour attirer les jeunes, (surtout ceux qui viennent des filières scientifiques) ou le public avec une expérience

professionnelle : augmentation des salaires, bourses et allocations, changement des modalités de recrutement et des statuts.

Mais, cette situation met aussi en évidence l'apparition, de plus en plus, de jeunes enseignants dont les qualifications, les compétences et la culture d'exercice du métier sont différents de ceux de leurs collègues aînés. Ainsi, OBIN parle même d'un « clivage » entre les deux catégories qui est dû à l'âge, mais aussi à un « effet de génération » : *« Plus pragmatiques, moins engagés dans les débats idéologiques sur l'école et la définition du métier, moins complexés devant l'autorité, plus positifs vis-à-vis des élèves, les jeunes enseignants semblent plus ouverts à certaines évolutions identitaires, notamment en acceptant d'intégrer dans la définition même du métier sa dimension éducative, le travail en équipe ou le rôle d'animation du chef d'établissement »* (OBIN, 2002, p.22).

Les exigences actuelles vers les enseignants ne sont pas nouvelles : travailler ensemble, être plus présent, s'adapter à la différence des élèves, s'investir plus dans leur éducation et leur socialisation. La polyvalence fait partie des dernières modifications du métier des professeurs des écoles. Cela suppose non seulement l'enseignement de plusieurs disciplines, mais aussi la construction d'une cohérence et d'un sens de l'apprentissage avec l'aide de partenaires multiples : intervenants extérieurs, parents, associations, etc. (55% des enseignants déclarent de ne pas enseigner seuls, CROS, OBIN, 2003). Il est intéressant de remarquer que les directeurs d'établissements du premier degré n'ont aucune influence administrative ou pédagogique sur les enseignants. C'est l'inspecteur de circonscription qui les assiste, explique et met en place les nouvelles politiques, donne l'information, organise l'animation pédagogique, contrôle et évalue.

De même, les enseignants du secondaire sont sollicités pour enseigner plusieurs disciplines et s'engager dans des activités complémentaires comme, par exemple, l'aide individualisée aux élèves. Les deux corps doivent réfléchir davantage sur leurs pratiques et inscrire leurs actions pédagogiques dans le

projet commun de leur établissement (la loi d'orientation de 1989). Pour autant, ces stratégies du ministère rencontrent des obstacles et des résistances de la part des acteurs.

Enfin, les engagements militants des enseignants sont bien connus dans la société. Majoritairement, ils soutiennent les idées politiques de la gauche et expriment leurs opinions sur les stratégies éducatives du gouvernement, mais aussi sur les questions vives de la société (comme, par exemple, la protection des enfants dont les parents immigrés n'ont pas de papiers pour rester en France). Leurs syndicats, moins puissants qu'auparavant, les informent sur leurs droits et leurs obligations et ils représentent leurs intérêts auprès des autorités.

3.1.3 L'état actuel de la formation continue : les enjeux institutionnels

3.1.3.1 *Les priorités nationales pour la formation continue*

L'année 1998 change les principes de la formation continue des enseignants²⁴. Elle est confiée définitivement à l'IUFM, son opérateur « privilégié ». La nouvelle politique du ministère vise l'amélioration des pratiques pédagogiques et éducatives et de la gestion, mais aussi le soutien de « *l'inspiration à l'épanouissement et la promotion de tous les personnels* ». Les trois principes clés sont : « *échapper à la détermination du seul diplôme initial, valoriser l'expérience professionnelle, accompagner la mobilité* »²⁵. De plus, dans le texte de 1998, il est envisagé d'offrir aux enseignants un environnement favorable à leur formation tout au long de la carrière. La réalisation de cette orientation repose essentiellement sur les dispositifs suivants :

²⁴ L'évolution du dispositif de formation continue des enseignants du 1er et du 2nd degré et des conseillers principaux d'éducation est indiquée dans la lettre du ministre datée du 12 mars 1998

²⁵ Lettre de cadrage relative au nouveau dispositif de formation continue des personnels enseignants du premier et du second degré, des personnels d'éducation et d'orientation, année scolaire 2000-2001.

- le développement de la pratique des Technologies de l'Information et de Communication (TIC) ;
- le développement de formation diplômante dans le cadre de la formation continue ;
- la mise en place de l'Accompagnement de l'Entrée dans le Métier (AEM).

Les actions d'une nouvelle conception de la formation continue sont envisagées à deux niveaux : national et académique. Les actions nationales sont décrites dans un programme national de pilotage (PNP) et prennent les formes de conférences universitaires, de séminaires nationaux et d'universités d'été. L'accent est mis sur l'accompagnement des réformes au travers du travail commun des personnels enseignants, d'éducation, d'orientation, mais aussi des chercheurs et des universitaires. Le rôle essentiel du centre national d'enseignement à distance (CNED) dans ce processus est souligné.

Pourtant, les changements majeurs s'opèrent au deuxième niveau – académique. Pour réaliser ces objectifs ambitieux, un partage des tâches est fait entre le Recteur, un maître d'ouvrage de la formation, et l'IUFM, son réalisateur et son coordinateur. Ainsi c'est au Recteur que revient l'analyse des besoins et l'élaboration d'un cahier des charges. L'IUFM doit proposer des actions de formation selon les priorités exprimées par le Recteur.

Les textes ministériels décrivent clairement des demandes aux IUFM : d'une part, assurer la formation initiale et continue des professeurs et, d'autre part, construire un continuum entre les deux formations et les rendre plus universitaires et plus professionnelles. Ainsi, ces institutions, récemment créées, sont confrontées à la fois à des réformes structurelles et pédagogiques.

Les premières années de fonctionnement selon cette nouvelle logique montrent les difficultés des IUFM à assumer cette nouvelle fonction de formation continue. Le rapport de CNE (Comité National d'Evaluation) de 2001 pointe la gravité de la situation : « *Des tensions, souvent liées à des enjeux de*

pouvoir, se font jour entre les structures mises en place par les recteurs pour assurer cette fonction de "prescripteur" et les directions des IUFM. En l'absence de règles nationales précises, la répartition des tâches et celle des moyens de la formation continue ont été renvoyées à des négociations académiques dont les résultats ont été et sont encore contestés dans beaucoup d'IUFM...Des voix de plus en plus nombreuses s'élèvent, dans les IUFM et dans les universités de rattachement, pour dénoncer une double dérive, ou du moins ce qui est perçu comme tel :

- *celle d'un certain effacement de la Direction de l'enseignement supérieur au profit de la Direction de l'enseignement scolaire en ce qui concerne le pilotage national des IUFM ;*
- *celle d'un glissement du positionnement des IUFM, qui risquent de perdre leur caractère d'établissement d'enseignement supérieur au profit d'un statut de fait de service académique ».*

CROS (2005) fait les mêmes conclusions et caractérise ces problèmes comme « *des handicaps liés à des questions structurelles d'organisation administrative* ». Mais, pour CROS, les difficultés essentielles de ces débuts de la formation continue en IUFM sont liées « *à l'absence de débat de fond sur la nécessité de concevoir la formation continue comme partie intégrante du travail enseignant...* » (CROS, 2005, p. 202).

Ainsi, les mesures d'amélioration sont annoncées dans les textes dès 2001²⁶. Elles concernent le renouvellement de la formation continue, et plus particulièrement les modalités de l'accompagnement de l'entrée dans le métier. Il est souligné que le rôle stratégique de cette formation rénovée est « *la mise en œuvre des orientations ministérielles et de la réalisation des projets académiques* ». La formation continue doit permettre à l'enseignant de « *renouveler, de développer ses compétences spécifiques et de mieux exercer son métier d'enseignant dans sa classe, dans son école ou son établissement, dans un système éducatif,*

²⁶ Circulaire du 27 juillet 2001 « *Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation* »

dans un environnement territorial, social et économique. » Il semble que le ministère envisage cette formation continue comme un outil d'exécution de ces politiques et affirme son pouvoir d'employeur. Ainsi, parmi les nouveaux principes se trouvent :

- l'accompagnement des priorités institutionnelles articulé aux besoins du terrain (il favorise le développement de plans de formation et d'établissement (PFE), une sorte d'approche « déconcentrée » de la formation) ;
- l'encouragement de tous les talents par des projets de mobilité et des formations diplômantes ;
- la mise en place de formation « à dominante » dans le premier degré visant à renforcer la polyvalence des enseignants surtout en langues vivantes, en arts et en éducation physique et sportive ;
- l'approfondissement de l'analyse des besoins avec le respect des priorités éducatives.

La circulaire de 2001 précise également les principes et les modalités de la mise en place de l'accompagnement de l'entrée dans le métier généralisables dès 2005. Cet accompagnement prévoit une formation complémentaire pendant les deux premières années d'exercice : minimum trois semaines²⁷ en première année et deux semaines en seconde année. Elle doit permettre de développer les compétences professionnelles des jeunes enseignants et de les intégrer dans les meilleures conditions dans les équipes pédagogiques. Ainsi, diverses modalités sont conseillées : des séquences alternées d'aide collective et individuelle, des stages présentiels, des échanges guidés entre jeunes enseignants ou des enseignants plus expérimentés, des formations à distance, etc. Le premier objectif de ce processus est de permettre à l'enseignant débutant de réfléchir et d'analyser sa pratique et d'avoir des interlocuteurs compétents, capables de l'aider dans les situations difficiles.

²⁷ Depuis 2007, les quatre semaines de formation sont prévues en première année d'exercice.

Même si ces orientations du gouvernement mettent l'accent sur la nécessité d'évolution de la formation continue dans des domaines tels que le rapprochement avec le terrain, l'accompagnement des professeurs débutants, le développement des TIC, une meilleure analyse de besoins, elles ne reflètent pas les aspects « individualisants » ou « personnalisants » de la formation. De plus, le rôle de la formation continue dans la gestion de carrière enseignante ou encore la diversification de ses modalités ne sont pas traités dans les textes. Mais il est nécessaire d'analyser ces orientations avec prudence, car il existe une différence entre les textes législatifs, leur traduction et leur mise en œuvre. Ainsi, la réussite des orientations dépendra des capacités organisationnelles et administratives du système, des compétences et de la volonté des acteurs, des moyens financiers et matériels.

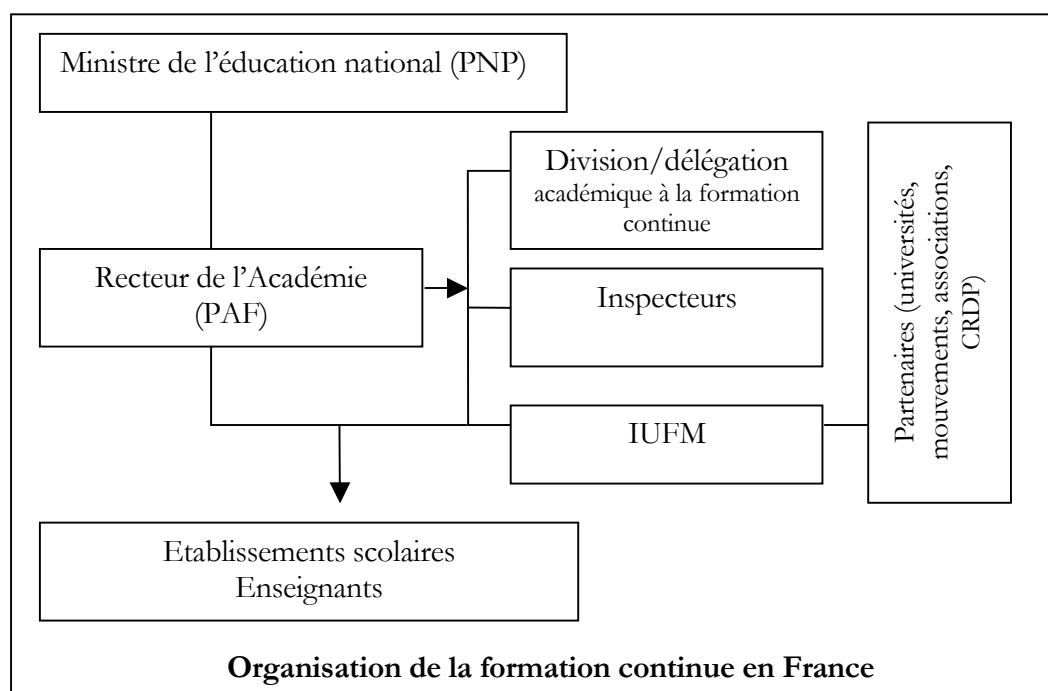
Enfin, l'analyse des textes officiels concernant la formation continue en France est délicate à faire actuellement. L'année 2007 apporte de nouveaux changements pour les IUFM tels qu'ils ont été décrits auparavant. Même si la formation initiale est plus touchée, il est possible de percevoir quelques tendances pour la formation continue : *« L'organisation de la formation professionnelle en trois ans, articulant formation initiale et formation continue, constitue le point de départ indispensable d'une formation professionnelle tout au long de la vie. C'est dans cette perspective qu'à court terme la formation continue des professeurs doit devenir obligatoire. »* (Le B.O. n°1 du 4 janvier 2007). En outre, les deux formations doivent s'appuyer sur le référentiel de compétences, sur le principe d'alternance et de continuité des apprentissages, prendre en charge la diversité des publics et des situations. Cependant, l'organisation de la formation continue ne change pas, et le Recteur de l'académie reste son maître principal (Encart du 23 février 2002, le B.O. n°9 du 1^{er} mars 2007).

3.1.3.2 *Les disparités régionales*

Les différences entre les académies dans les principes d'organisation de la formation continue sont faibles, car ils reposent sur un cadrage national et les

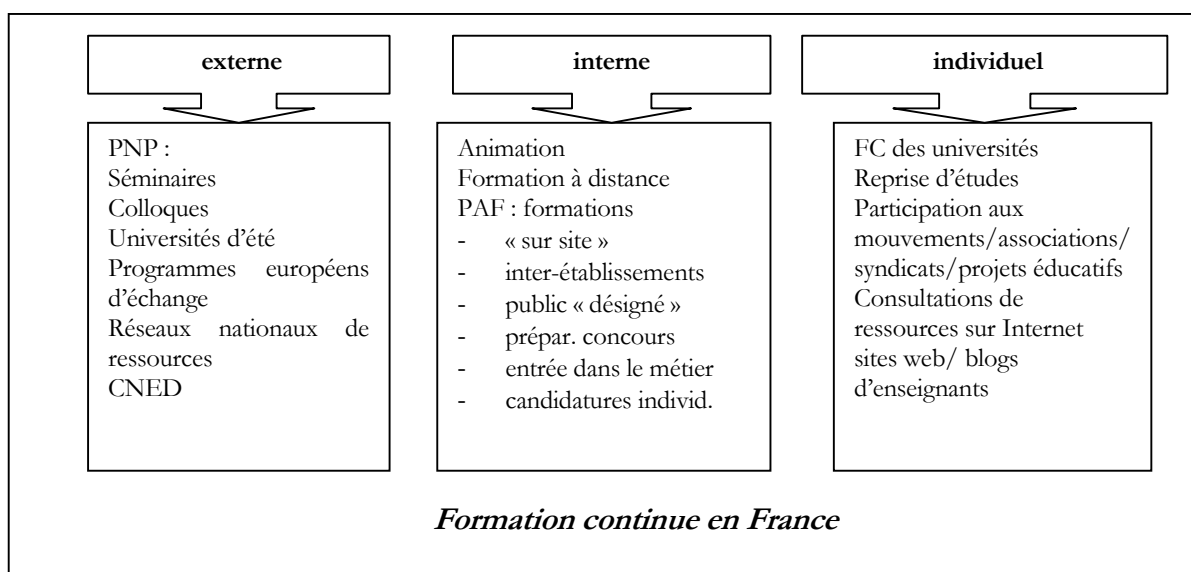
priorités affichées dans le plan de pilotage, le PNP. En revanche, les disparités sont présentes au niveau de sa réalisation et de ses résultats, car les académies se distinguent par leurs ressources matérielles et humaines, par leurs relations entre les acteurs impliqués, par leurs moyens de financement.

Chaque Recteur élabore un cahier des charges de la formation continue. Il définit avec les inspecteurs et les commissions ou les divisions/délégations en formation continue la politique, les priorités et les publics concernés selon son contexte éducatif. Sa mise en œuvre est confiée à l'IUFM qui doit s'appuyer sur le contrat d'objectifs fixés par le Recteur, l'ordonnateur des dépenses. L'IUFM fait un appel aux candidatures individuelles et élabore une offre de formation présentée dans le plan académique de formation (PAF). En principe, l'IUFM doit veiller que la formation soit diversifiée et cohérente et que les partenaires divers (universités, mouvements pédagogiques, associations, CRDP, etc.) y contribuent.



Le plan académique de formation comporte des parties distinctes pour les enseignants du premier et du second degré. Pourtant, ces dernières années,

des stages en commun se développent surtout sur des thèmes transversaux comme l'évaluation, les troubles d'apprentissages, les aspects interculturels, etc. Il est possible de diviser les actions de formation en trois parties : externe (organisé au niveau national), interne (organisé au niveau académique) et individuel (autres possibilités pour le développement professionnel, souvent à l'initiative des enseignants).



FC premier degré

Le plan de formation pour les enseignants du premier degré comporte, en général, des volets départementaux. Il faut remarquer que les inspecteurs gardent la main sur la formation et l'assurent majoritairement en relation avec des conseillers pédagogiques et des maîtres formateurs. Ils peuvent également intervenir dans la décision sur la participation ou non des enseignants dans les stages. Cette ambiguïté des fonctions des inspecteurs, évaluateur et formateur, pose dans certains cas des difficultés.

Les chiffres officiels de l'année 2005-2006 indiquent qu'un tiers des professeurs du premier degré ont participé à une formation continue (114 000 formés parmi 330 000 personnes concernées par ce droit). En effet, cette formation des professeurs des écoles s'appuie sur des principes spécifiques de remplacement : « brigades » et stages des professeurs en formation initiale. Ce sont des dispositifs difficiles à appliquer et, de plus, beaucoup de postes ont été récemment supprimés. Les syndicats (SNUipp, par exemple) dénoncent un affaiblissement de l'accès des enseignants à la formation et parlent d'une véritable « menace » pour ce droit.

Les enseignants des écoles ressentent un fort besoin de compléter ou de renouveler leurs connaissances. Ils préfèrent l'autoformation (88%) et la lecture de livres et de documents spécialisés (96%) pour leur développement professionnel. La majorité reconnaît l'importance de la formation continue et considère qu'elle doit devenir obligatoire et être prise en compte dans la gestion des carrières. Pourtant, ils pensent que la formation doit se dérouler sur le temps de travail (Note d'information 06.17, enquêtes de 2004-2005). Leur motivation à participer à la formation continue correspond au désir d'échange avec des collègues, au souhait d'améliorer la pratique ou d'élargir la culture pédagogique.

Les besoins des enseignants dépendent de la période de leur parcours professionnel. Ainsi, les débutants jugent plus utiles les formations sur « la psychologie de l'enfant » (34%), « la difficulté scolaire » (31%), « la connaissance des différents cycles et degrés de l'enseignement », « la pose de la voix et l'attitude corporelle dans la classe », « l'évaluation » (25%). Les besoins changent peu au cours de carrière : « l'évaluation » (31%), « la difficulté scolaire » (30%), « la psychologie d'enfant » (29%) (ibid.).

Étudions les propositions faites aux enseignants du primaire dans le cadre de la formation continue : les thèmes prioritaires, au niveau national, portent sur les techniques de la pédagogie générale, les didactiques disciplinaires, les

nouvelles technologies ou les langues vivantes. Il est possible de trouver plus de précisions dans les plans académiques de formation. Le tableau qui suit présente les domaines (axes) de formation dans les PAF de l'académie de Paris pour les années 2002/2003 et 2007/2008.

Les domaines (axes) de formation du premier degré dans les PAF de l'académie de Paris

	Les axes de formation 2002/2003	Les domaines de formation 2007/2008
1	L'enseignement des langues étrangères	Maîtrise de la langue et du langage
2	Apprentissages fondamentaux (maîtrise de la langue et mathématique)	Enseignement des LVE à l'école
3	Education civique ouverte sur la culture Projet Artistiques et Culturels	Enseigner à l'école maternelle
4	L'enseignement des sciences et technologies	Mathématiques, science et technologie
5	L'école maternelle et l'accueil du jeune enfant	Diversité des élèves et besoins éducatifs particuliers
6	L'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants et directeurs	Articulations et continuité entre champs disciplinaires, cycle et degrés
7	Technologies de l'information et de communication	Santé, sécurité ; civilité citoyenneté
8	L'adaptation et l'intégration scolaire	Evolutions professionnelles des enseignants
9	Coordonner le travail en équipe	Formation et accompagnement des nouveaux titulaires
10	Renforcement des dispositifs de prévention de la violence	Formation de formateurs en formation continue

 Des domaines identiques en 2002/2003 et 2007/2008

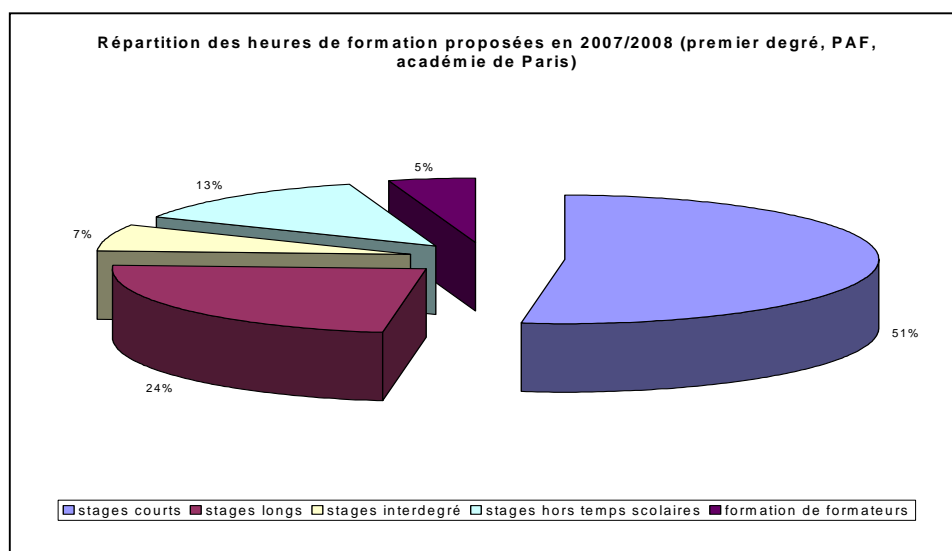
Cette comparaison temporelle, à cinq ans de différence, montre peu de changements dans la thématique du PAF. Ainsi, les formations « disciplinaires » restent dominantes avec une place importante pour les

langues vivantes. Le PAF de 2007/2008 précise que les technologies de l'information et de la communication sont prises en compte de façon transversale dans tous les domaines. Pourtant, de nouveaux domaines sont apparus : ceux qui concernent la socialisation des enfants (santé, citoyenneté) et le développement des carrières des enseignants (formation pour les nouvelles fonctions de formateurs, de directeurs ou de postes spécifiques).

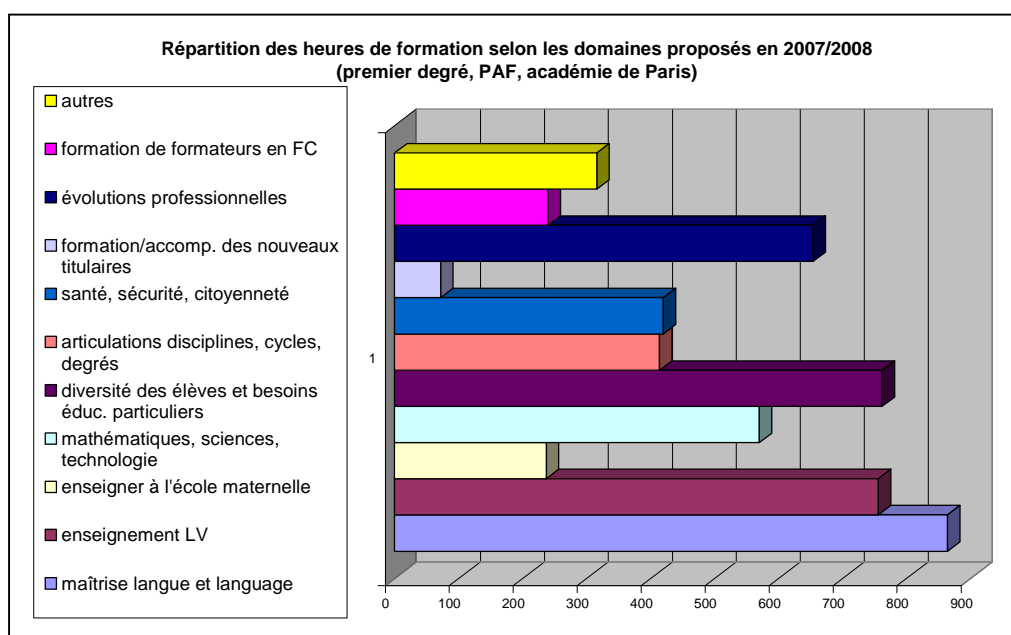
Afin de répondre aux besoins et contraintes particuliers, le PAF de 2007/2008 propose de nouveaux types des stages :

- « le stage massé » (une seule période continue entre 1 jour et 3 semaines ;
- « le stage en deux sessions » qui permet une meilleure articulation entre la formation et la pratique (2 fois 2 jours ou 2 fois une semaine) ;
- « le stage filé » (plusieurs sessions courtes étalées sur une période longue, très utilisé pour préparer les habilitations en LV).

Les stages d'école ou d'équipe, présents déjà dans le PAF de 2002/2003, se diversifient également. Ainsi, le stage « rentrée d'équipe », par exemple, est organisé dans les établissements à fort renouvellement (une dizaine d'écoles est prévue pour ce dispositif). Une autre nouveauté, « le stage inter-degrés », permet de réunir les enseignants du primaire et du secondaire et de réfléchir sur les aspects d'articulation et de continuité des apprentissages. Le diagramme qui suit montre que les stages courts sur temps scolaire (51%) restent dominants dans la proposition de formation : 13% de répartition des heures de formation correspondent aux stages hors temps scolaire et 24% aux stages longs.



Pour affiner davantage cette analyse du PAF, la répartition des heures de formation pour chaque domaine a été étudiée. A première vue, l'élaboration du plan correspond aux besoins et aux difficultés des enseignants : les domaines disciplinaires (langue maternelle et LV, mathématiques, sciences, etc.), « diversités des élèves » et « évolutions professionnelles » sont dotés de plus d'heures de formation.



Pour autant, les intitulés des stages du domaine « évolutions professionnelles des enseignants » présentent plus les préparations aux concours ou aux nouvelles fonctions de directeurs ou de formateurs que les formations individualisées, centrées sur le développement d'un enseignant ou l'accompagnement dans son projet professionnel (une formation dont l'intitulé peut correspondre à ce dernier aspect, « Groupe de co-réflexion et formation théorique en appui de situations professionnelles difficiles présentées par les stagiaires », est proposée hors temps scolaire).

La principale difficulté des enseignants, s'adapter à la diversité des élèves, est évoquée dans toutes les enquêtes depuis plusieurs années. Ce thème est largement présent dans le plan de formation, mais la majorité des stages concernent encore les différents spécialistes intervenants auprès des écoles (psychologues, enseignants spécialisés) ou la scolarisation des élèves handicapés. Très peu de stages ciblent les problèmes quotidiens des enseignants (exprimés dans les enquêtes de la DEP, par exemple) : l'organisation de l'enseignement dans les classes hétérogènes, la gestion des conflits, l'analyse et l'adaptation aux différences socioculturelles, la psychologie de l'enfant, la prévention de la maltraitance, etc.

Enfin, la place des langues vivantes dans le plan est considérable. Le Recteur affirme dans l'introduction du PAF (2007-2008) que 20% des moyens de remplacement de la formation sont consacrés à ce dispositif. En effet, cette nouvelle fonction, selon les directives ministérielles, doit être confiée rapidement aux professeurs des écoles. Ainsi, ce dispositif rentre parfaitement dans l'objectif « de disposer d'un potentiel d'enseignants qualitativement adaptés » et répond aux priorités nationales. La part de volume de formation continue consacré à chaque domaine est, selon le Recteur, un des indicateurs de performance et de cohérence des politiques au niveau de l'académie. Cette logique correspond aux exigences « qualitatives et quantitatives » de la Loi Organique Relative à la Loi de Finances (LOLF).

Malheureusement, dans l'introduction du PAF, peu d'objectifs sont en relation avec les besoins spécifiques des enseignants, censés être les acteurs principaux de la formation. Il est indiqué que les enseignants répondent « massivement » aux stages, mais, en réalité, ils ne sont qu'un tiers se former chaque année. Et le reste, n'ont-ils pas accès aux formations, ou ne trouvent-ils pas les stages qui correspondent à leurs besoins, ou sont-ils déçus des formations et préfèrent rester avec leurs élèves²⁸ ? Les inspecteurs sont-ils en bonne position pour recueillir et formuler les attentes des enseignants ? Est-ce que l'évaluation des formations antérieures influence l'élaboration des PAF ? Bien que l'évolution de la formation continue soit évidente, beaucoup de questions restent en suspens.

En effet, les problèmes institutionnels de la formation continue en France qui détériorent sa qualité et limitent son influence sur les pratiques enseignantes ne sont pas encore résolus. Les conflits entre les autorités académiques et les IUFM sont particulièrement présents dans la formation continue des enseignants du premier degré. Malgré les responsabilités des IUFM, « maître d'œuvre privilégié », affichées dans les textes, ce sont les inspecteurs qui ont en charge les décisions concernant les modalités de son organisation et de son contenu. Ainsi, les rapports du CNE sur le fonctionnement des IUFM décrivent des situations conflictuelles dans la moitié de ces institutions²⁹. D'un côté se trouvent les IUFM dont les formateurs, absorbés par les tâches de formation initiale, ne s'investissent pas dans les actions de formation continue. De l'autre côté, certains inspecteurs jugent les formateurs des IUFM incompétents et sans connaissances des réalités du métier enseignant, et ils préfèrent confier les stages aux conseillers pédagogiques ou aux maîtres formateurs. Le volume de formation réalisé par les IUFM reflète cette

²⁸ En 2001, ils étaient deux tiers à ne pas lier la qualité de l'enseignement à la formation reçue (CROS, OBIN, 2003).

²⁹ Il faut remarquer que les analyses du CNE concernant une des missions de l'IUFM « formation continue » sont modestes et prennent de 1 à 5 pages dans des rapports de plus de cent pages. Cinq des onze évaluations faites entre 2000 et 2005 décrivent les problèmes liés aux relations entre les IUFM et les inspecteurs des académies

disparité des situations aux niveaux des académies et des départements, et peut varier de 5% à 50% (à l'exception de l'IUFM de Poitiers qui prévoyait assurer 70% de volume) (selon les rapports du CNE entre 2000 et 2005).

Deuxième degré

Selon les chiffres du ministère 284 000 personnes ont été présentes dans les actions de la formation continue au cours de l'année scolaire 2005-2006. Ce chiffre est important car 419 009 enseignants travaillaient dans l'enseignement public du second degré la même année (68% des enseignants concernés). Les données de la DEP (Note d'information 05.07, données de 2004) confirment également un grand intérêt des enseignants pour leur développement professionnel. Ainsi, ils sont 92% à déclarer renouveler leurs connaissances par la lecture d'ouvrages ou de documents spécialisés, et les trois quarts suivent des stages de formation continue. De plus, 68% participent aux réunions pédagogiques et environs six sur dix utilisent des TIC ou Internet. Ils peuvent renouveler leurs connaissances par la reprise des études, mais cette voie n'est choisie que par 22% des enseignants (*ibid.*, p. 5).

Pourtant, les efforts pour le développement professionnel ne leur permettent pas de se sentir à l'aise dans le métier : 91% confirment l'existence d'un malaise enseignant et 60% se sentent personnellement concernés. Ils évoquent des raisons différentes : la non-prise en compte des difficultés concrètes du métier (66%), la dégradation de leur image dans la société (58%) et le sentiment d'impuissance face à l'idéal de réussite de tous les élèves (46%). En effet, les enseignants du secondaire éprouvent toujours des difficultés face au « comportement des élèves » (40%), à « la complexité des missions demandées » et ils ne savent pas comment « faire progresser tous les élèves » (deux tiers) (*ibid.*). Il convient, alors, à l'Education nationale de prendre en charge les difficultés de ces nombreux enseignants et de leur proposer, au travers des dispositifs de formation continue, une formation ou un accompagnement adapté.

Le tableau qui suit présente les priorités éducatives pour l'année 2007/2008 au niveau national et au niveau académique et leur traduction dans la formation continue (PAF de l'académie de Lille). L'analyse des objectifs de formation confirme qu'ils correspondent aux priorités nationales. Ainsi, la formation continue est au service des politiques éducatives : elle prépare les enseignants à les réaliser dans la pratique.

Priorités nationales	Priorités académiques (Lille)	Domaines de formation PAF (Lille)
Plan de rénovation de l'enseignement des langues Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite de tous les élèves Socle commun des connaissances et des compétences	Favoriser la continuité des apprentissages Valoriser les démarches et parcours scientifiques Prévenir la violence Développer l'éducation à l'orientation Valoriser l'enseignement professionnel et l'apprentissage Favoriser les projets et politiques de santé au sein des établissements Accompagner les établissements «Ambition Réussite »	Formations visant à l'amélioration des résultats scolaires des élèves <i>Accompagnement des dispositifs et des politiques nationales et académiques</i> <i>Créer des conditions favorables à l'apprentissage dans les établissements, lieux de vie et de formation</i> <i>Mettre en œuvre une politique d'orientation valorisante au collège, au lycée et dans la formation post-bac</i> Formations liées à la gestion des ressources humaine <i>Accompagner les personnels dans leur prise de fonction</i> <i>Mettre en place la préparation aux concours Internes</i> <i>Aider et valoriser les parcours professionnels</i> Formations visant à la maîtrise des compétences techniques en lien avec l'exercice du métier <i>Maîtriser les technologies de l'information et de la communication</i> <i>Eduquer à l'hygiène, la santé, la sécurité</i> <i>Maîtriser la communication</i> Formations liées à la formation de formateurs

Si la formulation des priorités est différente selon les académies (par exemple, l'académie de Rennes utilise les mots clés comme individualisation, parcours, responsabilisation et internationalisation), elles gardent toutes le même sens. De plus, les actions de la formation continue sont présentées majoritairement selon une logique « disciplinaire » dans les PAF. A première vue, la dominance des connaissances et de la didactique constatée dans les études de PEYRONIE et de ZAY des années 1980 reste bien présente en 2007 (voir 3.1.1.3).

Tables des matières PAF Lille	Tables des matières PAF Rennes
Formation disciplinaires et catégorielles (pp.3 à 55) Formation interdisciplinaires (pp. 55 à 59) Accompagner l'élève dans ses apprentissages (pp. 60 à 71) Préparer un concours interne (pp. 71 à 76) Actions culturelles (pp. 76 à 80) Vie scolaire (pp.82 à 84) Formation à l'hygiène, la sécurité, la santé (pp.84 à 85)	Actualisation des savoirs et des pratiques (p 7) Individualisation (p 28) Différenciation des pratiques pédagogiques pour la réussite des élèves (p 28) Adaptation aux situations de handicap (p 30) Adaptation aux élèves à besoins éducatifs particuliers (p 30) Parcours (p 31) Continuité des apprentissages inter degrés et inter cycles (p 31) Orientation et insertion des jeunes (p 32) Valorisation des voies professionnelles et technologiques (p 32) Valorisation des voies scientifiques (p 33) Responsabilisation (p 34) Responsabiliser l'élève face à ses apprentissages (p 34) Education à l'environnement et au développement durable Citoyenneté (p 35) Education à la santé et prévention des conduites à risque (p 35) Internationalisation (p 36) Cadre européen commun de référence pour les langues et évaluation (p 36) Enseignement des langues et pratiques pédagogiques (p 36) Ouverture à l'international et projets européens (p 37) Action culturelle et éducation artistique (p 38) Actualisation des pratiques professionnelles (p 40) Risques professionnels et secourisme (p 41) Formation de formateurs (p 43) Accompagnement des nouveaux enseignants (p 45) Adaptation à de nouvelles fonctions (p 46) Accompagnements individualisés Tutorats (p 46) Préparation aux concours (p 47) Colloques Séminaires Conférences Ateliers (p 49)

Pourtant, dans le PAF de l'académie de Rennes existent aussi des dispositifs d'accompagnement et de tutorat. Ils sont également mentionnés dans les académies de Dijon, de Limoge et de Strasbourg. Cela montre un changement, encore modeste, dans la conception de la formation : personnalisée et centrée sur les attentes des enseignants. De plus, l'offre de formation dans certaines académies (Bordeaux, Rennes, Caen, Lyon) est précédée par une évaluation et une analyse des formations antérieures qui sont présentées soit dans le PAF soit sur le site web.

Il est possible de remarquer l'existence de sites web consacrés à la formation continue et dont les contenus sont bien développés. Ces sites web sont gérés par les divisions ou les délégations académiques à la formation qui présentent

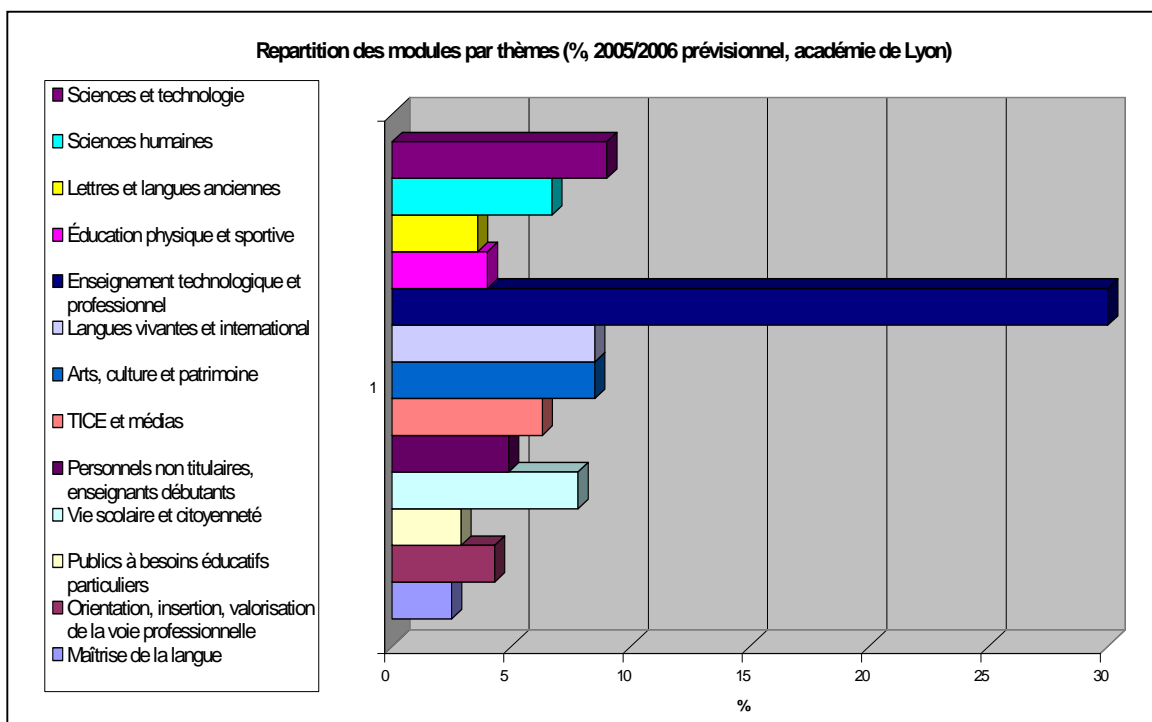
leurs activités (DIFOR de Besançon, DAAF de Grenoble, DAFAP de Lyon, etc.). Ces structures ont une mission du pilotage de la formation continue : guider les politiques, expérimenter des démarches nouvelles, coordonner et rendre pertinentes les actions, recenser les besoins et prévoir l'avenir (DAFAP de Lyon). Par exemple, le site web de l'académie de Bordeaux informe les enseignants sur les orientations, les actions et les statistiques, propose une formation à distance ou encore envisage des possibilités de communication entre les formateurs et les stagiaires. Cette pratique reste encore minoritaire et la plupart des académies se limitent à la mise en ligne du PAF et à la description des modalités et des procédures d'inscription.

Les dispositifs du PAF s'adressent, en général, aux candidatures individuelles, aux demandes collectives des établissements ou aux publics désignés par les inspecteurs. La formation « de proximité », « sur site » ou « sur établissement », se développe de plus en plus afin de répondre aux besoins particuliers des équipes pédagogiques. L'ouverture de cette formation est précédée d'un processus de négociation des contenus et des modalités entre l'équipe et le personnel en charge de la formation de l'académie. De plus, pour une meilleure gestion des actions aux niveaux national et académique, certaines académies proposent aux enseignants une information sur la formation « délocalisée » (PAF des autres académies, des séminaires et des conférences nationaux) ou des formations « inter-établissements » ou « inter-bassins » (regroupements géographiques des intérêts).

Le volume de formation consacré à chaque type de formation est différent selon les académies. Ainsi, les stages de proximité (« sur site », « équipe ») présentent 59% du volume dans l'académie de Bordeaux (stages « équipe »), 22% dans l'académie de Rennes (« groupe secteur proximité » et « formation de proximité ») et 18% dans l'académie de Caen (« formation sur site ») en 2005/2006. Ce type de formation est privilégié de plus en plus dans les PAF. Les raisons de cette popularité sont multiples : la recherche de la qualité par le

rapprochement des réalités du terrain, la volonté des enseignants de rester proches de leurs élèves pendant le temps de formation, la réduction importante des coûts de formation. Une autre progression est constatée pour les stages « public désigné » : 23% du volume à Caen et 18% à Rennes (2005/2006). Ces stages ressemblent à des formations obligatoires et répondent à des besoins spécifiques. Le public est déterminé le plus souvent par les inspecteurs, qui cherchent à former les enseignants qui peuvent devenir leurs relais dans les établissements. Une question se pose encore : les stages « public désigné » permettent-ils une adaptation de la formation continue à la fois aux attentes du système éducatif et aux attentes des enseignants, ou, à l’opposé, sont-ils un nouveau outil de gestion des politiques utilisé par les inspecteurs ?

La durée de la formation est variable d’une académie à l’autre : de 1,5 à 3,5 jours par an (2,5 à Bordeaux et 3,5 à Rennes en 2005/2006). Cette disparité est présente également dans les disciplines d’enseignement : 0,7 jour en lettres et 2,2 jours en EPS (SEPTOURS, GAUTHIER, 2003, p.30). En comparaison avec d’autres fonctionnaires, un agent de l’Education nationale bénéficie de 20% de jours de formation en moins (ibid.). L’histogramme qui suit présente la répartition des modules de formation par thèmes communiquée par l’académie de Lyon : « sciences et technologie », « langues vivantes », « arts, culture et patrimoine », « vie scolaire et citoyenneté » obtiennent plus de modules que les autres thèmes (à l’exception de « enseignement technologique et professionnel », 30% des modules, qui concernent les professeurs des lycées professionnels).



En général, la formation continue des enseignants du premier et du second degré est sévèrement critiquée par les enseignants et par les chercheurs. Les enseignants affirment que leur besoin ou leur envie de formation restent non satisfaits (41% de non satisfaits en 2000, Note d'information 03.06 ; 65% de satisfaits dans le premier degré en 2003/2004 selon la DESCO). Ils évoquent des raisons diverses : un emploi du temps trop chargé, le refus de l'employeur, l'insuffisance des crédits de formation. De plus, ils estiment que la formation ne correspond pas à leurs préoccupations professionnelles (ibid.).

Le rapport « La formation initiale et continue des maîtres » décrit la formation continue comme « discrète », « cachée » et « maltraitée » (SEPTOURS, GAUTHIER, 2003). Il relève, par exemple, les problèmes suivants :

- les plans de FC du premier degré dépendent des moyens de remplacement ;
- l'augmentation de contribution des inspecteurs à l'offre de formation provoque la confusion dès sa conception entre « formation », « animation » et « information » ;

- les inégalités des moyens entre les académies dépendent des décisions des Recteurs ;
- la déconcentration des services au sein des académies qui s'occupent de la « formation tout au long de la vie » des adultes et ceux de la formation des enseignants ;
- l'absence de liens entre la formation continue et la gestion des carrières (la rémunération, la promotion, la mobilité) ;
- le retard dans l'introduction de modalités comme les « fiches individuelles de formation », « entretiens de carrière », « bilan de compétences » qui sont déjà présentes dans les autres administrations ;
- l'absence d'évaluation aux différents niveaux de formation : la conception, la réalisation et les effets (SEPTOURS, GAUTHIER, 2003, p.29-31).

Enfin, le rapport de CROS et OBIN (2003) estime qu'il est nécessaire de diversifier les modalités de formation : développer les « campus numérique », l'accompagnement, l'autoformation, et s'ouvrir davantage aux actions d'autres administrations et des entreprises.

Ajoutons que, dans cette analyse du fonctionnement de la formation continue, le mot « académie » est utilisé plus souvent que le mot « IUFM ». En effet, l'information sur ce sujet est diffusée davantage sur les sites web des académies (modalités du PAF, ressources pédagogiques et disciplinaires, dispositifs d'accompagnement professionnel et personnel ou de reconversion, communication avec les enseignants sur les sujets divers, etc.). La majorité des IUFM se limitent à l'envoi du lien vers le PAF (qui se trouve sur le site de l'académie) ou par la présentation du personnel en charge de la formation continue. Pourtant, les IUFM s'occupent de plus en plus des domaines tels que « l'entrée dans le métier », « la formation de formateurs » ou la formation au niveau « Master ». Il semble que les IUFM cherchent encore leurs places dans la formation continue des enseignants, et les contraintes « rectorales » et

« internes » continuent de perturber son évolution vers de meilleures conditions³⁰.

3.1.3.3 Les autres dispositifs pour le développement professionnel

Comme indiqué auparavant, le développement professionnel des enseignants en France ne se limite pas à la participation aux animations ou aux actions du plan académique de formation. L'implication personnelle des enseignants dans la recherche d'information, de formation ou d'enseignement est une nécessité dans une société de connaissances en constant mouvement. Ainsi, les enseignants choisissent des modalités différentes pour approfondir leurs compétences et élargir leur expérience : la formation continue à l'université, la reprise d'études, la participation aux mouvements pédagogiques et associatifs, l'implication dans des projets éducatifs, la consultation de ressources sur Internet, l'échange d'idées sur des sites web spécialisés ou par des blogs personnels. Il est difficile d'évaluer le nombre d'enseignants impliqués et l'effet de ces actions sur la pratique. Mais, il est nécessaire qu'un système cherchant à construire une formation « qualifiante » et « validante » les prenne en compte.

Cependant, certains de dispositifs, surtout ceux qui concernent l'utilisation des technologies d'information et de communication, sont déjà présents. C'est le cas de la formation ouverte à distance (FOAD). La FOAD est proposée par les organismes qui s'occupent de la formation des adultes : GRETA, AFPA et les services de la formation continue des universités. En effet, la France mène depuis plusieurs années une politique en faveur de formation tout au long de la vie. Pourtant, ce concept n'est pas suffisamment exploité en formation des enseignants.

³⁰ Les rapports du CNE entre 2000 et 2005 sur le fonctionnement des IUFM constatent des difficultés dans la mission de formation continue des enseignants du second degré dans huit cas sur onze.

Ainsi, les organismes comme le GRETA et l'AFPA proposent des formations en français, en mathématiques et en langues. Le CNED (Centre national d'éducation à distance) se centre davantage sur le métier d'enseignant. Il offre des formations en langues, en culture, en préparation des concours et des habilitations, et permet obtenir des diplômes universitaires ou devenir formateur des enseignants. De plus, l'offre d'une formation en sciences de l'éducation s'est récemment développée avec les universités de Lyon 2 et de Rouen. Cette formation est disponible au travers d'un campus numérique FORSE « Formation à distance en sciences de l'éducation » : une formation diplômante universitaire (licence et master). Le travail collaboratif est soutenu par la mise en ligne d'une « plate-forme » de formation : cours, forum, tutorat, ressources.

Le site « Pairformance.education.fr » (programme « Intel® Enseigner pour le futur ») propose de se former en ligne à l'utilisation des supports numériques dans l'enseignement. Cette formation permet d'apprendre en équipe et elle est constituée des éléments suivants : travail en équipe, compréhension de la méthode, adaptation à la situation d'enseignement, expérimentation, évaluation et certification. Il est envisagé de développer un échange des idées et des pratiques aux niveaux national et international (Angleterre, Allemagne).

Les programmes d'échange des enseignants font également partie des dispositifs pour le développement professionnel. Ils visent d'abord l'enseignement des langues vivantes et l'ouverture internationale des écoles. Ces programmes sont gérés par le CIEP (Centre international d'études pédagogique) et proposent des stages linguistiques pendant les vacances d'été, l'échange poste pour poste pendant toute ou partie de l'année scolaire, des séjours « pédagogiques » dans les autres pays. Ils sont ouverts aux enseignants en LV mais aussi aux enseignants d'autres disciplines.

En effet, les enseignants français ont un accès assez large aux ressources pédagogiques qui sont développés avec le soutien du ministère de

l'éducation : SCEREN (Service culture édition ressources pour l'éducation nationale), « Educasources », « Eduscol », « Educnet », « Bienlire », « Primlangues », « Cerpet », etc.³¹ De plus, chaque académie met en ligne également ces propres ressources pédagogiques. Etant donné l'accessibilité des TIC dans les établissements scolaires il faut constater que l'Internet est un moyen privilégié par les enseignants pour compléter ou renouveler leurs connaissances³².

De plus, les échanges entre enseignants, entre les enseignants et les responsables académiques, entre les enseignants et les élèves ou leurs parents se font de plus en plus au moyen de la messagerie électronique. Déjà le site « i-prof » est fonctionnel dans toutes les académies. A coté des fonctions purement administratives (dossier administratif concernant les informations personnelles, les formations, les diplômes, les activités professionnelles, l'affectation, la mutation, etc.), il envisage une « *communication d'information de façon personnalisée sur les perspectives de carrière...il s'agit d'informer et de conseiller de façon ciblée sur les perspectives de carrière, les possibilités de mobilité dans l'enseignement ou dans d'autre fonction, en France ou à l'étranger* » (site web « education.gouv.fr »).

Enfin, des changements majeurs s'opèrent au niveau des échanges informels d'idées et d'expériences entre les enseignants par le moyen de l'Internet. Cette partie de la vie des enseignants est peu étudiée et connue, mais elle prend une place de plus en plus importante dans leur développement professionnel. Par exemple, un seul site, le « web pédagogique » compte plus de 400 enseignants qui partagent régulièrement leurs connaissances sur des blogs. Et combien existent-ils de forums d'enseignants ? Est-ce que cela présente « un marché parallèle » à la formation continue ? Quel est l'impact sur la pratique enseignante ? Malheureusement, les analyses quantitatives et qualitatives sur

³¹ La liste complète des sites est disponible sur : <http://www.education.fr/page.php?P=data/accueil/>

³² 59% des enseignants utilisent l'Internet pour compléter ou renouveler les connaissances. C'est ce que déclarent 79% des enseignants de moins de 34 ans.

l'investissement personnel des enseignants dans le développement professionnel par les moyens décrits ci-dessus ne sont pas disponibles.

3.1.3.4 La formation des formateurs et la recherche

En France, les formateurs en formation continue sont pour la plupart des enseignants « de terrain » de statut premier ou second degré. S'y ajoutent les formateurs « institutionnels » : professeurs des IUFM, conseillers pédagogiques, inspecteurs ; et les formateurs « extérieurs » : universitaires et intervenants extérieurs. Ce corps professionnel se distingue par leurs niveaux de diplômes, leur statut, leur ancienneté, leur discipline d'enseignement. De ce fait, l'hétérogénéité du public apporte à la formation continue des cultures pédagogiques et des conceptions du métier différentes. D'une part, cette situation particulière crée un corps de formateurs « pluriprofessionnel » qui enrichit les pratiques de formation ; d'autre part, elle pose des problèmes de cohérence de leurs actions professionnelles. Ainsi, le système français poursuit des réflexions sur le développement professionnel des formateurs et sur la gestion de leurs carrières. La légitimation de ce métier est actuellement un sujet de discussion.

Il est difficile de décrire le profil des formateurs en formation continue car il est changeant, dépend des politiques académiques et de l'environnement éducatif (par exemple, présence des universités). Le processus de recrutement des formateurs en formation continue, variable d'un établissement à l'autre, est plutôt intuitif. En réalité, les responsables du service de formation continue, avec l'aide des inspecteurs, cherchent sur le terrain des professeurs expérimentés et leur demandent de s'investir dans la formation de leurs pairs. Les maîtres formateurs, les formateurs des IUFM, les universitaires, ayant lu le cahier des charges, proposent leurs interventions.

Comme le cahier des charges pour la formation continue est renouvelé chaque année, les conditions du travail des formateurs changent également. Le plus souvent ils ont des missions occasionnelles et assurent différentes

tâches : information, formation disciplinaire, transversale et pédagogique, conseil, tutorat, consultation, etc. Les chercheurs (CASPAR, 2002) parlent d'un statut précaire de ces formateurs dont la majorité sont des enseignants en exercice dans les établissements scolaires. Travaillant en « service partagé », ils accèdent difficilement à des formations. De plus, les conditions institutionnelles ne favorisent pas suffisamment la collaboration avec d'autres formateurs (universitaires, formateurs d'IUFM, etc.) et ainsi, la continuité et la cohérence des pratiques.

En général, les actions de formation de formateurs sont proposées en commun pour toutes les catégories de formateurs qui interviennent en formation initiale et continue. Différentes modalités de formation sont possibles :

- par les académies : présentées dans les Paf ;
- par les IUFM : plan de formation de formateurs, master professionnel, conférences, journées d'études, etc.;
- par les universités : formation qualifiante de niveau master ou doctorat ;
- par l'INRP : séminaires, journées d'études, conférences, colloques.

En outre, il est difficile d'estimer le nombre de formateurs intervenant en formation continue des enseignants qui participent à ces actions. L'orientation française « liaison formation initiale/continue » et ainsi « formateur en formation initiale/continue » explique l'absence d'une politique spécifique de formation pour cette catégorie de formateurs. Des chiffres non-officiels confirment qu'un tiers des formateurs, toutes catégories confondues, suivent une formation chaque année.

Une réflexion sur le renforcement de la formation de l'ensemble des formateurs a été menée au niveau national. Dans son rapport au ministre, P. CASPAR (2002) propose les actions suivantes :

- intégration des formateurs dans les écoles doctorales et les équipes de recherche ;
- développement de programmes de recherche, surtout de recherche pédagogique ;
- professionnalisation des formateurs : diversification des modes de formation et mutualisation des acquis professionnels, développement de l'autoformation, valorisation des réflexions, des ateliers ;
- intégration des technologies et leurs effets ;
- dimension européenne et internationale de la formation des formateurs : s'ouvrir à l'extérieur, travailler ensemble, créer des liens durables.

La formation des formateurs, une des préoccupations prioritaire des IUFM, est souvent associée à la recherche. La logique de cette démarche peut avoir un sens différent : une formation peut créer ou accompagner une recherche ou une recherche peut fournir des résultats pour la formation. De fait, les deux missions « formation de formateurs » et « recherche » sont souvent couplées par les IUFM. Ainsi les formateurs participent aux Groupes de Réflexion (GR) ou aux Groupes de Formation (GF) qui développent et produisent des outils pédagogiques innovants ou organisent des formations pour les formateurs. Les thèmes du travail correspondent aux problématiques d'enseignement et d'éducation et s'inscrivent dans la politique générale nationale ou académique. Par exemple, l'IUFM de Paris proposait cinq thèmes : analyse des pratiques professionnelles ; techniques d'information et de communication dans l'enseignement ; adaptation et intégration scolaire ; valence et polyvalence ; de la disciplinarité à l'interdisciplinarité ; formation disciplinaire centrée sur les didactiques (Livret de formation, 2001-2002).

En France, le statut de formateur ne comprend pas d'obligation de recherche, sauf dans le cas des enseignants-chercheurs. Il existe un certain nombre de formateurs, dont les enseignants, qui suivent des cursus universitaires, font une thèse ou participent aux recherches menées par l'IREM, l'INRP et les

équipes universitaires de recherche en sciences de l'éducation. Pourtant, cet engagement personnel et volontaire n'est pas suffisant pour développer la recherche au sein des IUFM.

De plus, les directives du ministère concernant l'implication des IUFM dans la recherche en éducation sont changeantes: le ministère l'a appuyée de 1989 à 1992; il l'a découragée de 1992 à 1994; ou ce thème de discussion était évité (DEMAILLY, ZAY, 1997). Actuellement, les missions officielles des IUFM incitent clairement à une collaboration avec les universités ainsi qu'à un lien de la formation des enseignants et des formateurs avec la recherche. Mais il existe un décalage entre les orientations et leur réalisation pratique.

Evidement, les IUFM sont des lieux privilégiés de la recherche sur et pour l'école dans les domaines de la didactique des disciplines, de la psychologie, des sciences de l'éducation et de la sociologie. Ils peuvent établir des partenariats avec les universités, l'institut national de la recherche pédagogique et les établissements scolaires. Pourtant, les contraintes institutionnelles, l'inégalité des environnements scientifiques et professionnels, la pauvreté des ressources et du budget créent une diversité des conditions et une variété d'action de recherche dans les IUFM. DEMAILLY et ZAY (1997) repèrent six types de fonctionnement :

- la logique de laboratoire : la volonté de faire respecter les normes de la recherche scientifique et de sa gestion sur la base de laboratoire, mode classique d'organisation de la recherche scientifique ;
- la logique de service-réseau : un service administratif ouvert sur des usagers en partie extérieurs à l'IUFM ;
- la logique de soutien à l'innovation : une commission de soutien à l'innovation qui serait en même temps un bureau d'études, capable de produire des interventions ;

- la logique de sujétion à la recherche universitaire : lieu d'accompagnement réflexif de la formation, la politique de recherche de l'IUFM est assujettie à la recherche universitaire ;
- la dispersion par la faiblesse des ressources : l'IUFM avec un nombre de chercheurs et de cadres insuffisant... Peu de temps peut être dégagé pour la recherche ou même pour la question de la recherche ;
- la dispersion en nébuleuse : ce type ne parvient pas à organiser et piloter les opérations de recherche existantes, essentiellement gérées par d'autres institutions.

La pratique de l'IUFM en matière de recherche a évolué ces dernières années. Les rapports du CNE indiquent, depuis 2001, la création de nouvelles structures consacrées à cette mission, l'augmentation du nombre des enseignants-chercheurs, la variété des actions scientifiques (publications, journées d'études, conférences, développement des sites web, etc.). Essentiellement, dans la recherche en IUFM, peuvent être distingués les niveaux suivants :

- « universitaire » : les enseignants-chercheurs des IUFM attachés aux laboratoires universitaires participent aux recherches « extérieures » ou les équipes des IUFM et des universités travaillent ensemble sur des projets en commun ;
- « collaboration avec l'INRP » : collaboration individuelle des formateurs avec l'INRP qui implique un nombre significatif d'enseignants dans ses recherches ou la participation des IUFM aux projets de l'INRP du niveau national (par exemple, le projet « La main à la pâte »)
- « recherche des IUFM » : recherche de type « recherche-action » ou « innovation » menée par des équipes au sein des IUFM qui, le plus souvent, sont issues des ex MAFPEN ;

- « les réseaux inter IUFM » : pour faire face aux difficultés de faire de la recherche scientifique (problèmes de financement, de recrutement des chercheurs, de reconnaissance des résultats) plusieurs instituts s'organisent et font de la recherche ensemble.

Enfin, les analyses de l'état de la recherche en IUFM déplorent sa fragilité, due à la fois au cadrage réglementaire de cette institution, mais aussi à la situation de la recherche en éducation dans les milieux disciplinaires et scientifiques. Le nouveau statut de l'IUFM, « école interne de l'université », changera-t-il cette situation ? Quel effet aura cette nouvelle intégration sur les acquis modestes des IUFM dans le domaine de la recherche ?

3.1.3.5 *Stagnation ou évolution ?*

L'originalité française est que la formation continue des enseignants est confiée aux IUFM, des institutions qui assurent également la formation initiale et participent à la recherche. De ce fait, ils peuvent ainsi garantir la cohérence des actions entre ces constituants important de développement professionnel des enseignants. La réalité est bien différente.

Les problèmes d'organisation et d'évolution de la formation continue dans ce pays sont liés à un contexte historique et institutionnel particulier:

- Mise en place récente de la formation continue des enseignants : les enseignants du premier degré en bénéficient depuis 1972, les enseignants du secondaire n'y ont accès que depuis 1982.
- Difficultés de fonctionnement de la formation continue liées à l'organisation administrative et aux changements répétitifs des institutions responsables (autorité académique, DAFPEN, IUFM, Université).
- Absence de débat de fond dans la communauté éducative sur les nouveaux paradigmes de la formation continue : « formation tout au long

de la vie » ; dispositifs pour « le développement professionnel des enseignants ». Il se concentre plutôt sur la formation initiale.

- Absence de reconnaissance par l'Education Nationale des investissements des enseignants pour le développement de leurs compétences professionnelles par la formation continue, la formation universitaire diplômante, l'autoformation, etc.
- Problèmes de communication entre les institutions participant à la formation continue des enseignants : difficultés d'identification des vrais besoins des enseignants, absence de dispositifs pédagogiques permettant aux enseignants de comprendre la nécessité de se former régulièrement, etc.
- Problèmes liés aux formateurs : statut, fonction, formation. Quelles sont les missions premières des formateurs : s'investir dans l'organisation d'une formation continue « professionnelle » ou dans des activités de recherche ?

Le contexte français particulier présente l'existence de périodes de forte évolution de la formation : l'introduction de la formation continue pour les instituteurs en 1972, création des MAFPEN en 1982. Ces événements ont permis de construire des bases solides pour la formation des enseignants en cours de service. Aujourd'hui, le système tente d'universitariser et de professionnaliser l'ensemble des formations. La réussite de cette politique est possible à condition que les tensions d'ordre institutionnel et administratif soient dépassées. Les tensions essentielles se trouvent dans l'organisation des formations et dans la place de la recherche. Pour obtenir une évolution vers une formation davantage professionnelle, il serait souhaitable que les principaux acteurs de ce processus (académies, enseignants, politiques, IUFM, Universités) avancent en connaissance de cause dans sa construction. Pour ce faire, il est nécessaire de privilégier une « *intégration* » intelligente entre les oppositions existantes : Université / IUFM / école ; théorie / pratique ; chercheur / formateur / enseignant ; enseignement / formation / recherche ;

disciplinaire / inter-pluridisciplinaire. Evidemment, une recherche plus diversifiée est une nécessité absolue pour atteindre cet objectif.

3.2 Les transformations récentes de la formation continue en Ukraine

3.2.1 Le contexte historique et social de l'évolution de la formation des enseignants

L'Ukraine a hérité, de l'époque soviétique, d'un système extensif et rigide de formation continue des enseignants qui fonctionnait depuis les années 1939.

En effet, l'organisation de la formation des enseignants en Ukraine est associée au nom d'un célèbre pédagogue Mikola Pirogov. En 1859, il ouvre le premier centre « pédagogique » à l'Université de Kiev. Son cursus spécialisé s'adressait aux étudiants désirant devenir professeurs, ou aux enseignants déjà en poste dans les établissements scolaires, appelés « *gymnases* » (lycées). Depuis la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, les cours de perfectionnement étaient organisés par les autorités de régions dans la plupart des grandes villes. A partir de cette date, selon BOLTIVETS (2001), la formation « pédagogique »³³ commence son développement en Ukraine. Elle est présente aujourd'hui dans les universités et les instituts pédagogiques qui réalisent la formation initiale mais également dans les Instituts de formation continue des enseignants.

En 1917³⁴, l'Académie ukrainienne de Pédagogie a été créée à Kiev. Les pédagogues célèbres de l'époque ont travaillé dans cette institution qui a su rassembler et utiliser l'expérience des cours régionaux de formation des enseignants. De nombreuses matières y étaient enseignées : « théorie de la pédagogie », « histoire de la pédagogie », « psychologie pédagogique », « didactique des disciplines », etc. La période d'émergence des différents centres et cours « pédagogiques » se termine par la création, en 1939, à Kiev,

³³ La formation « pédagogique » est la formation des pédagogues (enseignants).

³⁴ L'Ukraine fut brièvement indépendante de 1917 à 1920.

de l'Institut de perfectionnement. Ainsi, commence un processus de consolidation institutionnelle de formation continue des enseignants.

BOLTIVETS considère que la forme et le curriculum de formation de ces premières institutions « pédagogiques » correspondaient plus au modèle de perfectionnement qu'à la formation initiale des enseignants. Cela peut expliquer les particularités d'évolution de deux domaines :

- La formation initiale qui se réalise dans les établissements de l'enseignement supérieur (universités et instituts). Ainsi en Ukraine, dans l'enseignement supérieur, il existe et se développe une branche spécialisée dans « l'éducation »³⁵ des enseignants.
- La formation continue n'a pas changé sa forme et son objectif initial : perfectionnement et développement professionnel des enseignants diplômés.

Depuis la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle et jusqu'à aujourd'hui, la formation des enseignants est confiée aux régions. Chaque région possède son institut de formation continuée des enseignants. Ce sont les régions qui les financent. Par exemple, selon la tradition, les régions financent l'achat des livres pour les bibliothèques des instituts, des centres pédagogiques, des établissements scolaires. C'est aussi eux qui financent l'édition des livres pédagogiques, des manuels, des journaux, etc.

Selon SUHOMLINSKA (2005), au milieu du XIX^{ème} siècle, l'éducation devient un objet de recherches et de conceptualisations « pédagogiques ». La pédagogie³⁶ était considérée comme une science, et le processus d'éducation était décrit en se basant sur un raisonnement scientifique. Cette réflexion sur

³⁵ L'éducation pour la plupart des chercheurs ukrainiens est le processus et le résultat d'acquisition des savoirs, des savoir-faire et d'aptitudes. En France, on utilisera le terme de formation.

³⁶ La pédagogie pour la plupart des chercheurs ukrainiens est une science qui étudie l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage de l'homme.

la pédagogie était l'héritage d'un mode de pensée spécifique de la philosophie de l'esprit, et elle pesait d'un poids particulièrement fort dans la société. A cette époque, il existait déjà une presse « pédagogique » (six journaux). Ainsi les travaux de pédagogues comme L. TOLSTOY, K. UCHINSKI, M. PIROGOV, etc. (cités par SUHOMLINSKA) étaient largement vulgarisés. Ces personnalités, dans leur réflexion et leur pratique, pour la première fois en Russie³⁷, ont cherché des réponses aux problèmes d'éducation intellectuelle, physique, morale et esthétique des enfants. Ils ont fait les premières descriptions des bases « didactiques » pour la construction d'un processus d'enseignement. SUHOMLINSKA considère que, entre le milieu du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle, la pédagogie, qui reste influencée par la religion chrétienne, devient également une des priorités de l'Etat. De plus en plus, les pédagogues ukrainiens développent et mettent en œuvre dans la pratique les idées basées sur des recherches scientifiques. Ils se différencient des pédagogues russes par une approche qui utilise les constituants de l'identité nationale (langue, tradition, culture) pour l'éducation des enfants.

Vers 1920, durant les premières années du pouvoir soviétique, les idées pédagogiques sont influencées par l'idéologie qui proclamait les valeurs et les orientations nécessaires à la consolidation du pouvoir. Les derniers courants de pensées pédagogiques cités plus haut disparaissent dans les années trente. La vie politique, sociale, culturelle et scientifique se plie à la doctrine communiste dans une société autoritaire. Cette situation met fin au développement des recherches et des projets éducatifs. L'uniformisation de la pensée affecte la pédagogie qui se met au service de « *la théologie communiste* » (SUHOMLINSKA, 2005). Ainsi, le rôle de l'école et des pédagogues communistes consiste à former de futures « serviteurs » de la société communiste.

³⁷ A cette époque, l'Ukraine faisait partie de l'Empire Russe

Les événements des années soixante³⁸ changent les priorités de l'école (qui reste encore très bureaucratique et idéologique) : préparation des enfants à la future vie professionnelle dès la sortie des études obligatoires et instruction à la « morale communiste ». Selon SUHOMLINSKA (2005), pour la première fois depuis plusieurs années, les principes de la « morale communiste » sont associés aux valeurs humanistes et chrétiennes comme respect de l'autre, amitié, honnêteté, souci de la famille et de l'enfant, etc. Cet auteur ajoute que, même si les idéologues soviétiques utilisaient ces valeurs universelles à des fins politiques, cela a permis l'évolution (sous influence idéologique) des idées pédagogiques concernant l'instruction morale et éthique des enfants. Ainsi, elle cite le travail d'un célèbre pédagogue ukrainien Vasilij Oleksandrovich SUHOMLINSKI (1918-1970) qui a exercé pendant 22 ans les fonctions de directeur d'une école où il a pu réaliser ses idées. Ce pédagogue reconnu conseillait aux enseignants d'organiser un enseignement selon l'âge et les capacités des enfants, leurs différences intellectuelles, émotionnelles, etc. Pour développer sa créativité et son expression personnelle, selon Vasilij SUHOMLINSKIY, l'enseignant doit proposer à l'enfant des activités multiples et identifier celles qui lui conviennent au mieux (en utilisant davantage les activités extrascolaires). Pour Vasilij SUHOMLINSKIY, le métier d'enseignant c'est une connaissance de l'enfant, une émergence continue dans son univers personnel. Le travail pédagogique est une découverte de l'homme, un accompagnement dans le processus de sa construction. SUHOMLINSKIY pensait que les racines de l'homme se forment dans la famille et à l'école. C'est aux parents et aux enseignants de s'occuper et d'éduquer l'enfant avec l'amour et le respect de l'autre.

Ses idées, à première vue étranges pour l'idéologie « collective » socialiste et communiste, confirment que, dans les dernières années de la société soviétique, l'idéologie officielle et les nouvelles idées des philosophes, des psychologues, des écrivains et des pédagogues co-existaient.

³⁸ Fin du stalinisme

3.2.1.1 L'héritage soviétique : l'éducation et les enseignants

De nombreux chercheurs russes, européens et américains (KERR, HOLMES, VOSKRESSENSKAYA, WEBBER, MITTER, etc. cités par YAKOVETS, 2004) pensent que le système d'éducation soviétique avait quelques caractéristiques positives. Celles qui sont les plus souvent citées sont : le non-élitisme, l'égalité d'accès et de qualité, le haut niveau des acquis et les performances académiques, la valeur de l'éducation et le respect des enseignants dans la société. Toutefois, une forte idéologisation et politisation de l'éducation ont conduit à la crise de ce système dans les années 1980. Les aspects négatifs liés directement au métier des enseignants et à leur formation sont:

- Les intérêts collectifs primaient sur les intérêts de l'individu. La créativité et l'individualisation étaient découragées chez les enseignants et les élèves.
- Le style d'enseignement autoritaire était renforcé par un fonctionnement particulier des établissements scolaires. Ainsi, les enseignants s'occupaient de l'éducation, mais aussi de la socialisation des élèves selon les principes de la propagande communiste. Les enfants étaient préparés pour accepter l'autorité et la hiérarchie dès le plus jeune âge.
- Le travail des enseignants consistait en la transmission de savoirs « standardisés » aux élèves qui devaient les mémoriser. La méthode habituelle était l'exposition de faits selon les programmes et les manuels officiels. Cet enseignement déniait les possibilités de discussion sur les questions importantes ou les problèmes de l'école.
- Comme tout le contenu, les méthodes d'enseignement (programme, planification, contrôle de connaissances, examens, etc.) étaient obligatoires, les enseignants étaient des exécutants passifs des directives centrales. Il faut noter que ce contenu, élaboré par des scientifiques de haut niveau, était souvent trop académique et irréaliste. Ceci le rendait

impossible à transmettre et à acquérir tant par les élèves que par les enseignants.

L'école a été transformée en une institution bureaucratisée, isolée et immobile. Les enseignants sont devenus des technocrates sans opinion personnelle. Ces défiances étaient accentuées par la crise économique et politique de la période de la « perestroïka ».

3.2.1.2 Les orientations des réformes après 1990

Après la déclaration d'indépendance (1990), l'Ukraine a essayé de faire changer ce système en posant comme priorités les principes de démocratisation, de décentralisation et d'humanisation. Ces intentions de transformation n'ont pas pu se réaliser rapidement sur le terrain. Des études (Banque Mondiale, 2004 ; fondation « Renaissance », 2003) ont montré que les réformes annoncées n'étaient pas soutenues financièrement, et que le système n'avait pas su les planifier, les diriger et les évaluer. Par ailleurs, les enseignants et les formateurs n'ont pas été préparés pour soutenir et appliquer ces changements venus de l'extérieur. Les nouveaux concepts, « qualité », « individualisation », « innovation pédagogique », « réflexivité », etc., ont été mal interprétés et assimilés. De plus, le statut des personnels d'éducation s'est détérioré dans la société : les bas salaires ont obligé beaucoup d'entre eux à chercher un travail complémentaire ou même à quitter leur poste (en 2000–2001, il y avait 5000 postes vacants). Cela a diminué la qualité de l'enseignement et l'investissement des enseignants dans leur développement professionnel.

Il fallait accepter, en effet, que les transformations en cours dans ce système éducatif et dans la formation des enseignants prennent du temps, car elles sont complexes : d'un côté, elles dépendent de l'évolution sociale et politique

d'un pays en construction démocratique, et d'un autre coté, elles sont fortement influencées par les processus éducatifs européens et mondiaux.

Selon cette nouvelle conception, « *la formation pédagogique* » doit préparer un enseignant pour un développement harmonieux de la personnalité de l'enfant, pour son propre développement personnel et professionnel et pour un travail créatif dans des établissements scolaires. Voici quelques objectifs qui guident les réformes législatives dans le domaine de la formation des enseignants (*les lois « l'Éducation » (1991), « l'Éducation Supérieure » (2002), le programme « Enseignant » (2002), « La conception sur la formation pédagogique » (1998)*) :

- *« L'élaboration et la mise en application des standards de la formation « pédagogique » pour la formation initiale et continue de toutes les catégories d'enseignants.*
- *La construction d'un système de formation continuée (formation tout au long de la vie) des enseignants selon l'expérience et les traditions nationales mais aussi selon les tendances de développement d'autres systèmes mondiaux.*
- *L'organisation du travail de pré-orientation et de pré-sélection pour le métier d'enseignant.*
- *L'élaboration de nouveaux manuels « professionnels » pour les établissements de formation initiale et continue.*
- *L'élaboration du contenu pédagogique et psychologique des formations.*
- *L'organisation du travail éducatif dans la société sur les problèmes des familles, des adolescents, de la santé publique, etc. (ZGAGA, OLIYNIK, 2003, p.50)*

Le processus d'élaboration des bases législatives n'est pas terminé, et de nouvelles lois sur la formation continue ou sur le statut des enseignants sont attendues. Toutefois, ces changements législatifs ne sont pas suffisants pour transformer profondément le système. En effet, les compétences professionnelles des enseignants, des formateurs, des professeurs ne correspondent pas toujours aux exigences des réformes.

Pour construire une formation de qualité il faut améliorer son contenu : les programmes, les méthodes d'enseignement, le processus d'évaluation, les compétences des formateurs. Certaines transformations en cours dans le système de formation continue correspondent aux intentions suivantes :

- *« Le rapprochement entre l'enseignement traditionnel (formation et perfectionnement en disciplines) et la formation basée davantage sur les réalités de l'école.*
- *L'orientation de la formation professionnelle sur les aspects socioculturels et humanistes nécessaires à l'activité créative des enseignants.*
- *L'utilisation de dispositifs qui permettent aux enseignants de continuer leur développement professionnel après la formation, de renforcer leur motivation et leur engagement dans la résolution des problèmes pédagogiques.*
- *La transformation du système de formation continue en espace de développement pédagogique et d'innovation.*
- *La formation des enseignants à la réflexion, qui fait partie de la culture générale des ukrainiens (ZGAGA, OLIYNIK, 2003, p.33).*

3.2.2 Les enseignants en Ukraine : leur profil et leur compétence

Si, en Europe, on parle de la « crise » ou du « malaise » de la profession, il est difficile de trouver des adjectifs pour décrire celle des enseignants ukrainiens. La situation est d'autant plus compliquée que le pays traverse une période de « secousses » politiques. D'une manière générale, les politiques ont pris conscience que la réussite des réformes gouvernementales dépendra de l'éducation de ses citoyens. Pour garantir une éducation de qualité, l'Etat a besoin d'enseignants compétents et professionnels. Or, les différentes études et sondages montrent les conditions déplorables d'exercice du métier. Les raisons expliquant cette situation se trouvent dans le financement « résiduel » de l'éducation qui se traduit par un niveau insuffisant de rémunération des enseignants, et par le sous-équipement des établissements. D'autre part, face au changement rapide et souvent imposé des traditions et des fondements du système éducatif, les enseignants exprime froideur, immobilisme et résistance.

3.2.2.1 *Les caractéristiques de la profession : nombre, qualification, âge, temps de travail, salaire*

En 2003-2004, 546 000 pédagogues travaillaient pour l'enseignement secondaire. Les financements publics ne permettent ni d'offrir des salaires attractifs ni d'améliorer les conditions de travail des enseignants (dégradation des établissements scolaires, manque de manuels et de matériel pédagogique,

difficultés d'accès aux nouvelles technologies, etc.). La part de l'éducation dans les dépenses publiques ukrainiennes par rapport à la moyenne de l'OCDE (12-13% du PIB) est de 50% inférieur : il a varié de 4,6% à 6,4% ces dernières années. Selon des données non officielles³⁹, moins de 3% de ces dépenses sont consacrées à la formation et au développement professionnel des enseignants. C'est loin des objectifs affichés par les autorités dans la législation.

En 2006, le salaire moyen d'un enseignant du secondaire était de 600 grivnas (100 euros). En terme comparatif, ce salaire représente 46,5% du salaire moyen de l'industrie (1298 grivnas)⁴⁰. Ce revenu ne permet pas aux enseignants de vivre dignement. Ils sont obligés de chercher d'autres sources pour compléter le salaire : prendre des heures d'enseignement complémentaires, donner des cours privés, travailler dans les autres secteurs le soir ou pendant les vacances. L'implication des enseignants dans les activités pédagogiques semble impossible, car leurs pensées sont occupées par la recherche des solutions aux problèmes quotidiens.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant de voir le chiffre officiel qui montre qu'en 2001 plus de 10% des enseignants ont quitté leurs postes. Les jeunes diplômés se détournent également de l'enseignement : actuellement un tiers des étudiants en formation initiale n'envisagent pas de travailler dans les écoles, et seulement 4,5 % pensent que ce travail permettra de subvenir à leurs besoins⁴¹. Cette situation aboutit au vieillissement et à la féminisation de la profession (83% des enseignants sont des femmes). Plus de 10% des enseignants en exercice sont des retraités. Globalement, 9,5% des enseignants

³⁹ ZGAGA, OLIYNIK (2003) : Les résultats de l'étude analytique «Le système de formation des enseignants et les innovations pédagogiques».

⁴⁰ La loi «l'Education» prévoit que le salaire moyen des enseignants doit correspondre à celui de l'industrie

⁴¹ Le sondage du Centre Razumkov en 2002, disponible sur http://www.uceps.org/additional/analytical_report_NSD28_ukr.pdf

exercer depuis 3 ans ; 20% depuis 3 à 10 ans ; 32,8% depuis 10 à 20 ans ; 37,7 % depuis plus de 20 ans.

S'y ajoute un changement d'attitude de la société à l'égard des enseignants. Selon le sondage du Centre Razumkov, les Ukrainiens considèrent le métier d'enseignant comme un métier sans perspectives : plus de 60% des adultes ne veulent pas que leurs enfants deviennent enseignants. Par ailleurs, le même sondage auprès des enfants et des parents constate une baisse d'autorité des enseignants : 35,7% d'enfants et 28,4% des parents considèrent ce niveau d'autorité comme bas. Pourtant, la baisse d'autorité des enseignants n'est pas liée directement à leur professionnalisme ou leur qualité morale. Ainsi, 87,4% déclarent qu'il faut augmenter les salaires des enseignants pour améliorer cette situation. Ils sont seulement 33,5% à penser que la qualité de la formation peut répondre à ce problème. Un autre sondage du Centre Razumkov constate que les enseignants ont le niveau de confiance le plus élevé dans la société parmi dix-huit professions proposées.

Les enseignants restent toujours fortement diplômés : 85% possèdent des niveaux de « spécialiste » ou « magister » (5 ans d'études supérieures). Ce chiffre est en progression également pour les enseignants des écoles primaires : 68%⁴². En même temps, la formation initiale est critiquée car considérée comme peu adaptée à l'exercice du métier. Le contenu trop « théorique » (60% du temps de formation) et l'insuffisance des nouvelles technologies sont mis en évidence.

Enfin, les différentes études nationales montrent les problèmes de la gestion du temps de travail des enseignants. Ce constat est imputable aux faits suivants : un nombre significatif d'établissements avec peu d'élèves (surtout en milieu rural), une année scolaire plus courte, un temps de présence des enseignants devant les élèves inférieur aux autres pays (actuellement 20h pour

⁴² Données de 2000-2001

les enseignants du primaire et 18h pour ceux du secondaire). Ces chiffres prennent en compte les seules heures d'enseignement officiellement prescrites. Ils sont donc difficilement comparables aux données européennes car, en Ukraine, il existe une obligation statutaire de se former et de contribuer à l'innovation pédagogique. De plus, peu d'enquêtes sont menées auprès des enseignants pour estimer leur travail réel. Les évolutions constantes du système éducatif, le changement du public scolaire, des conditions sociales et culturelles laissent penser à un accroissement de la charge qualitative du travail des enseignants.

Tout d'abord, pour accomplir les réformes éducatives, les enseignants sont obligés de développer de nouvelles compétences. Le renouvellement rapide des programmes, du contenu et des méthodes d'enseignement demande un investissement personnel important. Les enseignants doivent passer plus de temps qu'auparavant à se former pour répondre aux nouvelles exigences. D'où un nombre significatif d'enseignants qui manifestent une incertitude sur ce qu'il faut enseigner. Ils sont plus de 60%⁴³ à déclarer ne pas participer activement aux réformes.

Les phénomènes d'élargissement ou de complexification de la charge de travail des enseignants ukrainiens dans cette période de transformations sont peu étudiés. Il est possible d'avancer que la nature du métier pourra encore changer pour faire face aux politiques éducatives, mais aussi à la croissance des instabilités et des hétérogénéités dans la société.

Face à la démoralisation des enseignants, le système développe des politiques de récompenses. En effet, ce phénomène n'est pas nouveau car « l'excellence pédagogique » était un système d'incitation largement utilisé pour les enseignants pendant l'ancien régime soviétique. Depuis longtemps, l'innovation est indispensable à la fonction enseignante. Ainsi, les concours

⁴³ ZGAGA, OLIYNIK (2003) : Les résultats de l'étude analytique « Le système de formation des enseignants et les innovations pédagogiques »

des meilleurs éducateurs ou professeurs sont organisés selon les disciplines à différents niveaux : municipal, régional, national. Pourtant ce dispositif, à la base positif pour une valorisation du travail pédagogique, a des conséquences perverses. D'abord, l'investissement personnel d'un enseignant ou d'une équipe à la préparation des concours nuit à la qualité de l'enseignement dispensé (les enseignants préparent les concours et pas les cours, ils sont souvent absents pendant les classes). Ensuite, ces concours se sont transformés en un système d'évaluation du travail des établissements scolaires et des régions. Ainsi, le nombre de « victoires » obtenues donne la meilleure position dans le classement officiel. Ceci entraîne une véritable « chasse » aux concours à tout prix. Pour remédier à cette situation, il serait nécessaire d'abandonner cette pseudo culture de « l'obligation et de l'excellence » comme moyen d'évaluation de la qualité d'innovation et du travail pédagogique.

La revalorisation du métier d'enseignant semble possible, à condition d'offrir des salaires permettant de vivre dignement et de prendre les mesures pour attirer les jeunes. Il ne s'agit pas d'offrir des primes ponctuelles ou des titres aux meilleurs. Pour permettre aux enseignants d'avoir un haut niveau de connaissances et ainsi une confiance professionnelle, il faut reconstruire un lien solide entre la pratique et les dispositifs de formation ou développement continué.

3.2.2.2 Le recrutement, les aspects statutaires, la carrière

Le contexte ukrainien n'est pas globalement marqué par la différence entre les enseignants du premier et second degré. Les explications sont d'ordre structurel et administratif : les deux enseignements sont placés dans le même lieu, sous l'autorité d'un chef d'établissement⁴⁴. Ainsi, les enseignants sont statutairement unis et poursuivent des carrières analogues.

⁴⁴ Il existe dans les zones rurales des écoles qui dispensent seulement un enseignement primaire

Le corps enseignant est recruté sur la base d'un diplôme d'études supérieures pédagogiques. La réussite de ces études est déterminée par des examens d'Etat qui portent sur les disciplines d'enseignement, les sciences en liaison avec le métier (pédagogie, didactique etc.), l'évaluation des stages, la soutenance d'un mémoire professionnel. Cependant, les enseignants du primaire peuvent encore être formés dans les écoles ou les collèges pédagogiques (« *pedagogitchni utchilichba* ») qui proposent un enseignement plus court. Depuis plusieurs années, existe une politique de diminution du nombre de ces établissements : ils sont fermés ou intégrés au sein des universités ou des instituts pédagogiques.

Les enseignants sont des employés recrutés et affectés par les autorités locales ou le chef d'établissement. En général, ils cherchent les postes vacants eux-mêmes, sauf ceux qui sont considérés comme des étudiants « contractuels ». En effet, pour attirer les jeunes dans le métier et surtout dans les écoles éloignées ou difficiles, les départements passent des accords avec les candidats qui bénéficient de places réservées aux concours d'entrée dans l'enseignement supérieur et de la gratuité de cette formation. En échange, ils doivent retourner dans les écoles et rester dans l'enseignement pendant un certain temps.

La crise économique et sociale a des effets bien connus, mais peu étudiés, sur la vie scolaire (un élitisme de plus en plus précoce et poussé) et aussi sur le recrutement des enseignants. A côté des établissements secondaires ordinaires, « *seredni zagalnoosvitni shkoli* », des établissements de nouveau type, « *gimnazii* », « *litsei* », sont apparus. Ils pratiquent la sélection à l'entrée et attirent les enfants des milieux favorisés dont les parents apportent un financement substantiel sous forme de « *batkivska dopomoga* ». Ainsi, ces établissements peuvent recruter les meilleurs enseignants, leur offrir un salaire plus élevé et un cadre du travail attractif (des classes moins chargées, des ressources matérielles modernes, des élèves disciplinés, etc.).

Il faut ajouter que les chefs d'établissements jouent un rôle de plus en plus important dans le recrutement des enseignants. Le sens de cette tendance semble double : déterminée par l'adaptation des écoles aux changements pédagogiques et éducatifs ou aux clivages sociaux ? La question est de savoir si l'objectif de ces entretiens avec le chef d'établissement est de choisir les enseignants compétents pour garantir la qualité de l'enseignement et de travail pédagogique, ou bien à l'inverse, de détecter les « perturbateurs » possibles de la « culture » d'équipe (il faut noter que la corruption est encore présente dans la société et en éducation également, même si ces dernières années des efforts ont été accomplis pour l'éradiquer).

Dans les discours des acteurs du système éducatif, la gestion des carrières des enseignants est critiquée : absence de mobilité professionnelle, procédures d'évaluation formelles, formation continue peu efficiente et rigide. Les enseignants sont soumis à l'obligation professionnelle de s'investir dans le travail pédagogique de l'équipe, « *metodichna robota* » ; de développer constamment des outils ou des méthodes d'enseignement et de partager l'expérience avec les autres ; de participer à la formation continue. Aucune promotion ne peut pas être accordée sans des résultats positifs dans l'évaluation de ces activités.

La progression dans la carrière se fait sous forme d'une procédure « d'attestation », « *atestatsia* », qui tient compte de l'ancienneté et de l'évaluation interne (par un comité d'établissement) et externe (par l'inspecteur et le conseiller pédagogique, par l'institut de formation continue qui délivre un certificat d'aptitude). Un certain nombre de facteurs peuvent influencer cette évaluation : productions de manuels, élaboration de nouvelles méthodes d'enseignement, « *metodichni rozrobki* », présentations de séquences d'enseignement aux collègues ou aux enseignants débutants, participation aux concours des meilleurs professeurs, résultats positifs des élèves aux

« olympiades » disciplinaires, etc. Toutefois, l'ancienneté reste le critère le plus important.

Traditionnellement, les enseignants sont classés selon les qualifications appelées « catégories »:

- « catégorie II » : après trois années d'exercice ;
- « catégorie I » : après cinq années d'exercice ;
- « catégorie supérieure » : après huit années d'exercice.

Les enseignants de « la première catégorie » et de « la catégorie supérieure » peuvent obtenir le titre « d'enseignant senior », « *starchiy vchitel* », et les enseignants de la catégorie supérieure celle « d'enseignant de méthodologie », « *vchitel metodist* ».

Ce système d'évaluation, considéré comme formel, dépend davantage des relations établies entre un enseignant et les autorités de l'école. Ainsi presque tous les candidats réussissent « l'attestation » du premier coup. Les raisons des échecs citées par les experts sont les suivants :

- *l'absence de « standards » quant à la qualité du travail enseignant ;*
- *ce système ne permet pas de repérer et d'apprécier les compétences de certains enseignants ;*
- *les enseignants ne sont pas motivés pour s'investir dans le développement professionnel ;*
- *les différences minimales entre les salaires accordés aux différentes catégories ;*
- *il n'existe pas de marché du travail pour la mobilité professionnelle des enseignants performants ;*
- *l'absence de concurrence sur le marché de la formation continue ne permet pas aux enseignants de trouver les meilleurs dispositifs pour leur développement professionnel (ZGAGA, OLIYNIK, 2003 p.19).*

3.2.2.3 La mise en cause des compétences

En Ukraine, les enseignants, comme d'ailleurs le reste de la population, ont vécu une dévalorisation rapide de leurs compétences. Elle est due à la rupture

entre les savoirs existants et les attentes nouvelles du marché du travail. Ainsi, il y avait une nécessité absolue d'éduquer différemment les jeunes mais aussi les adultes, y compris les enseignants.

D'après la législation en vigueur (« *La loi sur l'Education* », 1991), une personne peut être considérée comme un pédagogue si elle possède de hautes qualités morales, a obtenu une éducation pédagogique, a le niveau nécessaire de formation professionnelle, réalise des activités pédagogiques, garantit la qualité et le résultat de son travail, et dont l'état de la santé physique et psychique lui permet d'accomplir les fonctions dans les établissements de l'enseignement secondaire. L'Etat et la société formulent des demandes et des exigences assez importantes, parfois excessives (développement des méthodes d'enseignement, conceptualisation des innovations) et trop idéologiques (d'être un exemple parfait de la culture ukrainienne ou de la conduite civique). Traditionnellement, la fonction d'éducation, devenir le « deuxième parent » pour les élèves, est aussi importante pour le pédagogue que les fonctions primaires d'enseignement. Ces rôles ne sont pas toujours reconnus et considérés dans la société.

Les chercheurs ukrainiens ont vu le profil professionnel des enseignants changer durant ces années de transformations. A côté des raisons matérielles, ils avancent des explications « morales » ou idéologiques. Le professeur KLEPKO (2001) pense, avec regret, que l'Ukraine a « *des enseignants de médiocre qualité* », anti-théoriques, anti-innovateurs mais, qui restent, quand même, des « amis fidèles » de leurs élèves. Cet auteur considère que le pays essaye de se transformer pour construire « une société de connaissances » ou « une société d'apprentissage », mais investit le même capital que dans le début des années 1990.

Pourtant, il existe d'autres facteurs qui peuvent expliquer cette situation. Alors que les institutions éducatives ont été préservées pendant cette période, les réformes ne se sont pas attaquées à la culture administrative, tantôt

« permissive » et tantôt « oppressive », surtout au niveau local. Les enseignants ne ressentent pas l'esprit réel des changements, car ils étaient réalisés selon la logique héritée de l'ancien régime : « *décision – exécution* ». Ajoutons que les enseignants ukrainiens n'ont pas un accès direct aux discussions sur les politiques éducatives, les syndicats restent encore peu puissants. Cela explique qu'une partie des enseignants sont devenus des exécutants passifs et conformistes, et non pas des professionnels, avec un fort « désir de survivre » dans des conditions de vie misérable.

Cependant, une partie des enseignants a su développer une conscience professionnelle, même si elle manque encore d'une certaine maturité. Il s'agit de ceux qui, grâce à la démocratisation du pays, commencent à réfléchir et défendre des nouveaux principes éducatifs ; ou ceux qui cherchent dans l'amélioration de l'enseignement une possibilité de valorisation personnelle et professionnelle. Il reste aussi des enseignants pour qui ce travail est d'abord un dévouement pédagogique. Ils se soucient de la réussite de leurs élèves et restent très ouverts au dialogue avec les parents.

Par ailleurs, un enseignant est une personne réelle, et elle est représentative de sa société. Certains experts confirment que le métier n'est pas forcément choisi par la jeunesse la plus talentueuse. De plus, la qualité de l'enseignement supérieur est en baisse, de même pour la formation pré-professionnelle des enseignants. Ainsi, le système de formation des enseignants, sa philosophie et ses méthodes, doivent s'adapter à ce contexte.

Les chercheurs ukrainiens distinguent quatre niveaux de compétence professionnelle chez les enseignants : bas « réceptif – reproductif » ; moyen « reproductif » ; suffisant « constructif – innovateur » ; haut « créatif ». Selon l'étude de MAKARENKO (2001, cité par ZGAGA, OLIYNIK, p.15), un tiers des enseignants possèdent le niveau « bas » de compétences, en peu plus que la moitié « suffisant », et seulement 10 à 15 % « haut ». De plus, ces résultats sont différents selon la discipline d'enseignement. Les plus

compétents sont les enseignants de mathématiques, physique, chimie, car leurs disciplines ont subi une réglementation stricte sur le contenu, et ensuite sur le développement des standards de formation professionnelle. Ces dernières années, les compétences des enseignants de langues vivantes se sont améliorées considérablement en raison de l'activité des ONG et des organismes éducatifs internationaux comme le British Council, l'institut Guëtè, l'institut français d'Ukraine, etc. Les moins compétents sont les enseignants de musique, de travaux manuels et d'arts plastiques.

Les savoirs académiques restent les plus importants tant pour les enseignants expérimentés que pour les élèves. Plus de 72,2% des enseignants pensent que c'est ce critère qui permet une reconnaissance importante de leur métier (ibid., p.16). En ce qui concerne les compétences nouvelles, comme travailler avec les autres, se former, réfléchir sur son enseignement, comprendre et respecter ses élèves, etc., elles sont peu présentes et donc peu étudiées par les chercheurs.

Enfin, même si traditionnellement les enseignants ont été incités à faire évoluer leurs enseignements, il reste des problèmes de liaison entre la recherche et la pratique. La recherche dans l'enseignement supérieur reste trop théorique et conceptuelle. Elle est incompréhensible pour les enseignants qui attendent des technologies « prêtes à l'utilisation ». D'un autre côté, « les pédagogues innovateurs » n'arrivent pas à trouver les théories scientifiques pour confirmer les résultats de leurs expériences positives dans les classes. De plus, la recherche n'échappe pas à des pratiques de fraude et de corruption, ce qui diminue considérablement sa qualité et désespère ceux qui veulent s'y investir.

3.2.3 Les tendances actuelles dans la formation initiale

La formation initiale des enseignants⁴⁵ en Ukraine correspond au modèle simultané où les aspects théoriques et pratiques du métier sont acquis en même temps. Avant 1990, trois institutions en étaient responsables : les écoles pédagogiques, «*pedagogitchni utchilichta*»; les instituts pédagogiques; les universités. Depuis, la formation des futurs enseignants transforme sa structure et son contenu afin de répondre aux évolutions du métier, mais aussi aux réformes de l'enseignement supérieur.

Pour comprendre ce système complexe, il faut savoir qu'il s'organise selon les niveaux d'enseignement (l'enseignement préscolaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement secondaire de base et supérieur) ainsi que selon les types d'activité professionnelle (enseignants en disciplines, psychologue scolaire, assistant social, etc.). Le ministère de l'éducation détermine la liste des spécialisations qui peuvent être délivrées par les institutions. De plus en plus, les futurs enseignants sont formés pour deux, voire trois disciplines ce qui permet une adaptation plus facile au changement de poste.

En effet, il faut passer des concours pour entrer dans les institutions de formations. Ils sont de différentes formes, les épreuves sont écrites et orales, et se déroulent sur place. Pour lutter contre la pratique assez répandue en enseignement supérieur de fraudes et de corruption, certains établissements suppriment les examens d'entrée et sélectionnent les candidats d'après les résultats de tests obtenus auprès de centres indépendants. Les étudiants sont évalués ensuite en continu et à la sortie des études, ils passent des examens d'Etat. Le nombre d'étudiants dans les filières « pédagogiques » diminue par rapport aux autres filières de l'enseignement supérieur. Par contre, ces filières ont réussi à garder un quota important pour des « places budgétaires », dont les études sont financées entièrement par l'Etat.

⁴⁵ Ce terme, habituel pour le chercheur français, ne correspond pas pleinement au terme ukrainien « l'éducation pédagogique supérieure », « *vichcha pedagogitchna osvita* », est gardé dans le texte pour faciliter la lecture.

Les dernières évolutions dans l'enseignement supérieur ont changé la formation des enseignants. Elle est possible à plusieurs niveaux et aboutit à des diplômes différents : spécialiste junior (« *molodchiy spécialiste* »), licencié (« *bakalavre* »), spécialiste (« *Spécialiste* »), magistère (« *magistre* »). Les spécificités de ces formations (les types d'institutions, la durée, les futurs établissements d'exercices) sont présentées dans le tableau qui suit.

Aujourd'hui, il existe 62 institutions qui réalisent la formation initiale des cadres pédagogiques : 21 universités pédagogiques, 8 instituts pédagogiques, 9 collèges pédagogiques, 24 écoles pédagogiques, 19 établissements qui font partie des institutions d'enseignement supérieure, 15 universités « classiques ». Cette diversité s'explique par les processus de la démocratisation et de la décentralisation du système éducatif, ce qui amène à l'apparition de nouveaux types d'établissements (collèges). De plus, l'universitarisation a permis le changement du statut des autres établissements : beaucoup d'instituts sont devenus des universités, les écoles et les collèges ont été rattachés à des établissements plus importants. Dans la logique de la continuité de la formation, les différentes institutions peuvent également s'organiser dans des « réseaux d'établissements », avoir des laboratoires ou des chaires en commun.

	« spécialiste junior », « <i>molodchiy</i> <i>spécialiste</i> »	« licencié », « <i>bakalavre</i> »	« spécialiste », « <i>spécialiste</i> »
types d'institution	les écoles et les collèges pédagogiques	les collèges pédagogiques, les instituts pédagogiques, les universités pédagogiques, les universités	les instituts pédagogiques, les universités pédagogiques, les universités
durée	4 ans après l'éducation secondaire générale de base*	4 ans après l'éducation secondaire générale de base* ; 1 à 2 ans avec le diplôme de « spécialiste junior »	5 ans après l'éducation obligatoire secondaire *; 1 an avec le diplôme de « licencié » ; 2-3 ans avec le diplôme de « spécialiste junior » pour une spécialisation et 3-4 ans pour deux spécialisations
métiers	les éducateurs des établissements préscolaires ; les enseignants des écoles élémentaires ; les enseignants de l'enseignement secondaires de base (arts, musique, éducation physique)	les éducateurs des établissements préscolaires ; les enseignants des écoles élémentaires ; les enseignants de l'enseignement secondaire de base ; les assistants sociaux	les éducateurs des établissements préscolaires ; les enseignants des écoles élémentaires ; les enseignants de l'enseignement secondaire de base et supérieur ; les spécialistes d'éducation (psychologues, assistants sociaux..)

** 12 ans d'enseignement obligatoire secondaire en Ukraine (4 ans d'enseignement élémentaire, 5 ans d'enseignement secondaire général de base, 3 ans d'enseignement secondaire supérieur).*

La formation des futurs enseignants doit répondre aux exigences des standards de l'enseignement supérieur. Le processus d'élaboration des standards par l'Etat n'est pas encore achevé, mais il est déjà possible

d'identifier l'essentiel. Ainsi, le cursus de formation est composé de quatre parties : sciences humaines ; psycho – pédagogique ; professionnelle ; pratique. Le contenu de chaque partie est déterminé par les disciplines. Les disciplines et le temps d'enseignement sont différents pour chaque qualification et spécialisation. Le tableau qui suit montre quelques aspects des programmes :

	<i>sciences humaines</i>	<i>psycho – pédagogique</i>	<i>professionnelle « fahova »</i>	<i>pratique</i>
Disciplines, modalités	philosophie, politologie, sociologie, histoire, droit, écologie, culture, religions, langues étrangères, langue ukrainienne,	Pédagogie (didactique, théorie d'éducation, éducation comparée, histoire de l'éducation, technologies pédagogiques...) Psychologie (psychologie de l'enfant, psychologie sociale, psychologie de l'activité professionnelle...)	Disciplines d'enseignement Didactique des disciplines (méthodologie)	Stages (16% du temps de formation) dispensés en continu

La formation initiale des enseignants fait l'objet de critiques, dont les plus importantes sont les suivantes :

- L'absence d'orientation pré-professionnelle diminue le niveau des étudiants qui viennent dans cette filière juste pour obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur.
- Il existe une différence importante entre la culture du métier enseignée et les réalités du terrain.
- Le contenu, déterminé par le poids des disciplines, ne permet pas une professionnalisation de formation qui reste trop théoriques.
- Le changement du contenu passe souvent par l'introduction de nouvelles disciplines et l'extension des cursus.

- Les approches transmissives dominent dans les cours, ce qui diminue l'efficacité de la formation, mais aussi affecte la future culture professionnelle des enseignants qui ne savent pas utiliser les nouvelles méthodes d'enseignement.

Il semble qu'une des priorités principales du ministère consiste à intégrer l'enseignement supérieur dans l'espace éducatif européen. La formation initiale des enseignants suit ce mouvement et les transformations se centrent sur la volonté absolue de répondre aux exigences du processus de Bologne. Ainsi, les institutions sont submergées par les demandes de réstructuration des modules de formation, des modalités d'évaluation. Dans ces conditions, il reste peu de temps pour les interrogations sur une qualité de préparation des futurs enseignants. Les discours ne s'accompagnent pas de vrais changements dans la culture des institutions. De plus, très peu de recherches sont menées pour les aider à changer un curriculum trop théorique, à mieux articuler les différents savoirs enseignants, à réformer les stages, à construire des partenariats avec les établissements scolaires ou les instituts de formation continue. Une réflexion plus approfondie serait nécessaire sur les dispositifs qui peuvent permettre aux futurs enseignants de s'engager dans un développement professionnel continu dès les premières années de formation. Il sera temps de rompre avec la tradition persistante qui sépare les institutions de formation initiale et les instituts régionaux de formation continue.

3.2.4 Les tendances actuelles dans la formation continue

3.2.4.1 *Une organisation de type « universitaire »*

En Ukraine, la formation continuée des enseignants se réalise dans trois types d'institutions : les établissements scolaires, les centres régionaux et municipaux d'éducation, les instituts de formation continue des cadres pédagogiques (IFCCP). Le développement des compétences professionnelles

des enseignants, ainsi que la recherche et l'innovation sont des objectifs prioritaires.

En effet, il existe depuis le régime soviétique une obligation statutaire pour les enseignants de se former et de participer aux activités de réflexion et d'innovation sur les différents aspects du processus éducatif. En plus de l'inspection, pour l'avancement dans la carrière, les enseignants doivent être formés tous les cinq ans dans les IFCCP. Ces institutions (27 établissements) sont considérées comme des établissements d'enseignement supérieur car elles s'occupent de la recherche et de l'innovation pédagogique dans leurs régions respectives. Actuellement, chaque institut assure la formation de 3 000 à 7 000 enseignants par an (un chiffre approximatif de 100 000 enseignants formés au total). En terme quantitatif, ces données sont considérées comme suffisantes, ce qui n'est pas le cas de l'efficacité et de la qualité de la formation.

De manière générale, pour former les enseignants en exercice, les IFCCP développent des programmes (deux à quatre semaines, 72 ou 144 heures) qui correspondent aux politiques ministérielles. Même si ces dernières années, des changements ont été entrepris, la structure des programmes n'a pas évolué. Ils comportent trois parties :

- « *sciences humaines* » : questions générales sur l'éducation, sur les nouvelles politiques, les programmes d'enseignement (de 8% à 30% du temps de formation) ;
- « *professionnelle* » : modules liés à la discipline et aux méthodes d'enseignement, avec quelques visites d'établissements scolaires et de classes d'enseignants expérimentés (de 60% à 80% du temps de formation) ;
- « *diagnostique et analytique* » : évaluation des formés, évaluation des formations (de 2 à 10% du temps de formation).

Cette description confirme son appartenance au modèle « universitaire » : formation relativement longue et académique, avec l'accent sur les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Cependant, l'efficacité de ces formations est faible. Ainsi, les enseignants parlent d'acquisition de certains savoirs, mais ils confirment rarement l'évolution de leurs pratiques en classes. Le système est très critiqué, car il ne peut plus répondre aux changements rapides de la société et aux attentes professionnelles des enseignants.

Une autre fonction assumée par les IFCCP est l'organisation de la recherche et le développement d'innovations dans les établissements scolaires. Cette recherche porte plus sur les problèmes issus de la pratique : « didactique », méthodes d'enseignement, dispositifs pour le développement professionnel des enseignants. Pour cette fonction, chaque institut crée des chaires (de pédagogie, de psychologie, de didactique des sciences, etc.) et travaille en collaboration avec les Universités ou les Instituts de recherche. Même s'il existe certaines critiques quant à la « scientificité » de cette recherche, elle permet de valoriser le travail des enseignants (qui y sont souvent associés), d'identifier les pratiques innovantes, de les conceptualiser et de les diffuser dans le milieu éducatif.

3.2.4.2 La volonté de changer au niveau national

Des changements dans le système de formation continue sont prévisibles car certaines initiatives sont prévues dans le projet commun du Ministère de l'Éducation et de la Science de l'Ukraine et de la Banque Mondiale « *The Equal Access to Quality Education* » (2005 – 2009). Ce projet s'adresse au système éducatif en général, mais prévoit une place importante pour la formation continue des enseignants.⁴⁶

Les stratégies du volet « *Le développement professionnel des enseignants* » sont orientées sur l'amélioration des connaissances et des compétences des

⁴⁶ Ce projet comporte trois volets : le développement professionnel des enseignants ; l'amélioration du processus d'enseignement ; la gouvernance et l'utilisation des ressources

enseignants et des chefs d'établissement pour mieux accompagner les réformes éducatives. Pour cela, il est envisagé de préparer les formateurs d'enseignants et de moderniser les instituts de la formation continue. Quatre actions essentielles sont dégagées : formation des formateurs, formation continue des enseignants, formation des chefs d'établissements au leadership, amélioration des ressources des instituts et centres régionaux. Même si le projet n'en est qu'à son début, quelques initiatives méritent d'être mentionnées.

La première concerne l'organisation et le financement du projet. Pour la première fois, une analyse qualitative de l'état du système de formation continue a été réalisée par les experts nationaux et internationaux. Les stratégies à prendre ont été discutées et adoptées par les acteurs aux niveaux national et régional. De plus, la logique de déroulement du projet prévoit une formation des « formateurs – mastères » qui vont former à leur tour des formateurs et des enseignants. Le financement de ces actions est important, et estimé à 12, 290 millions dollars.

La seconde initiative reconnaît que la réussite des réformes dépend des compétences des acteurs. Ainsi, le programme de formation doit être élaboré par les « facilitateurs – consultants » du projet (5 nationaux et 2 internationaux) et basé sur les recherches scientifiques et les méthodes actives d'apprentissage. Cette formation se centre sur l'efficacité de l'acte pédagogique et doit garantir l'accès des formateurs et des enseignants ukrainiens aux nouvelles connaissances dans ce domaine. Chaque action du projet comporte une phase de pilotage ; les outils d'évaluation et de monitoring doivent permettre l'ajustement du programme et l'adaptation des outils d'enseignement.

La troisième initiative prévoit un changement dans le fonctionnement des instituts de formation continue et des centres pédagogiques régionaux. Il est suggéré que les modules et les ateliers plus courts doivent compléter les

formations traditionnelles. Le contenu articulera le développement des compétences dans les disciplines d'enseignement et des compétences interdisciplinaires (le co-enseignement, le développement des capacités cognitives, etc.). La participation des enseignants à ces formations doit se faire selon leurs besoins et laisse une liberté de choix. De plus, il est envisagé également que le projet permettra la modification des procédures actuelles « d'attestation » des enseignants. Par exemple, les enseignants formés peuvent accumuler et faire valoir des certificats de formations auxquelles une valeur sous forme de crédits sera donnée.

Enfin, une quatrième initiative permet d'améliorer les ressources humaines et matérielles des instituts et des centres. En effet, les résultats du projet vont dépendre des capacités des institutions à se transformer en des lieux dynamiques et accessibles, centrés sur les demandes des « clients » et répondant simultanément aux différentes attentes. Pour cela, il est prévu de changer leur culture, d'élaborer des plans de gestion du personnel et de gouvernance, de réhabiliter les locaux, d'acquérir de nouveaux équipements.

Evidemment, par ce projet, l'Etat manifeste une volonté d'améliorer le système de la formation continue. Actuellement, ce processus est confus, car les objectifs et les fonctions ne sont pas clairement définis au niveau national. Il n'existe pas encore de conception de la formation continue comme une partie de l'éducation/formation tout au long de la vie, ni de standards et de programmes communs pour le perfectionnement et la reconversion des enseignants. Le choix des stratégies et des contenus du travail des instituts est subjectif et dépend souvent de la volonté des équipes de direction ou de l'enthousiasme du personnel.

Il est clair que ce projet est un pas en avant pour l'évolution du système. Pourtant, plusieurs années seront nécessaires pour changer les mentalités et généraliser ces approches innovantes. Toutefois, pour assurer les politiques de formation et de développement professionnel des futurs enseignants, il est

indispensable de mener aujourd'hui une recherche centrée sur le contexte éducatif particulier du pays (un des points manquants du projet en cours).

3.2.4.3 Les dispositifs régionaux innovants

Récemment, les IFCCP ont obtenu plus d'autonomie dans l'organisation de la formation. Ainsi, de nouvelles pratiques sont apparues pour concurrencer le système traditionnel. Même si l'analyse de ces évolutions est délicate à faire (différences régionales, modifications en cours de législation), il est possible de cerner quelques tendances⁴⁷.

- **La diversification des formations : un lien avec les pratiques enseignantes**

Aujourd'hui, dans la plupart des IFCCP, les enseignants peuvent choisir de nouvelles formes de formation appelées « thème problématique » (qui se centre sur un problème spécifique d'éducation ou d'enseignement), ou « thème auteur » (qui présente une expérience particulière d'un enseignant). Ces formations sont souvent organisées en collaboration entre les formateurs et les enseignants. De plus, les enseignants qui s'investissent dans ce travail sont évalués et obtiennent une promotion. Pour les formateurs, c'est une occasion de conceptualiser une expérience de pratiques professionnelles, et de l'inclure dans des travaux de recherche ou dans des publications.

Le nombre d'enseignants qui s'inscrivent dans ces formations augmente chaque année (dans certaines régions, un tiers des enseignants y sont formés). Le contenu plus diversifié et proche des problèmes du terrain, la possibilité de choix, la durée plus courte, la fréquence adaptée expliquent cette popularité parmi les enseignants.

- **La modernisation des formations traditionnelles**

⁴⁷ Voir Annexe 2 et 3

Les IFCCP et le Ministère de l'Éducation reconnaissent que le système traditionnel de formation continue ne peut plus fonctionner efficacement : formation trop espacée (une fois tous les cinq ans), contenu trop « théorique », durée longue, dominance des méthodes « transmissives » d'enseignement. Pour que la formation soit plus adaptée aux réalités du terrain, les IFCCP entreprennent des enquêtes sur les besoins des enseignants et innovent dans les programmes de formation. Ainsi, les programmes se diversifient : ils sont proposés selon les qualifications et l'expérience des enseignants. Leur contenu s'organise par modules thématiques, ce qui permet une réflexion plus approfondie sur les sujets étudiés. Les instituts proposent des formations plus courtes, mais fréquentes.

- **La coopération avec des organismes et des institutions externes : l'échange d'expériences**

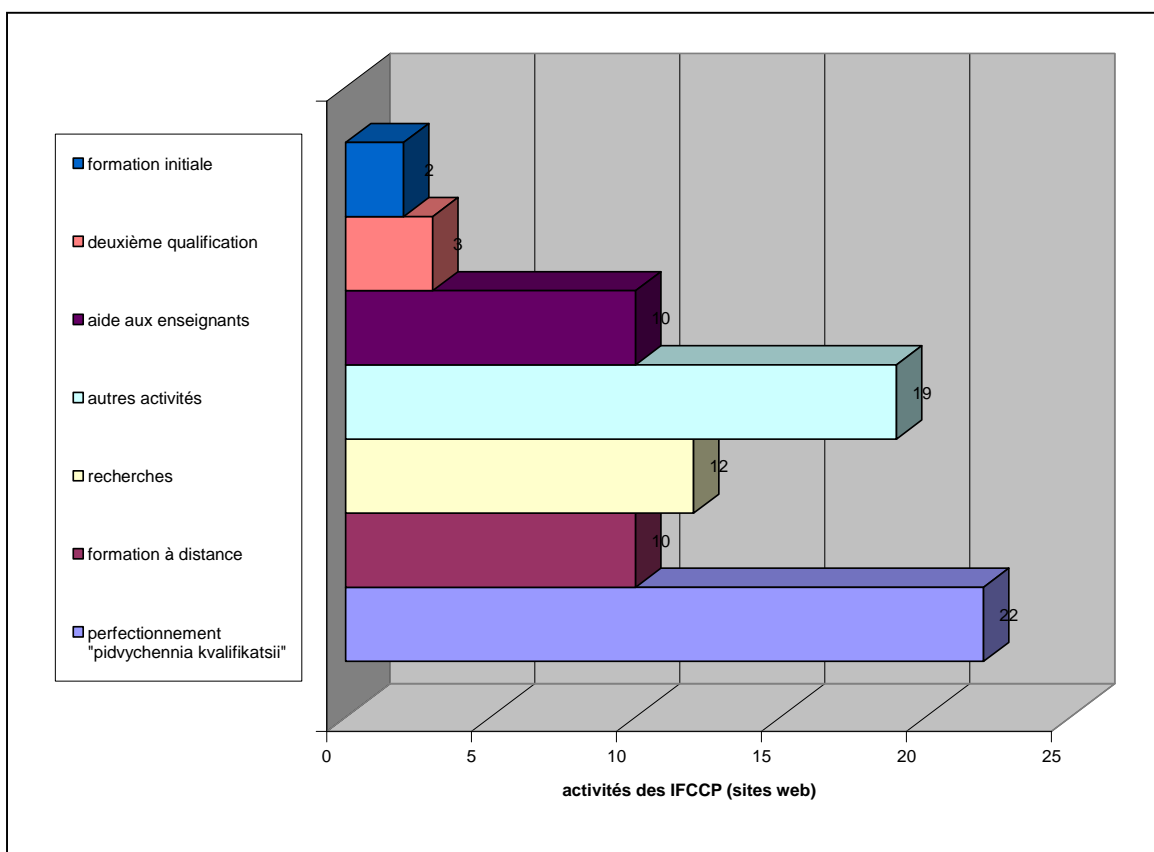
Différents organismes internationaux contribuant aux processus de démocratisation du pays sont présents dans le secteur d'éducation : la Fondation Renaissance, la Fondation Soros, le British Council, l'Institut Français d'Ukraine, etc. Ils développent des programmes et des projets éducatifs avec les établissements scolaires et les IFCCP. Ce travail s'inscrit dans une durée assez longue et offre des possibilités d'intégration de savoirs théoriques et pratiques. Ainsi, les enseignants ou les équipes pédagogiques peuvent confronter leurs savoirs de la pratique quotidienne. Ces formations originales et informelles attirent beaucoup d'enseignants : ils se sentent en sécurité car ils sont accompagnés tout au long du projet ; ils peuvent exprimer leurs idées et leurs inquiétudes car ces formations sont basées sur des méthodes interactives. Le succès de ces formations est confirmé par le ministère qui, depuis 2004, permet à ces institutions la délivrance de certificats aux enseignants participants (en limitant leur nombre à 200 par institution).

- **La transformation des IFCCP en centres de ressources : premiers pas pour un développement professionnel continué**

Une des principales idées soutenues par tous les acteurs du processus de formation est que les enseignants ont besoin de développement professionnel tout au long de leur carrière. C'est pourquoi, les IFCCP mettent en place des dispositifs pour un accompagnement et une formation autonome des enseignants. Ces initiatives portent sur l'organisation d'activités « pédagogiques » pendant la période entre les formations formelles. Les consultations, les séminaires d'échange et d'information ont lieu dans les instituts mais également dans les établissements scolaires ou les centres pédagogiques des régions. Une autre initiative prévoit l'utilisation de nouvelles technologies pour l'échange d'information entre les formateurs et les enseignants : depuis 2002, quelques IFCCP proposent aux enseignants des formations à distance. Ces innovations sont difficiles à assumer car le personnel des instituts ainsi que les enseignants possèdent des compétences informatiques insuffisantes.

Cependant, il est nécessaire de souligner l'hétérogénéité des activités et des politiques au sein des différents instituts. Pour confirmer cela, une analyse des informations présentées sur les 22 sites Web des instituts a été faite par nous en mai 2007⁴⁸. Ainsi, les activités suivantes ont été identifiées: stages de perfectionnement (formation continue), autres activités de formation (séminaires, consultations), formation à distance, recherche, aide aux enseignants, reconversion (deuxième qualification), formation initiale. Le schéma qui suit présente cette diversité des pratiques.

⁴⁸ Il existe actuellement 27 IFCCP, dont 3 n'ont pas de site Web et 2 ont un site en développement



Ce sont donc les stages de perfectionnement qui restent une des activités clé des instituts. Mais, seulement trois instituts proposent des plans de formation avec les précisions sur le contenu. Il est significatif de remarquer que la formation à distance se développe de plus en plus : actuellement dix instituts sur vingt-deux l'évoquent. Autre nouveauté, encore modeste, – l'extension à la formation initiale et à la reconversion professionnelle. Cela montre l'envie des instituts de confirmer leur rôle majeur dans les régions et leurs capacités à s'adapter aux exigences du terrain. Ainsi, ces formations correspondent surtout aux besoins actuels des spécialistes du travail social, des psychologues, des enseignants en langues vivantes, etc. De plus, les changements de programmes d'enseignement imposent une reconversion pour certains enseignants ou, encore, la préparation à l'enseignement de plusieurs disciplines.

Cette analyse confirme également la deuxième tendance : la mise en place de différents dispositifs d'accompagnement des enseignants et des établissements

durant la période entre les stages formels. Sur les dix-neuf sites Internet institutionnels, des dispositifs divers (séminaires, groupes de travail, consultations, conférences, etc.) sont présentés. Une des évolutions de la formation continue ukrainienne est l'ouverture à l'environnement de l'enseignant. Dix instituts mettent en avant l'aide aux enseignants et quatre d'entre eux proposent déjà des outils d'enseignement en ligne.

Cependant, les instituts restent les responsables principaux de nombreux concours professionnels et olympiades disciplinaires tant pour les enseignants que pour les élèves. Ces activités sont largement décrites par les instituts, et pour certains, elles semblent être une des fonctions prioritaires. Bien que les critiques sur ce « culte » du concours aient été mentionnées précédemment, il est nécessaire d'insister sur ce fait : les concours encombrant le fonctionnement des instituts, et restent ancrés dans les mentalités, au détriment d'autres priorités comme la recherche et l'innovation.

Ainsi, les thèmes de recherche en cours ne sont mentionnés que par douze instituts. Pourtant, cette fonction est officiellement reconnue par l'institution. Cette situation confirme les conclusions d'autres experts qui pensent que la recherche scientifique a perdu de son importance et que très peu d'équipes ont su garder cette activité importante pour le développement du système éducatif. Les causes de cet appauvrissement sont multiples. Les principales concernent l'absence de financement et l'incompétence des formateurs en recherche. Les rares instituts engagés dans une démarche de recherche et de développement changent la stratégie de leur formation continue : ils ne travaillent pas pour assurer le fonctionnement du système, mais pour son évolution. Car l'évolution suppose l'étude des besoins et des spécificités du processus éducatif, la production de nouvelles idées et connaissances sur les enseignants et sur leur développement professionnel.

3.2.4.4 *Les formateurs en formation continue*

Le personnel de l'institut est constitué de formateurs (enseignants expérimentés) et de chercheurs (candidats ès sciences, docteurs)⁴⁹. Le processus de recrutement des formateurs est variable et dépend souvent de la décision du chef d'établissement (IFCCP). Traditionnellement, ce sont les enseignants ayant eu une expérience reconnue d'enseignement et des activités pédagogiques, exception faite des chercheurs.

Il y a une exigence institutionnelle assez forte pour que les formateurs d'enseignants soutiennent une thèse et fassent de la recherche. Cette exigence est difficilement réalisable, car après l'accomplissement de leurs tâches de formation (et d'accompagnement, de conseil, etc.), il reste très peu de temps pour s'investir dans des démarches de recherche. De plus, selon une tradition qui persiste, les formateurs en formation continue n'ont pas le statut officiel de chercheurs.

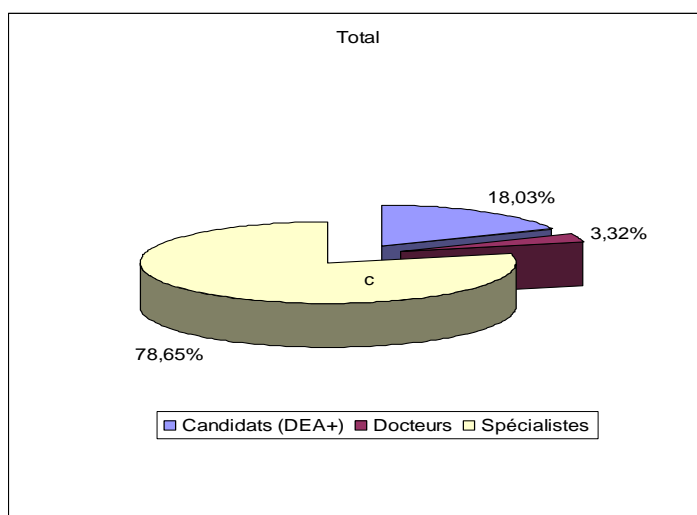
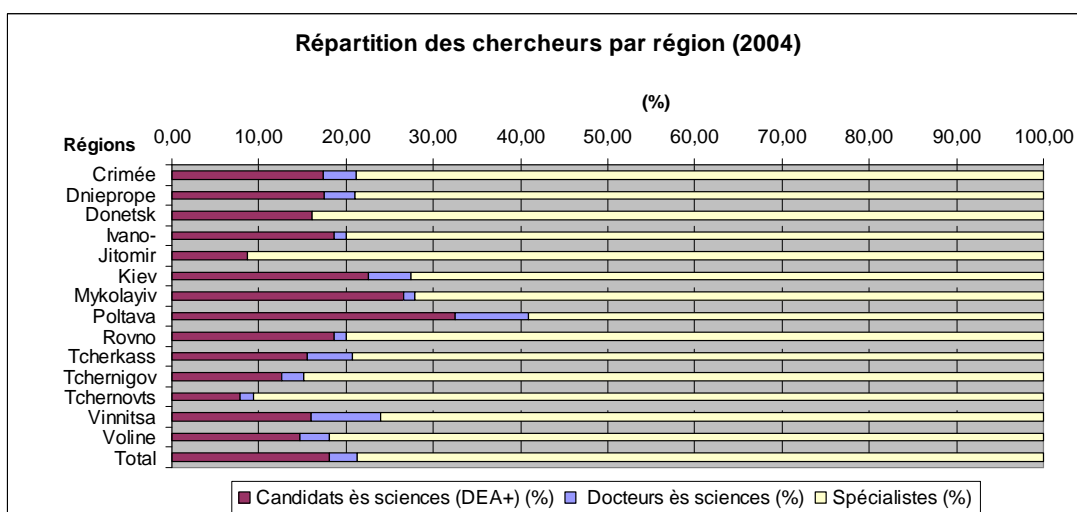
La quantité de chercheurs en formation continue est différente selon les institutions mais dépasse rarement le chiffre de 20 %. Les histogrammes ci-dessous présentent les données de 2004 dans quatorze instituts sur 27 existants.

Une analyse de PUKHOVSKA (2006) confirme un vieillissement du personnel des IFCCP, ainsi que de ses connaissances et de ses compétences. De plus, deux tiers des formateurs ont déclaré qu'ils ne sont pas prêts à mener un travail avec les enseignants selon les exigences des réformes. Ce qui veut dire qu'il est urgent de rénover leur formation.

⁴⁹ En Ukraine, comme dans les autres pays de l'ex bloc soviétique, il existe deux catégories de chercheurs :

-ceux qui ont soutenu une thèse de candidat ès sciences (3 ans d'études à l'*aspirantura*, l'école doctorale), la thèse de candidat ès sciences correspond au niveau DEA+ ;

-ceux qui ont soutenu une thèse de docteurs ès sciences.



Pourtant, selon la même analyse, 60% des formateurs sont satisfaits de la formation reçue⁵⁰. Les critiques portent le plus souvent sur le contenu qui ne correspond pas à leurs attentes et besoins, et est trop éloigné de la pratique, sur les compétences des animateurs, sur les problèmes dans l'organisation et le déroulement.

⁵⁰ La formation de formateurs concerne les dispositifs proposés par les IFCCP, l'institut central de FC, les organismes indépendants

Les formateurs ont exprimé des avis différents quant aux modalités de leur formation. Pour 42% des formateurs, la formation doit être organisée une fois tous les 2-3 ans, pour 31% chaque année, 20% veulent y participer plusieurs fois par an. La durée de formation est appréciée également différemment : 38% sont pour 2 semaines, 23% 3 semaines, 14 % 10 jours, 11% ont choisi 3 à 5 jours.

Les sources essentielles d'information pour les formateurs restent les livres et les journaux professionnels (43%) et les séminaires (32%). Ils ne sont que 12% à confirmer l'utilisation de nouvelles technologies (Internet) et 61% à savoir se servir de l'ordinateur. Cela confirme l'accès assez faible des enseignants et des formateurs ukrainiens aux TIC⁵¹.

Ces données hétérogènes permettent d'avancer que le système de formation continue est en période de transformations : changement structurel de l'institution, changement du contenu et des méthodes de formation, changement des fonctions et manières de travailler des formateurs. Les réponses des formateurs montrent qu'il existe actuellement une diversité d'opinions sur la sélection des savoirs nécessaires aux formateurs, sur la gestion de leurs carrières et sur les moyens de développement des compétences professionnelles. Les réflexions sur ces sujets sont menées au sein de l'institut central de formation continue des cadres pédagogiques.

3.2.4.5 Les activités de formation et de recherche

L'institut central de formation continue de cadres pédagogiques (ICFCCP) est une des plus anciennes institutions responsable de la formation continue des cadres supérieurs du système éducatif, y compris les formateurs des enseignants, ainsi que de la recherche scientifique⁵². Son environnement favorable (situé dans la capitale) lui permet de s'affirmer comme un des

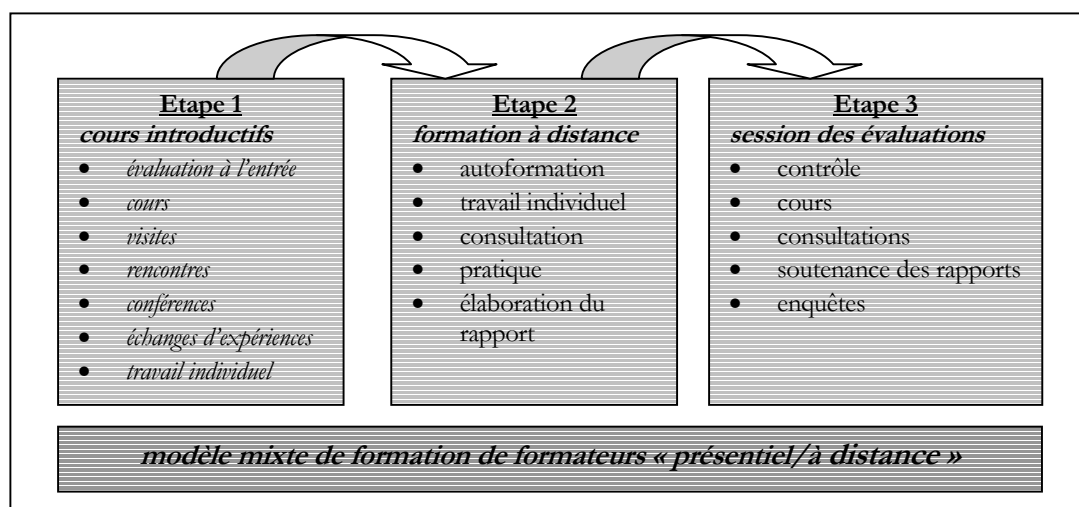
⁵¹ La même étude a montré que 27% de formateurs des IFCCP ont accès à Internet chaque jour

⁵² Le premier institut a été créé en 1952 et il a subi plusieurs transformations par la suite (1962, 1992, 1999).

leaders dans le domaine de la formation des adultes. En effet, la moitié du personnel de l'institut est constituée des chercheurs : 143 des 384 personnes travaillant en 2006.

Deux facultés assurent les activités de formation : la faculté de formation continue et la faculté de management et de psychologie. Cette formation s'adresse aux hauts fonctionnaires d'état, aux chefs et responsables des établissements supérieurs, aux formateurs et aux conseillers pédagogiques, aux chefs des établissements secondaires et aux directeurs des centres extrascolaires, au personnel dirigeant les lycées techniques et professionnels (3014 personnes formées en 2006).

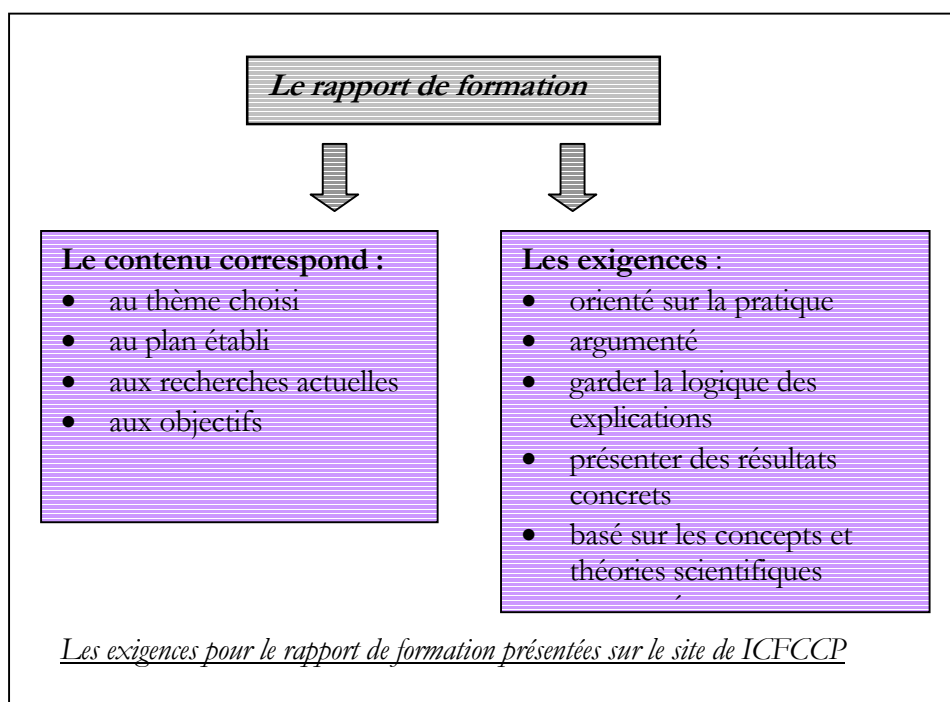
Une modernisation des programmes et du processus de formation a été accomplie ces dernières années. Actuellement, un modèle mixte en présentiel et à distance (« *otchno-distantiyna* ») est proposé : 36 heures de cours introductifs, 144 heures de formation à distance (autoformation accompagnée par les tuteurs) et 36 heures finales d'évaluation. Chaque étape de ce parcours permet aux formés d'accumuler au total 4 crédits de formation. La formation peut durer de 5 à 6 mois et doit comporter l'étude d'une problématique spécifique liée au contexte du travail. Ce modèle est basé sur l'investissement actif des formés. Les dispositifs, mis en place par l'institut, doivent développer les capacités permettant, par la suite, de s'engager dans un processus d'autoformation.



Pendant la période de formation à distance le formé doit préparer un rapport écrit, « *atestatsjyna robota* ». La qualité de ce travail est considérée comme essentielle pour la réussite de la formation, car le formé doit pouvoir approfondir ses connaissances théoriques sur un sujet, mais aussi faire le lien avec sa pratique.

Deux formes de rapport sont proposés : un projet (développement, réalisation et évaluation d'une technologie concernant la pratique) et un mémoire (systématisation des connaissances théoriques et pratiques sur un sujet). Les exigences pour ce travail permettent de comprendre qu'il est demandé aux formateurs d'enseignants ou aux cadres de directions de s'engager dans une vraie réflexion scientifique.

Les différents dispositifs de formation dans l'institut (stages, visites, groupe d'échange) confirment une volonté de se rapprocher des réalités du métier. De plus, l'introduction de l'accompagnement, du conseil, des nouvelles technologies confirment que cette formation est centrée sur les besoins des formés.



Par ailleurs, l'ICFCCP possède son école doctorale, « *aspirantura* », qui propose une formation scientifique diplômante. Les formateurs d'enseignants peuvent s'engager dans des activités de recherche selon quatre spécialités : pédagogie générale et histoire de la pédagogie ; théorie et méthodologie de l'éducation professionnelle ; psychosociologie et psychologie du travail sociale ; psychopédagogie et psychologie du développement.

En 2006, trente-six formateurs ont été inscrits comme doctorants, « *aspiranté* ». Il existe aussi un autre statut pour les étudiants préparant une thèse, les associés « *zodobuvatchi* ». Ce sont des personnes qui préparent une thèse et ont en même temps des activités professionnelles. Le nombre de formateurs « *zodobuvatchi* » est beaucoup plus important, mais l'efficacité de leur travail de recherche n'est pas suffisante : peu d'entre eux arrivent à la soutenance, et ils mettent beaucoup plus de temps que les autres. Actuellement, l'accès réel aux études doctorales des formateurs d'enseignants est difficile, car il demande un investissement physique et matériel très important. Même si des efforts « pédagogiques » sont faits pour préparer les formateurs à cette mission, ils n'existent pas de politiques institutionnelles spécifiques (bourses, décharge du travail, reconnaissance de l'engagement, etc.) pour les accompagner dans cette voie.

Enfin, une autre fonction de l'ICFCCP consiste à coordonner et stimuler la recherche scientifique dans les instituts de formation continue. Pour cela, plusieurs dispositifs centrés sur les problèmes de la formation continue sont prévus : la recherche et les expérimentations avec les équipes des instituts (6 thèmes de recherche et 8 innovations en 2006)⁵³; les manifestations

⁵³ Les thèmes de recherche de 2006 sont : la conception de la formation à distance pour les cadres des écoles professionnelles ; la conception de la formation continue pour les cadres de direction de l'enseignement supérieur ; l'élaboration des formations concernant les problèmes d'intégration à l'espace européen ; le développement de la compétence économique des cadres pédagogiques dans le système de la formation continue ; les aspects psychologiques du développement personnel des cadres

scientifiques (17 en 2006) ; la participation aux projets internationaux ; les publications scientifiques. Deux éditions spécifiques publient les résultats de recherche dans le domaine du développement professionnel, mais aussi des innovations dans le processus de formation : « La formation continue en Ukraine », « *Pisladiplomna osvita v Ukraini* » et « Les nouvelles de la formation continue », « *Visnik pisladiplomnoi osvity* ».

Il est difficile d'estimer la qualité de recherche menée par l'institut central et les instituts régionaux de formation continue. Certains critères qui peuvent influencer son efficacité ont été analysés et permettent de constater l'absence d'un environnement favorable : la politique d'Etat, la qualité de la formation des chercheurs, la possibilité pour les formateurs de faire de la recherche, les capacités des enseignants et des établissements à s'engager dans les démarches de recherches et de développement, le financement des programmes et des projets de recherche. S'y ajoute, selon KUDINA (2001), un important corporatisme et une corruption dans les activités d'évaluation et d'attestation des établissements d'enseignement supérieur. De plus, l'état des lieux officiel n'est pas objectif et est éloigné des réalités⁵⁴. D'un côté, il existe un discours officiel, et les informations des instituts qui affirment la présence d'activités de recherche. Pourtant, d'un autre côté, il faudrait s'interroger davantage sur la scientificité et la légitimité de ces recherches, les comparer aux exigences internationales, les confronter à l'évaluation par le public des chercheurs d'autres pays. Actuellement, les chercheurs ukrainiens ont peu d'accès à la communauté de recherche internationale. Les langues et le financement sont considérées comme des obstacles majeurs.

de direction ; la modélisation théorique et méthodologique des compétences professionnelles des chefs d'établissement.

⁵⁴ En 2000, le Ministère a déclaré le fonctionnement inefficace des 10 « aspirantura » (Ecole doctorale)

3.2.4.6 *Les points sensibles*

L'analyse précédente confirme que d'importants changements sont en cours dans le système de la formation continue des enseignants en Ukraine. Ces changements ont des raisons multiples. D'abord, des raisons politiques et sociales : démocratiser, décentraliser et humaniser le système pour préserver une éducation et une formation de qualité ; lutter contre la corruption ; rechercher un financement équilibré ; revaloriser le métier des enseignants ; répondre aux défis des mouvements éducatifs européens et mondiaux. Ensuite, des raisons d'ordres institutionnels : pour soutenir les réformes, il fallait restructurer et innover dans l'organisation des institutions de formation qui ont obtenu récemment plus d'autonomie et de souplesse dans leur fonctionnement. Enfin, des raisons « pédagogiques » : changer le paradigme de formation, centré davantage sur les enseignants ; approcher des réalités du terrain ; faire face aux nouvelles approches et méthodes de formation.

Ces changements sont présents à tous les niveaux (national, régional, local) à des degrés variables. Même si les effets positifs de cette période ont déjà été soulignés, il faut aussi remarquer quelques pièges qui pourraient poser certaines difficultés par la suite. La première remarque concerne les acteurs de ces transformations. Ils sont extérieurs : le ministère, les organismes internationaux. Les mesures mises en place par le ministère sont souvent « excessives » et ne correspondent pas aux compétences des enseignants et des formateurs. De plus, l'idéologie et la pseudo culture « de l'obligation et de l'excellence » sont encore présentes, surtout dans les régions et les établissements. Ainsi, les politiques nationales se réalisent sans vraie réflexion sur le contenu et les moyens, et l'ancienne méthode oppressive « décision – exécution » domine dans l'administration. Il est clair qu'il n'est pas possible de changer les pratiques juste par des lois et des décrets sans un travail de préparation et d'explication.

Une deuxième remarque concerne les problèmes économiques. Actuellement, le personnel enseignant a des salaires déplorables, comme d'ailleurs le reste de la population ukrainienne, ce qui met en cause la motivation professionnelle pour participer dans ces changements. De plus, il faut aussi s'interroger sur les programmes financés par les organismes internationaux (la Banque mondiale, l'Europe, etc.). Car, évidemment, ceux qui financent, imposent leurs visions des choses, leurs procédés, leurs finalités. La question est de savoir, si ces programmes analysent et reflètent les identités et les besoins des enseignants, prennent en compte la culture institutionnelle des établissements, intègrent les idées et les connaissances des chercheurs ukrainiens. Un vide subsiste : des recherches qualitatives de haut niveau sur les changements en cours...

4 TROISIEME PARTIE : Une nouvelle conception de la formation continue ?

L'étude des systèmes de formation continue en France et en Ukraine montre des différences importantes entre les contextes historiques, sociaux et éducatifs de leurs évolutions. Les deux pays se distinguent donc par des caractéristiques institutionnelles et organisationnelles. Cependant, comme nous avons pu le voir, de nombreux problèmes communs concernent les difficultés de la formation à s'adapter aux exigences nouvelles de leur société, et plus particulièrement à répondre aux attentes des enseignants. La construction d'une nouvelle approche de la formation continue dépasse les frontières, car elle est influencée à la fois par les recherches scientifiques sur le métier d'enseignant et sur sa formation, et par les processus éducatifs européens et mondiaux. Ces avancées obligent les principaux acteurs à repenser leurs références, tout en tenant compte des contextes économiques et culturels propres à chaque pays.

4.1 Comparaison de la formation continue en France et en Ukraine

4.1.1 Les différences : contexte, modèles, processus

L'éducation, comme la formation des enseignants, occupe une place importante dans le débat public en France. Considérée comme un enjeu politique majeur, elle est soumise à des décisions gouvernementales fluctuantes qui ne reposent pas, le plus souvent, sur une analyse approfondie de la réalité des pratiques, sur les attentes des enseignants ou sur les savoirs scientifiques. Des chercheurs ont montré, qu'au-delà des restrictions budgétaires, l'existence d'un cadre institutionnel rigide ne permet pas d'initiatives innovantes de la part des acteurs. Cela décourage et désengage les enseignants et les formateurs qui expriment un sentiment d'impuissance et d'incompréhension face à des exigences contradictoires. Pourtant, le système français, encore centralisé malgré les orientations récentes pour donner plus

d'autonomie aux institutions éducatives, offre aujourd'hui des structures pour la préparation au métier d'enseignant à tous les niveaux : pré-professionnel, formation initiale, entrée dans le métier, formation continue.

Les mêmes niveaux de formation sont présents en Ukraine dans des structures héritées de la période soviétique. Ces structures se distinguent de celles de la France par leur ancienneté et leur stabilité institutionnelle : par exemple, les instituts régionaux de la formation continue des cadres pédagogiques existent depuis 1939. Cependant, après l'indépendance du pays, la société ukrainienne a vécu des changements politiques et économiques importants qui ont provoqué une évolution des idéaux, des valeurs et des conceptions concernant l'éducation et la formation des enseignants. Cette période a créé, d'une part des conditions sociales et économiques difficiles (manque de financement, salaires très bas des enseignants, corruption, etc.), d'autre part elle a conduit des innovations profondes initiées par l'Etat et soutenues par des organismes internationaux. En effet, le système de formation des enseignants cherche une conception nouvelle qui réponde à plusieurs exigences : celles d'un Etat en construction démocratique, celles des citoyens qui veulent un futur décent pour leurs enfants et se tournent vers l'éducation, et celles, venues de l'extérieur, qui importent des savoirs nouveaux plus facilement qu'auparavant. Cette période de transformation des institutions permet aussi une créativité et une innovation individuelle et locale peu contrôlée et peu évaluée.

L'analyse historique de l'évolution de la formation continue dans les deux pays révèle une autre différence – le rôle, dans la formation des enseignants, des sciences de l'éducation dont l'équivalent terminologique en ukrainien est « la pédagogie ». Ces sciences qui étudient (selon MIALARET) les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation, ont été longtemps absentes des programmes de formation en France, surtout pour les enseignants du secondaire. Même aujourd'hui, les

savoirs disciplinaires dominant dans les thématiques de stages de formation continue. De plus, les recherches en éducation n'ont pas une reconnaissance égale à celle des autres domaines scientifiques, et leur utilisation en formation continue reste très limitée.

Au contraire, la « pédagogie » est une science reconnue en Ukraine : elle fait partie du cursus obligatoire dans la formation initiale, et est largement présente dans les programmes de formation continue. Les réflexions sur les processus d'enseignement et d'apprentissage ne concernent pas seulement les chercheurs, elles font partie des préoccupations professionnelles des formateurs et des enseignants. Ainsi, les instituts de formation continue des enseignants pilotent des innovations et des expérimentations dans les régions, et incitent fortement les formateurs à faire de la recherche. Le même objectif est présent dans les établissements scolaires qui sont responsables du travail « pédagogique » et mettent en place différents dispositifs pour le développement professionnel des enseignants. Cependant, l'investissement des enseignants dans ces activités a considérablement diminué ces dernières années : la déception des enseignants sur les politiques de l'Etat, la diminution des moyens et la contradiction entre les nouvelles actions, (souvent imposées par les autorités éducatives) et la réalité freinent la rénovation.

En France, il est possible d'observer également une évolution récente des pratiques éducatives et pédagogiques au niveau local. L'objectif est de responsabiliser les enseignants et de donner plus d'autonomie aux établissements scolaires. Les dispositifs « projet d'école » (pour le premier degré) et « projet d'établissement » (pour le second degré) obligent les membres des équipes pédagogiques à travailler ensemble, à réfléchir sur les problèmes spécifiques de l'établissement et à proposer des solutions. Cette innovation, positive en elle-même, rencontre les réticences des enseignants : certains y voient le désengagement de l'Etat demandant aux enseignants de résoudre des problèmes qui dépassent leurs compétences, d'autres n'arrivent

pas à s'adapter à cette nouvelle idée de coopération, d'échange et d'ouverture de la pratique limitée jusqu'au présent à l'espace de leur classe.

Cependant, la différence entre les formations est due notamment à l'existence, en Ukraine, d'une institution spécifique à la formation continue. De ce fait, la formation, et plus récemment le développement professionnel des enseignants en cours de carrière, sont pris en charge par l'institut. Celui-ci dépend administrativement et financièrement des autorités éducatives des régions, mais garde un statut indépendant d'établissement d'enseignement supérieur. Ainsi son rôle est beaucoup plus important dans le système éducatif de la région : l'institut s'occupe de la recherche, de l'innovation, de la formation continue et du développement professionnel des enseignants, mais pas de leur évaluation et de leur carrière. Les équipes pédagogiques et les enseignants peuvent ainsi construire des relations professionnelles de confiance qui s'inscrivent dans la durée.

Une autre voie a été choisie par la France qui confie plusieurs missions (formation initiale, formation continue, recherche) à un seul institut – l'IUFM. Malgré les évolutions de pratiques de formation au sein de ces jeunes institutions, la formation continue des enseignants reste sous l'influence des autorités académiques. Ceci crée un contexte peu propice à son développement : la formation dépend des priorités académiques et des moyens financiers alloués. Elle provoque la méfiance des enseignants à cause des confusions entre formation et évaluation, car les inspecteurs y sont présents à tous les niveaux (conception, accès, processus). Enfin, elle est très éloignée de la recherche et des nouveaux savoirs dans le domaine.

Mais cette volonté de rapprocher les différentes étapes du parcours professionnel peut aussi, à long terme, faciliter la construction, en France, d'une véritable formation tout au long de la vie pour les enseignants. La réalisation d'une telle perspective repose actuellement sur le développement de partenariats solides et efficaces entre les acteurs principaux : université,

IUFM, établissement scolaire. Pour dépasser les problèmes existants, le gouvernement initie des réformes institutionnelles, par exemple l'intégration de l'IUFM à l'Université, mais propose des solutions qui relèvent plus de la « forme » que du « fond ». Ainsi, il est envisagé de rendre la formation continue obligatoire et validante pour l'évolution professionnelle des enseignants. Le système ukrainien cherche, au contraire, à le rendre non-obligatoire et favorise des modalités qui permettent de motiver les enseignants, de faire comprendre la nécessité de se former et de considérer le développement professionnel comme partie intégrante du métier d'enseignant. En effet, l'obligation à la formation continue en Ukraine n'a pas entraîné une plus grande efficacité chez les enseignants. De plus, notre société de connaissances leur propose d'autres formes de développement professionnel qui dépassent les limites de formation formelle. Est-ce que c'est seulement la participation à la formation continue qui doit déterminer l'évolution des carrières enseignantes ? Ou bien, l'évaluation des compétences professionnelles doit-elle prendre en compte l'investissement des enseignants dans des formations plus informelles, et, ainsi, développer des outils autres que les visites et les entretiens avec l'inspecteur ?

Enfin, l'analyse a montré une variété de dispositifs au niveau local dans les deux pays. Les différences - la fréquence, la durée, le contenu, les catégories de formateurs, l'évaluation - s'expliquent par des conceptions divergentes de la formation continue. En Ukraine, la formation continue est de type académique avec une orientation « universitaire ». Son programme de formation, intégrant les aspects théoriques et pratiques du métier, doit satisfaire les exigences « d'attestation » des enseignants. Son but est de confirmer ou de perfectionner des compétences qui doivent correspondre aux standards établis par l'Etat pour chaque catégorie d'enseignants. Les avantages de ce modèle sont nombreux :

- la durée longue de la formation permet d'explorer des aspects interdisciplinaires (politiques éducatives, savoirs issus des sciences humaines et sociales) et disciplinaires (didactique, nouveautés dans les programmes) ;
- l'évaluation par la soutenance d'un mémoire professionnel oblige les enseignants à analyser leur pratique ;
- le lieu spécifiquement destiné à la formation facilite l'échange entre les enseignants et les formateurs et permet de rassembler de manière systématique l'information et les ressources pédagogiques.

Même si ce modèle de formation a subi des modifications ces dernières années, il ne peut plus correspondre aux exigences du nouveau contexte éducatif, et surtout faire face aux changements rapides des savoirs et aux attentes des enseignants. Ainsi, récemment, les instituts de formation continue ont commencé à développer des activités pour le développement professionnel des enseignants pendant la période entre les formations longues.

En France, la formation continue est de type « scolaire » et « contractuel » avec une orientation empirique. Son but est de répondre à des priorités déterminées au niveau national et académique. L'élaboration des plans annuels de formation est soumise à des processus d'analyse des besoins, de constitution de cahiers des charges et d'appel aux formateurs qui font des propositions de formation. Ce modèle propose aux enseignants une formation diversifiée au travers de stages thématiques. Mais les contraintes d'ordre économique et institutionnel empêchent la construction d'un processus cohérent. Les stages, de durée très courte, portent majoritairement sur un contenu disciplinaire. La participation des enseignants est volontaire, mais déterminée par un avis de l'inspecteur. Pour répondre aux attentes spécifiques des enseignants et des équipes, une formation d'orientation

« interactive réflexive » se développe et propose des modalités nouvelles : « stage sur site » ou « stage établissement ». Malgré l'autonomie des académies en matière, les stages des PAF sont très uniformes car ils restent majoritairement animés par des formateurs du premier et du second degré.

Les carences de la formation continue en France comme en Ukraine obligent les acteurs à chercher de nouvelles approches qui puissent mieux servir les usagers principaux – les enseignants. Il est possible, dans ce mouvement de professionnalisation et d'universitarisation des formations, de trouver des convergences qui portent sur des problèmes communs : la continuité des parcours de formation, le souci des attentes des enseignants, la formation des formateurs, l'intégration de la recherche.

4.1.2 Les questions communes : attentes des formés, pédagogie, formation de formateurs, recherche

Les carences des systèmes, mais aussi les nouvelles exigences politiques, sociales et scientifiques obligent les acteurs de deux pays à reconsidérer la formation continue et à réorganiser ses modalités. Ainsi, certains résultats de notre analyse font état de problèmes communs.

D'abord, un très fort intérêt que portent les enseignants de deux pays sur la recherche d'information et de formation. Certains attendent une aide d'un professionnel compétent pour appréhender les situations complexes de la pratique, d'autres cherchent les moyens pour l'avancement professionnel ou l'épanouissement personnel. Il existe dans les deux systèmes une volonté de diversifier et de personnaliser la formation continue – un objectif difficile à réaliser au regard de la variété des besoins et des profils. A l'absence d'outils fiables d'analyse des besoins s'ajoutent des contraintes institutionnelles : manque de temps, de moyens, dépendance des évaluateurs. Cependant, quelques initiatives méritent d'être mentionnées.

En Ukraine, par exemple, il est proposé aux enseignants volontaires de contribuer à la formation de leurs pairs. Ils peuvent développer, avec l'aide des formateurs, des modules thématiques issus de l'expérience professionnelle. Cet investissement est bénéfique pour les enseignants car il ouvre des possibilités d'autoformation originale, est validé et pris en compte dans la carrière enseignante. L'autre innovation concerne les programmes de formation continue longue : les instituts de formation continue les proposent de plus en plus diversifiés selon la catégorie ou le profil des enseignants formés. Il existe également la possibilité pour les enseignants de corrélérer la formation à l'institut avec l'exercice professionnel et ainsi allonger la période de perfectionnement.

La tendance à la diversification des formations émerge également en France. Certaines académies mettent en place de nouvelles formes de stages. Cela concerne d'abord les enseignants débutants qui peuvent bénéficier de séquences alternées d'aide collective et individuelle, de stages présentiels, d'échanges guidés entre jeunes enseignants et enseignants plus expérimentés. La reconnaissance de l'importance des liens « formation – pratique » est visible au travers de « stages en deux sessions » ou des « stages filés » qui sont proposés dans les PAF aux autres catégories d'enseignants. Même si ces stages restent encore minoritaires, ils prouvent la recherche, par l'institution, de formes plus efficaces de formation.

Ensuite, les critiques dans les deux pays portent sur le contenu de la formation continue. Au-delà des sujets classiques de débats « formation académique – pédagogique » ou « formation générale – spécifique », on note une tendance à rapprocher la formation continue de la pratique enseignante. Les stages d'analyse des pratiques sont particulièrement développés en France. Ce dispositif, issu de recherches scientifiques, est introduit en formation continue des enseignants. Ils peuvent être menés selon des approches méthodologiques différentes, mais permettent aux enseignants de

comprendre les causes profondes des problèmes. Ces analyses ne donnent pas de solutions immédiates, mais elles aident l'enseignant à construire une posture de professionnel « réfléchi ».

Les problèmes liés au contenu de la formation continue montrent le plus souvent un décalage entre les discours des formateurs et les réalités des enseignants. Même si le statut des formateurs est différent dans les pays (la majorité sont des enseignants en poste pour la France et des ex-enseignants dans les instituts de formation continue pour l'Ukraine), les lacunes de leurs compétences ressortent lors de la comparaison. La première difficulté de ce métier est de jouer plusieurs rôles à la fois : d'un enseignant chevronné capable de produire une pratique de classe exemplaire, d'un chercheur avec des connaissances scientifiques dans les domaines disciplinaires et interdisciplinaires, d'un formateur accompagnateur et facilitateur avec des compétences spécifiques sur la formation de professionnels adultes. Les formateurs de deux pays se trouvent ainsi sous la pression de demandes très variables des enseignants - stagiaires, mais aussi de leurs institutions qui insistent fortement sur leur engagement dans des activités de recherche. De façon générale, ces demandes sont irréalisables pour une seule personne, et ils voient reprocher d'être trop « théoriques » et ignorants vis-à-vis des pratiques réelles, incapables d'apporter des solutions aux problèmes des enseignants, ou de mener leurs projets de recherche à terme.

En effet, les deux systèmes continuent à réfléchir sur les conditions de recrutement, de travail et de formation de leurs formateurs. Les initiatives récentes s'orientent vers une pratique collégiale ou partagée du travail, mais aussi vers l'exigence de reprises d'études de haut niveau (master et doctorat). De plus, des formations de formateurs sont développées au sein des instituts. En France, la formation par la recherche (« groupe recherche », « groupe formation ») est privilégiée, à côté des stages courts thématiques. L'Ukraine innove avec son modèle « académique » de formation de formateurs au sein

de l'institut central de formation continue, en proposant une partie de cette formation à distance. Le rôle de plus en plus important de l'autoformation est souligné dans les deux systèmes.

En France comme en Ukraine, la réflexion sur les fondements du métier de formateur n'est pas terminée. De même pour leur formation, dont l'objectif principal est d'aider à devenir un professionnel capable de faire le lien entre la recherche et la pratique enseignante.

4.1.3 Les changements en cours et le rôle des acteurs

L'étude comparative a permis de constater des changements dans la formation continue des enseignants dans les deux pays. Ces changements sont présents à des degrés variables aux niveaux des décisions politiques, des institutions responsables de la formation, des initiatives individuelles des enseignants. Il semble que l'Ukraine est plus engagée dans le processus de changement que la France. Ses conditions politiques et institutionnelles favorables permettent l'émergence d'innovations dans les instituts de formation continue. De plus, un grand projet de réformes est en cours au niveau national. Ce projet prévoit un changement planifié en éducation et correspond au modèle « Recherche, Développement, Dissémination ». Pourtant, de nombreux chercheurs (HUBERMAN, FULLAN, MCLAUGHLIN, LIEBERMAN cités par KORTHAGEN, 2001) ont montré que ce modèle « hyper-rationnel et technocratique » des réformes, utilisé dans plusieurs pays, n'a pas abouti au changement des pratiques enseignantes. Ainsi, KORTHAGEN (2001) explique que plusieurs projets de mise en œuvre des innovations en éducation ne se sont pas réalisés, car ils étaient imposés de l'extérieur et ne correspondaient ni aux attentes des enseignants et ni à leurs conditions de travail. C'est bien les conditions difficiles de travail des enseignants ukrainiens qui peuvent limiter leurs motivations et participations actives aux projets.

Par ailleurs, l'analyse a montré que dans les deux pays, les enseignants ne sont pas considérés comme des acteurs actifs de changement. En effet, la logique de la majorité des actions décrites est la suivante : « la formation continue est un moyen de changer l'enseignant ». Très peu d'actions pourtant correspondent à la vision « la formation continue permet à l'enseignant de se changer ou se développer ». La perspective d'enseignant « acteur de changement » ne fait pas partie des objectifs et des stratégies formatives des Etats. Pourtant, « *les enseignants ont besoin de sentir que le changement de pratiques n'est pas quelque chose qui leur arrive et qu'ils ne peuvent pas contrôler, mais plutôt quelque chose qu'ils recherchent et attendent.* » (CHARLIER, 1998, p. 92). Pour que la formation continue ou d'autres actions de développement professionnel influencent la pratique, elles devraient permettre aux enseignants de réfléchir, d'expérimenter et d'agir. C'est aux enseignants de changer, et non pas à d'autres de changer les enseignants.

Enfin, grâce aux nouvelles technologies d'information et de communication (plus accessibles aux enseignants français), les enseignants acquièrent une plus grande maîtrise de leur développement professionnel. Ces dispositifs d'origines variées - sites web spécialisés, blogs enseignants, échanges de ressources via Internet, discussions en ligne, etc., complètent et parfois concurrencent les initiatives institutionnelles. Ainsi, le système traditionnel devra intégrer ces nouvelles caractéristiques de l'environnement professionnel et transformer ses conduites et ses actions.

4.2 Vers une nouvelle conception de la formation continue

Notre recherche d'une nouvelle conception de la formation continue des enseignants a été menée en deux étapes. Nous avons analysé d'abord les recherches scientifiques concernant la formation continue, ce qui a permis de construire un cadre de référence de ce domaine. Ensuite, nous nous sommes adressés à deux systèmes, en France et en Ukraine, afin d'identifier les problèmes, les difficultés, les préoccupations des acteurs. Nous avons essayé de comprendre les changements en cours et de faire émerger les pratiques innovantes. De plus, nous avons gardé tout au long de cette recherche l'idée renouvelée qui reconnaît l'enseignant comme un acteur principal de la formation. Car si on veut construire une formation continue de qualité, c'est à dire une formation qui permettra changer ou innover dans la pratique enseignante, il paraît indispensable de privilégier les dispositifs de formation qui sont identifiés, conçus, développés et réalisés avec et pour l'enseignant.

En effet, les textes officiels se réfèrent constamment à la nécessité de développer la formation tout au long de la vie. Mais, cette incitation est perçue par les acteurs comme un discours de plus qui reste flou sans la compréhension réelle de sa mise en œuvre. Nous voulons donc proposer des réflexions concernant une nouvelle conception de la formation continue dans le parcours professionnel des enseignants, et montrer des exemples concrets d'actions qui correspondent à ce paradigme nouveau de formation. Certains sont déjà présents dans les systèmes, d'autres émergent timidement. Le succès de cette nouvelle conception dépendra, sans doute, des conditions institutionnelles de sa réalisation pratique. Nous énonçons donc les possibilités qui peuvent être adaptables en fonction des caractéristiques propres à chaque pays.

4.2.1 Une formation continue intégrée au parcours professionnel

Les systèmes de formation continue sont censés s'adapter au paradigme nouveau de l'éducation/formation tout au long de la vie. Cette idée de

continuité du développement professionnel et personnel des enseignants semble recevoir un accueil favorable de la part des acteurs. En effet, les sociétés contemporaines ont besoin d'enseignants compétents, savants, sensibles aux valeurs humaines (*caring* en anglais), capables de faire une réflexion critique, et responsables de leur éducation et leur développement.

Pour former ces enseignants, il est nécessaire d'avoir un cadre, pensé et soutenu au niveau national, qui correspondra aux principes suivants :

- La reconnaissance et le soutien d'un processus d'éducation et de formation des enseignants qui garantisse la cohérence, la différenciation, la progression et la continuité des apprentissages entre la formation initiale, l'entrée dans le métier, la formation continue.
- Le droit des enseignants à des activités de développement professionnel tout au long de leur carrière qui leur permettent de penser et d'innover dans leurs pratiques pour construire un enseignement et un apprentissage de qualité.
- La reconnaissance du rôle majeur des établissements scolaires dans l'identification et la détermination des besoins professionnels collectifs ou individuels ; l'engagement de l'établissement, en collaboration avec d'autres partenaires, dans le processus de développement professionnel, avec les enseignants à toutes les étapes : avant, pendant et après la formation. Ils doivent également avoir la possibilité de proposer des opportunités pour le développement professionnel au sein de l'établissement, centré sur les problèmes spécifiques locaux, ou d'un enseignant en particulier.
- La reconnaissance institutionnelle des engagements des enseignants dans des activités de développement professionnel, et leurs validations pour leur progression de carrière.

- La reconnaissance de l'importance de la recherche pour le développement professionnel des enseignants, et son utilisation dans les programmes de formation. La contribution de l'enseignement supérieur dans la formation des enseignants par la recherche.

4.2.1.1 *Un continuum entre la formation initiale, l'entrée dans le métier, la formation continue*

La formation continue, face aux principes de la formation tout au long de la vie, ne peut plus fonctionner comme une institution isolée. Dans les systèmes de formation des enseignants, les étapes – formation initiale, entrée dans le métier, formation continue – sont déjà présentes. Mais, la continuité des actions engagées à ces différentes étapes n'est pas encore construite.

Cette thèse a montré que des partenariats solides entre les différents acteurs (université, institut, établissement scolaire, organisme de recherche, autorité éducative, association des enseignants, etc.) peuvent aider à construire cette continuité des parcours. Ces partenaires doivent développer des relations professionnelles plus proches, basées sur le respect et la reconnaissance du rôle de chacun. Ainsi, ils doivent réfléchir ensemble et proposer des programmes de formation ou des dispositifs de durée courte (session, stage, séminaire, conférence, etc.) pour chaque phase et chaque contexte de la vie professionnel des enseignants. Cela permettra aussi de faire le lien entre les savoirs académiques et professionnels, les réalités de la pratique, la recherche et le travail intellectuel, les spécificités du personnel.

Il est indispensable que ce travail soit fait de manière cohérente et systémique. Les différents partenaires (y compris les institutions responsables de la formation continue) peuvent avoir à la fois leurs propres actions indépendantes, mais aussi des actions communes. Ces actions doivent être menées aux différents niveaux : national, régional ou local, au niveau de l'établissement et de l'enseignant à titre individuel. Il nous semble que le rôle de la formation continue est déterminant pour la réussite de cette

collaboration. En effet, elle peut facilement intervenir à tous ces niveaux, et avoir des fonctions de conseil, d'accompagnement, de régulation, de coordination.

4.2.1.2 Une formation continue régulatrice : la gestion et l'accompagnement des carrières enseignantes

Il est évident que la participation aux stages et aux sessions longues ou courtes de formation continue ne peut plus rester le seul moyen de développement professionnel des enseignants. Les conditions d'accès des enseignants aux autres dispositifs de formation doivent être envisagées. La réalisation d'un tel objectif pose la question du temps et des moyens. En effet, le temps de travail des enseignants comprend, en général, des heures d'enseignement et de préparation des cours. Pourtant, si le développement professionnel est considéré comme une partie intégrante du travail, il est nécessaire de rééquilibrer l'ensemble. Cette initiative n'est pas facile, car l'investissement dans le développement et la formation coûtent cher, et les effets sur la pratique sont peu visibles (en le comparant aux achats de livres, d'ordinateurs, etc.).

La gestion du développement professionnel des enseignants doit passer par une meilleure appréhension des « droits » et des « responsabilités » des acteurs. Ainsi, par exemple, se former est un droit pour les enseignants, mais aussi une obligation professionnelle. De même, pour les responsables de la formation (établissement scolaire, institutions de formation), ils ont une obligation de satisfaire le droit des enseignants au développement professionnel, mais aussi la responsabilité de garantir sa qualité et son influence positive sur les pratiques.

Certaines modalités d'accès des enseignants aux actions de développement professionnel sont déjà présentes : le droit, avec des heures déterminées, à la formation continue, ou l'année sabbatique pour faire de la recherche. Pourtant, d'autres modalités pourraient être développées en fonction du

contexte spécifique de l'établissement ou des besoins individuels des enseignants. Il est possible, par exemple, d'envisager un temps pour étudier, expérimenter et partager une pratique innovante, pour échanger des idées et des expériences entre pairs, pour réfléchir sur ses pratiques d'accompagnement ou de tutorat, pour s'investir dans des études de niveau supérieur, pour participer à la recherche, etc.

L'investissement des enseignants dans le développement professionnel doit être reconnu clairement par l'institution et utilisé au profit des écoles. Ainsi, il est nécessaire d'élaborer des outils permettant d'évaluer la progression des enseignants : accumulation de crédits de formation, évolutions selon les critères d'un portfolio professionnel, élaboration de profils professionnels des enseignants reconnus au niveau national, etc. Ces outils permettront aux institutions de formation de mieux comprendre le parcours professionnel et les besoins des enseignants. De plus, elles peuvent permettre une analyse approfondie et une proposition adéquate de formations.

4.2.1.3 *Une formation continue ouverte : autoformation, formation à distance, e-learning*

Notre étude révèle que la formation continue ne peut se limiter à la proposition de programmes ou de plans de formation. Elle doit prendre en considération d'autres formes d'apprentissage : formel, non formel et informel. Elle doit les étudier et les utiliser pour innover par rapport aux processus habituels.

En effet, certaines catégories d'enseignants sont capables de prendre en charge personnellement leur formation. D'autres expriment des demandes multiples et complexes qui ne peuvent pas être satisfaites seulement par les actions de la formation continue. Ainsi, il est nécessaire de reconnaître et de développer des pratiques d'autoformation individuelle ou collective. Des lieux ou des espaces nouveaux doivent exister, afin que les enseignants puissent chercher et trouver l'information dont ils ont besoin. La facilité d'accès des

enseignants à des informations diverses et de qualité permet le développement de la créativité et de l'innovation.

La construction d'une formation continue « ouverte » est possible grâce aux technologies de l'information et de la communication. Ce nouveau type de formation, basé sur une approche multiforme (POISSON), est un défi pour la formation continue : elle doit résoudre à la fois des problèmes techniques et pédagogiques et rénover constamment ses ressources. Cela suppose aussi des changements dans le rapport aux savoirs et dans les relations entre les enseignants et les formateurs.

De plus, cette ouverture de la formation continue s'avère inévitable face à la complexification des situations éducatives : elle peut diversifier son offre des formations et multiplier le nombre d'enseignants qui peuvent y avoir accès. Enfin, les enseignants changeant du statut de formé au statut d'apprenant peuvent exercer un contrôle sur le contenu et le processus de formation. Cela oblige les concepteurs de TIC à proposer des produits de plus en plus efficaces et performants. Pourtant, comme le remarquent LESSARD et TARDIF (2001), les TIC peuvent aussi devenir des « ennemis » de l'éducation quand elles *ne contribuent qu'au divertissement ou à la prolifération de l'information qui circule*. Dans ce cas, l'information, impossible à maîtriser ou à structurer, peut avoir un effet négatif sur la formation des enseignants.

4.2.2 Quelle pédagogie pour la formation continue ?

Nous avons vu précédemment que la formation continue doit s'adapter à la nouvelle culture du développement professionnel des enseignants. Elle peut aussi jouer un rôle majeur dans sa mise en œuvre effective. De plus, les résultats de cette thèse montrent également une nécessité de changer la pédagogie de la formation continue afin de mieux répondre aux attentes des enseignants.

Notre analyse des recherches sur les attentes des enseignants à l'égard de la formation continue confirme qu'ils cherchent d'abord une meilleure compréhension des problèmes rencontrés et des possibilités de transfert des nouvelles connaissances dans leurs pratiques. Cette vision coïncide, d'une certaine façon, avec l'objectif de la formation continue : changer les pratiques enseignantes. Pourtant, cette attente de « *concret et pratique* » des enseignants doit obligatoirement se transformer par la suite en acte « *professionnel* », seul moyen pour faire face aux situations diverses et imprévisibles du quotidien. C'est ici que se trouve un défi pour la formation : d'une part, rester proche de la pratique et, d'autre part, provoquer des changements conceptuels chez les enseignants.

Cette tâche n'est pas facile pour la formation, et des recherches sur ce processus complexe d'apprentissage de l'enseignement sont encore attendues. Cependant, nous voudrions ici proposer quelques pistes en nous appuyant sur la recherche de E. CHARLIER et B. CHARLIER (1998)⁵⁵ qui propose un modèle pour une formation continuée articulée à la pratique professionnelle. Cette formation est possible si :

- *elle est organisée autour d'un projet ;*
- *elle est un environnement ouvert ;*
- *elle est intégrée dans le parcours professionnel ;*
- *elle est articulée au projet pédagogique de l'institution ;*
- *elle tient compte des différences individuelles ;*
- *elle prend en charge la gestion de l'environnement.*

⁵⁵ Voir : E. Charlier et B. Charlier (1998) : *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles ; et B. Charlier (1998) : *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles.

4.2.2.1 *Les objectifs et les stratégies*

Pour que la formation se passe dans de bonnes conditions et provoque des changements dans la pratique enseignante (ajoutons qu'elle peut aussi provoquer des changements chez les formateurs et chez les décideurs), il est nécessaire d'obtenir une compréhension de sa complexité chez tous les acteurs.

L'enseignant doit être capable de gérer sa formation : analyser son parcours professionnel, identifier ses besoins personnels et les confronter aux besoins collectifs de son établissement. Il doit aussi comprendre que sa conception de l'apprentissage peut être différente de celles des autres participants ou des formateurs et qu'elle peut changer au cours de la formation. Si l'enseignant perçoit que la formation ne correspond pas à ce qu'il recherche ou est éloignée de sa pratique, il doit pouvoir exprimer ses déceptions aux autres. Cependant, il doit aussi avoir conscience que ses collègues peuvent vivre des expériences professionnelles différentes et que les échanges permettent de prendre de la distance avec ses habitus.

Pour le formateur, la maîtrise d'un grand nombre d'informations s'avère indispensable : informations sur les enseignants et leurs pratiques, sur les contenus, sur le processus de formation. De plus, il doit constamment analyser, évaluer et adapter la formation, et prévoir les actions à venir.

Les décideurs doivent tenir compte des orientations politiques, des contextes éducatifs locaux et des attentes des enseignants. Ils doivent comprendre que le changement de pratiques est possible si la formation permet répondre aux attentes individuelles et collectives. Ainsi, les décisions sur les moyens humains et matériels sont importantes pour la réussite. Les décideurs doivent proposer aussi des dispositifs permettant la reconnaissance des progrès professionnels des enseignants.

Pour aboutir à la cohérence des attentes et des objectifs de chacun, E. CHARLIER et B. CHARLIER proposent, par exemple, d'établir une sorte de contrat entre les formateurs, les décideurs, les enseignants et les établissements. Dans ce contrat, présentant une base pour le développement de la formation, il faut préciser : les attentes des formés, les demandes des institutions, les conditions de la participation, les dispositifs d'évaluation, les modalités d'organisation. Il est important que l'objectif de formation vise à la fois le développement personnel et professionnel des enseignants (investissement dans le capital humain), mais également le développement de l'établissement scolaire et du système éducatif (investissement institutionnel).

4.2.2.2 Les relations entre les acteurs

Les acteurs qui participent à la formation se distinguent par leur rôle professionnel dominant : praticien, formateur, chercheur, gestionnaire. Ils apportent, ainsi, en formation, des savoirs et des expériences différentes, ce qui peut nuire à la construction de bonnes relations. De plus, la nature de ces relations dépend des caractéristiques de la formation : centrée sur l'action, sur la formation ou sur la recherche. E. CHARLIER et B. CHARLIER pensent qu'il est nécessaire de reconnaître les compétences respectives de chacun, et d'organiser le travail commun sur une base de coopération ou de partenariat. Ces chercheurs considèrent l'enseignant comme un acteur actif qui doit être associé à l'élaboration de toutes les étapes de la formation : planification, négociation, régularisation, évaluation, etc. L'établissement de relations « collaboratives » demande, selon E. CHARLIER et B. CHARLIER, la création de « zone protégée » sans évaluation, la mise en œuvre d'un contrôle mutuel, la définition claire du projet et des contributions de chaque participant.

4.2.2.3 Une formation continue pertinente

Pour que la formation continue soit pertinente, il faut se poser la question de son contenu et de son processus. Le choix du contenu est déterminé par les

types de savoirs que les enseignants cherchent à acquérir ou que les formateurs veulent transmettre. Les savoirs et les connaissances peuvent être construits également par les formateurs et les enseignants, ensemble, tout au long du processus de formation. Ainsi, les chercheurs pensent que les meilleures méthodes pour provoquer l'apprentissage chez les enseignants sont :

- l'apprentissage par la réflexion (dans ou sur l'action) ;
- l'apprentissage par l'action (« *learning by doing* ») ;
- l'apprentissage par l'interaction (échange avec les pairs ou confrontation avec des enseignants expérimentés) ;
- l'apprentissage par l'expérience ;
- l'apprentissage transformationnel (« *transformative learning* »).

Rejoignant de nombreux chercheurs, nous pensons que la réalité contemporaine présente une multitude d'approches, souvent opposées l'une à l'autre, qui fonctionnent séparément et indépendamment. Cependant, elles peuvent former un nouveau type d'apprentissage s'il s'inscrit dans une approche à la fois intégrative et holistique : centrée sur une personne dans toute son intégralité (affectif, éthique, social, mental, émotionnel, physique, moral, etc.) et sur les contextes qui l'entourent (local, régional, global, etc.). Ainsi, la perspective holistique permet d'appréhender la vie de l'individu comme un processus en continu, et de reconnaître des liens forts entre son éducation et son état émotionnel. L'intégration est nécessaire pour la construction de relations de partenariat (école, université), pour la liaison théorie – pratique, pour les relations collaboratives (enseignant, formateur, chercheur), pour l'adoption de la pluridisciplinarité ou l'interdisciplinarité.

Enfin, la réalisation de cette conception de la formation continue n'est possible que dans une communauté éducative « apprenante » où les enseignants, les formateurs, les chercheurs et les décideurs peuvent travailler

ensemble pour soutenir et améliorer la formation initiale et le processus de développement professionnel et personnel des enseignants.

CONCLUSION

Les principaux résultats de cette thèse peuvent être résumés sous trois axes :

Le premier propose un cadre de références scientifiques concernant la formation continue des enseignants. Ce cadre permet de se repérer dans la multitude de théories, d'approches et de concepts qui existent et évoluent dans les espaces éducatifs.

Ainsi, nous pensons, à la suite de la littérature mobilisée, que l'analyse d'une formation continue doit intégrer les points suivants :

- l'identification de sa conception selon un paradigme qui peut être : « académique », « technicien », « personnaliste », « artisanal », « recherche et développement », « éducation/formation tout au long de la vie », ou une combinaison de ces paradigmes ;
- l'identification de son orientation organisationnelle : l'accent sur un processus continu de développement professionnel et personnel des enseignants, ou sur les réponses aux exigences changeantes des politiques éducatives ;
- l'identification de sa capacité à intégrer et à exploiter les résultats des recherches scientifiques, et ainsi à soutenir les processus d'évolution et d'innovation éducatifs ;
- l'identification de sa capacité à prendre en compte la diversité des publics enseignants : leurs expériences personnelles et professionnelles, leurs motivations, leurs environnements professionnels ;
- l'identification de sa capacité à comprendre et à répondre aux enjeux de l'apprentissage autonome des enseignants et des équipes pédagogiques au travers des technologies de l'information et de communication.

Le deuxième apport de cette thèse est de montrer l'importance, pour la comparaison, d'une étude historique et d'une analyse institutionnelle contextualisée. Cette étude, comportant des dimensions « spatiales » (observations de phénomènes éducatifs aux niveaux local, régional, national, européen et mondial) et « temporelles » (inscrites dans le temps), a permis d'identifier les facteurs internes et externes qui ont influencé l'évolution de la formation continue.

Les facteurs internes (l'histoire, la tradition, les réalités socioculturelles de chaque système éducatif) expliquent les différences importantes entre les caractéristiques institutionnelles et organisationnelles de la formation continue en France et en Ukraine. Les facteurs externes (les processus d'intégration, d'harmonisation, de démocratisation et d'informatisation dans l'espace éducatif) influencent la construction d'une nouvelle approche de la formation continue. Ces changements obligent les acteurs des deux pays à résoudre des problèmes identiques :

- développer des outils pour une meilleure identification des besoins et des attentes des enseignants, des écoles et de la société ;
- repenser la pédagogie des formations ;
- réfléchir aux conditions de recrutement, de travail et de formation de ses formateurs ;
- construire des liens solides et efficaces entre la recherche, la formation et les pratiques enseignantes.

Le troisième apport de la thèse concerne l'élaboration des principes d'une nouvelle conception de la formation continue. Nous pensons que les réflexions sur ce sujet doivent s'orienter dans deux directions. La première consiste à repenser la place et le rôle de la formation continue selon un nouveau paradigme, celui de l'éducation/formation tout au long de la vie :

- formation continue *intégrée* au parcours de développement personnel et professionnel des enseignants;
- formation continue *garante* de la cohérence, de la différenciation, de la progression et de la continuité des apprentissages ;
- formation continue *ouverte* à la collaboration et aux autres dispositifs de développement professionnel (autoformation, formation à distance, etc.) pour répondre aux besoins individuels et aux contextes éducatifs locaux ou régionaux.
- formation continue *régulatrice* permettant d'accompagner et d'évaluer les progressions professionnelles des enseignants.

Une deuxième série de réflexions doit être menée sur les pédagogies spécifiques de la formation continue. Nous soutenons l'idée, avec de nombreux autres chercheurs, que cette formation doit s'inscrire dans une approche intégrative (construction de partenariats, des liens théorie-pratique, des relations collaboratives, de pluri/interdisciplinarité) et holistique (centrée sur une personne dans toute son intégralité et sur les contextes qui l'entourent).

Ce dernier axe est actuellement moins développé parce qu'on ne voit pas encore avec clarté de manifestations concrètes du paradigme de la formation tout au long de la vie. Dès lors, se posent les questions suivantes : comment un système de formation des enseignants peut-il construire une continuité entre la formation initiale, l'entrée dans le métier et la formation continue ? Quelles sont les bonnes pratiques pour le développement professionnel des enseignants selon cette perspective ? Comment transformer la formation continue en processus d'apprentissage individuel et collectif mieux adapté aux besoins d'enseignants « professionnels » ?

En effet, cette thèse a confirmé que certains changements vont dans ce sens. Ce sont d'abord les changements dans les politiques éducatives. Les

gouvernements, en France comme en Ukraine, utilisent la notion de formation tout au long de la vie pour accompagner leurs réformes (par exemple, l'institutionnalisation d'une étape d'entrée dans le métier d'enseignant en France, ou les réformes pédagogiques et structurelles de la formation continue en Ukraine).

De plus, ces changements, encore modestes, mais favorables à la mise en oeuvre effective de la formation tout au long de la vie, se produisent au niveau des acteurs : les institutions de formation, les équipes pédagogiques et les enseignants. Ce sont ces acteurs qui ressentent en première ligne les exigences fortes de leurs sociétés et de leurs élèves. Ils s'engagent alors dans la transformation de leurs attitudes et leurs pratiques. Il y a une appropriation individuelle et collective, au moins parmi les personnes les plus dynamiques et les plus novatrices, de leurs actions professionnelles. Cet engagement est facilité par l'évolution des nouvelles technologies qui permettent l'accès direct des acteurs aux informations. Cependant, les enseignants demandent également aux institutions de formation des réponses plus ciblées et des formations plus variées et plus souples.

Les recherches et les enquêtes citées dans cette thèse confirment le haut niveau de conscience des enseignants vis-à-vis de leur développement professionnel. Pour que cette qualité soit stimulée, soutenue et reconnue par le système, il faut que les chercheurs s'engagent davantage dans la valorisation des activités enseignantes. Ils doivent, de plus, transposer les discours politiques et scientifiques sur la formation tout au long de la vie dans des exemples concrets plus accessibles aux enseignants.

C'est grâce à l'évolution des mentalités de chaque acteur que pourra se réaliser la formation tout au long de la vie pour les enseignants : enseignants qui jouent un rôle intermédiaire et essentiel entre la vie sociale et les élèves, et qui, ainsi, peuvent accélérer la transformation de la société actuelle en une société « apprenante ».

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1994) : *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France, 264 pages.

ALTET M. (1999) : Les professionnalités des formateurs MAFPEN : profils identitaires ou profil polyidentitaire, *Recherche et Formation « Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après... »*, n°32, 45-65.

ALTET M. (2004) : L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants, in LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (Eds.) *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck, 159-178.

ALTET M. Entretien avec A.M. CHARTIER (2006) : L'analyse de pratiques. Rétrospectives et questions actuelles, *Revue Recherche et Formation*, n°51, 11-25.

ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (Eds.) (2003) : *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Perspectives en éducation et formation, Bruxelles, De Boeck Université, 294 pages.

AMBROSIO T. (2003) : Sur la complexité des relations entre la formation de la personne et le développement durable de la société, *Communication lors de la Conférence au Grand Atelier MCX « Modélisation de la complexité »* de Lille 18, 19 septembre 2003, disponible sur : http://www.mcxapc.org/docs/conseilscient/ambrosio_240903.pdf

AMBROSIO T. (2005) : Chemins de Formation : inscrire dans la société les chemins de l'auto-organisation, de l'autonomie et de l'identité, *Communication au Colloque « Intelligence de la complexité, Epistémologie et Pragmatique »*, CCI de Cerisy, juin 2005.

ATTALI A., BRESSOUX P. (2002) : *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*, Rapport à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 87 pages.

AUBA J., LECLERCQ J.-M. (1985) : *Les enseignants dans les sociétés modernes. Une même interrogation*, Note et Etudes Documentaires, Paris, La documentation française.

AUDANT L. (1998) : *De la genèse de la pédagogie comme problème philosophique*, Thèse de Ph.D, faculté de philosophie, Québec, Université Laval, 397 pages.

BAILLAUQUES S. (2003) : D'une réforme promulguée à des questions d'identité. Les formateurs d'enseignants, in BAILLAUQUES S. (éds.)

L'identité chez les formateurs d'enseignants, Collection « *Savoir et formation* », France l'Harmattan, 15-74.

BARBIER J. M., CHAIX M. L., DEMAILLY L. (éds.) (1994) : *Recherche et développement professionnel. Matériaux pour une étude de la place de la recherche dans les processus de professionnalisation*, INRP, Recherche et Formation, n°17.

BARRERE A. (2002): *Les enseignants au travail*, Paris, l'Harmattan, 304 pages.

BENILAN P. (dir.)(2001) : *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*, Rapport d'évaluation, CNE, 116 pages.

BIBBY M. (1998): Professional ethic and teacher practice, *Initial and Continuing Teacher Professional Development, Occasional Papers*, NSW Department of Education and Training, Sydney, Norman McCulla, disponible sur: http://www.schools.nsw.edu.au/edu_leadership/prof_read/ethics

BLANCHARD-LAVILLE C. (1997) : L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe, *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, Vol.17, n°3, 151-176.

BLANCHARD-LAVILLE C. (1999) : L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques, *Revue française de pédagogie*, n°127, 9-23.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2006) : L'analyse clinique de situations d'enseignement et de la formation : un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles, *Conférence de consensus*, IUFM de Créteil, disponible sur http://www.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/CBL_CC2006.pdf

BLANCHARD-LAVILLE C., (coord.) (1999) : *Approches cliniques d'inspiration psychanalytique*, Revue française de pédagogie, n°127.

BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (Eds.) (2001) : *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, l'Harmattan, 207 pages.

BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., (coord.) (2002) : *Analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique*, Revue Recherche et Formation, n°39.

BOLTIVETS S. (2001) : Andragogie comme une doctrine sur le perfectionnement d'un adulte, *Pisliadiplomna osvita v Ukraini, n°1*, CIPPO, Kiev, 47-50, (en ukrainien).

- BORDONCLE R. LUMBROSO M. (1986) : *La formation continue des enseignants du second degré*, Collection rapport de recherche n°8, 205 pages.
- BOTTIN Y. (2002) : *Enseigner en école, un métier pour demain*, Rapport au Ministre de l'éducation nationale, Paris, La documentation française.
- BOURDONCLE R. ZAY D. (1989) : *Ecole Normale et université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985). Une expérience pour les IUFM*, Collection Rapports de Recherche, n°7, Paris, INRP.
- BOUTIN G. (2002) : Analyse des pratiques professionnelles. De l'intention au changement, *Recherche et Formation*, « *Analyse des pratiques. Approches psychosociologique et clinique* », n°39, 27-41.
- BOUTIN G. (2004) : L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, *Revue Connexions*, n°81, 25-41.
- BRASLAVSKY C. (2005) : *L'histoire de l'éducation et le défi contemporain d'une éducation de qualité pour tous*, Perspectives, Revue trimestrielle de l'éducation comparée n°136, vol. XXXV, décembre 2005, UNESCO.
- BROOKFIELD S. (1992) : Developing criteria for formal theory building in adult education, *Adult Ed. Q.* 42 (2), 79-93.
- BROOKFIELD S. (1995) : Adult learning: an overview, in A. Tuinjmans (ed.) (1995), *International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, disponible sur :
<http://www.fsu.edu/~elps/ae/download/ade5385/Brookfield.pdf>
- BUCHBERGER F. (Eds.) (2001) : *Green Paper on Teacher Education in Europe*, Umeå: Umeå Universitet, 104 pages, disponible sur :
http://www.see-educoop.net/portal/id_library.htm
- CAFFARELLA R.S., MERRIAM S.B (1999) : Perspectives on Adult Learning: Framing Our Research, *The Adult Education Research conference (AERC)*, disponible sur :
<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1999/99caffarella.htm>
- CARRE P. (2003) : La double dimension de l'apprentissage autodirigé, Contribution à une théorie du sujet social apprenant, *Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 17-1.
- CARRE P. (2006) : Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance, *Contribution au 7^{ème} colloque sur l'autoformation*, Enfa, Toulouse, 18-20 mai 2006, disponible sur :
<http://www.enfa.fr/autoformation/rub-pres/pcarre.pdf>

CARTER M. (1998) : Professional ethic in teaching: the training and development challenge, *Initial and Continuing Teacher Professional Development, Occasional Papers*, NSW Department of Education and Training, Sydney, disponible sur : http://www.schools.nsw.edu.au/edu_leadership/prof_read/ethics

CASALFIORE S. (2000) : L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Cahier de Recherche du GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation)*, n°6, disponible sur : <http://www.girsef.ucl.ac.be/CREF.htm>

CASALFIORE S., PAQUAY L. (à paraître) : Le courant de l'action située: regard sur l'activité enseignante et réflexion autour de la notion de qualification des enseignants, in M.-C. Dauvisis (Ed.), *La qualification des enseignants, problème d'évaluation?* Bruxelles, De Boeck.

CATTONAR B. (2001) : Les identités professionnelles enseignantes. Embauche d'un cadre d'analyse, *Cahiers de Pédagogie Universitaire et du Girsef (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation)*, n°10, disponible sur : <http://www.girsef.ucl.ac.be/CREF.htm>

CHARLIER B. (1998) : *Apprendre et changer sa pratique d'enseignant. Expérience d'enseignants*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 276 pages.

CHARLIER, E., CHARLIER, B. (1998) : *La formation au cœur de la pratique*, Bruxelles, De Boeck, 133 pages.

CHARTIER A.-M. (2002) : La formation continue dans le 1^{er} degré : éléments d'approche historique, in *Actes du séminaire national de la DESCO « L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré »*, CRDP de l'académie de Versailles, 13-28.

CHEVRIER J., FORTIN G, LEBLANC R, THEBERGE M. (2000) : Le LSQ-Fa: une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford, *Education et francophonie, Revue scientifique virtuelle, ACEL*, Volume XXVIII, n°1, disponible sur http://www.acelf.ca/c/revue/numeros_disponibles.php

COCHRAN-SMITH M., ZEICHNER K. (Ed.) (2005): *Studying teacher education*, The report of the AERA panel on research and teacher education, Washington, Lawrence Erlbaum Associates, 816 pages.

Collectif (2003) : *Stratégie des réformes éducatives en Ukraine : Recommandations pour la politique éducative*, Ministère de l'éducation et des sciences de l'Ukraine, Kiev,

« KIC », (en ukrainien), disponible sur
www.irf.kiev.ua/files/ukr/programs_edu_ep_409_ua_ref_strategy.pdf

Collectif (2006) : *Vers une ouverture des frontières de la formation continue*, Bref de CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications), n°235, disponible sur : <http://www.cereq.fr/bref.htm>

Collectif (2007) : *Transformation du travail enseignant : finalités, compétences et identités professionnelles*, La lettre d'information du Service de Veille scientifique et technologique, n°26, INRP, disponible sur : <http://www.inrp.fr/vst>

COLLINSON V., ONO Y. (2001) : The professional development of teachers in the United States and Japan, in KILLEAVY M. (ed.) *Professional development in teacher education*, European journal of teacher education ATEE, London, Taylor and Francis ltd, v.24, pp. 223-248,.

Colloque (V^{ème}) international Recherche(s) et Formation "Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences". Nantes, IUFM, 14-16 février 2005, CD-rom et www.paysdelaloire.iufm.fr

COMMISSION EUROPEENNE (2005) : *Projet de principes européen communs concernant les compétences et qualification des enseignants*, Commission européenne, Direction générale Education et Culture.

CORNU B., FERRER F. (2003) : *Former les enseignants: évolutions et ruptures*, Politiques d'éducation et de formation, *Analyses et comparaisons internationales*, n° 8, Bruxelles, De Boeck, 108 pages.

COURTOIS B. (2002) : Penser l'expérience. Développer l'autoformation (J. Mezirow), *fiche de lecture*, disponible sur : <http://www.membres.lycos.fr/autograp/Mezirow2.htm>

CROS F. (2001) : Quels enseignants en 2020 ? *Futuribles*, n°267, 45-52.

CROS F. (dir.) (2005) : *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie : une priorité européenne ?*, Institut EPICE, Paris, l'Harmattan, 240 pages.

CROS F., OBIN J.-P. (2003) : *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Rapport de base national de la France, l'OCDE, 71 pages, disponible sur : www.oecd.org/dataoecd/9/5/2958117.pdf

DEAUVIEAU J. (2004) : La constitution du savoir professionnel à l'entrée dans le métier: le cas des enseignants du secondaire, *Communication à la 4^{ème} conférence Intermédiaire "Savoir, Travail et Organisation"*, Association Internationale de Sociologie, disponible sur : http://www.printemps.uvsq.fr/Com_deau.htm

DELORS J. (1996) : *L'éducation un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la commission international sur l'éducation pour le XXI siècle, Odile Jacob.

DEMAILLY L. (1991) : Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels, *Recherche et Formation* n°10, 23-35.

DEMAILLY L., ZAY D. (1997) : Politiques et organisations dans la recherche-développement : le cas des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, *Revue Française de pédagogie*, n°121, 79-99.

DEZHINA I. (2005) : *Où sont ? Où vont les scientifiques russes ? Ressources humaines et politique de la recherche en Russie*, Programme de recherche Russie/CEI, Institut français des relations internationales, Visions, n° 4, Paris.

DUBAR C. (1996) : « La socialisation : paradigmes, méthodes et implications théoriques », in B. FRANCO, C. MAROY (Eds) *Formation et socialisation au travail, Perspectives en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 25-39.

DUGAST-PORTES F. (1999) : MAFPEN...Rétrospective, *Recherche et Formation* « Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après... », n°32, 25-45.

DUPRIEZ V., VANDENBERGHE V. (2004) : L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n° 27, 3-26.

DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992) : La profession enseignante, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 139-158.

DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (2000) : *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 266 pages.

DUSSEL I. (2001) : Normalisation et professionnalisation : deux discours antagonistes dans les réformes concernant la formation des enseignants, *Recherche et Formation*, n°38, 63-78.

EUROPEAN COMMISSION (2005) : *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*, in European 'testing' conference: *Common European Principles for teacher competencies and qualifications*, The European Commission, Education and Culture, Brussels, 20-21 June 2005, disponible sur :
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf_en.html

EURYDICE (2002) : *La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux*, Rapport I: *Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Secondaire*

inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3, Bruxelles, 158 pages, disponible sur:

<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet1.htm>

EURYDICE (2002c) : *La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux*, Rapport II, *L'offre et la demande d'enseignants au niveau secondaire inférieur général, Questions clés de l'éducation en Europe*, volume 2, Bruxelles, 186 pages, disponible sur: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet2.htm>

EURYDICE (2003b): *La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux*, Rapport III, *Conditions de travail et salaires, Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe*, volume 3, Bruxelles, 214 pages, disponible sur: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet3.htm>

EURYDICE (2004): *La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux*, Rapport IV, *L'attractivité de la profession enseignante au XXI^{ème} siècle*, volume 4, Bruxelles.

EURYDICE (2006) : *L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe*, disponible sur : <http://eurodice.org>

FAVE-BONNET M.-F. (2004) : L'évaluation dans les universités en Europe : une décennie de changements, *Revue des Sciences de l'Éducation* (Montréal), *Les transformations de l'Université : regards pluriels*, Vol XXIX, n°2, 319 – 336.

FAVE-BONNET M.-F. (2005) : La difficile mise en œuvre de l'évaluation des formations dans les universités en France : culture française, culture universitaire ou cultures disciplinaires ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation n° 13, Evaluation et cultures*, Presses Universitaires du Mirail, 97 – 104.

FAVE-BONNET M.-F. (2007) : Équité, égalité des chances et démocratisation dans l'enseignement supérieur : états des lieux, in ASKERØI E., DA SILVA HOLMESLAND I., KRISTIANSSEN H. (eds.) : *Professionals in Education: an Anthology, Festschrift for Professor Anne-Lise Høstmark Tarrou*, Akerhus University College, Norvège, 173-189.

FERRY G. (1983) : *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Bordas, 112 pages.

FORTIN G. CHEVRIER J., LEBLANC R., THEBERGE M. (2000) : Le style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité, *Revue scientifique virtuelle, Education et francophonie, ACELF*, Volume XXVIII, n°1, disponible sur : http://www.acelf.ca/c/revue/numeros_disponibles.php

GABORIEAU J.-P. (2003) : L'articulation formation continue – formation initiale des enseignants : l'expérience de la France, *Politiques d'éducation et de*

formation. Analyse et comparaison internationales, « *Former les enseignants : évolutions et ruptures*, n°8, Bruxelles : De Boeck, 49-61.

GONZALEZ J., WAGENAAR R. (2005): *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*, disponible sur <http://www.tuning.unideusto.org>

GOHIER C. et LAURIN S. (dir.) (2001) : *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Les Éditions Logiques, 354 pages.

GOTHIER C., MELLOUKI M. (2004) : Les sciences humaines et sociales dans les programmes de la formation des maîtres au Québec : analyse sociologique, in LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (éds.) *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck, 31-52.

GROUX D. (1997) : L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement, *Revue française de pédagogie*, n°121, 111-139.

GUEISSAZ A. (2003) : Exigences méthodologiques et contraintes pratiques : bilans de deux enquêtes comparatives internationales sur les organisations universitaires, in LALLEMENT M., SPURK J.(dir.) *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris CNRS Edition, 267-279.

GUGLIELMI J. (1999) : Regards croisés sur les MAFPEN, *Recherche et Formation, Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après...*, n°32, 101-131.

HABERMAS J. (1987): *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome 1 et 2, Paris, Fayard, 480 pages.

HARGREAVES A. (1989): *Teachers' work and the politics of time and space*, Toronto, OISE.

HARGREAVES A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times : Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*, London, Cassel.

HENRIOT-VAN ZANTEN A., PLAISANCE E., SIROTA R. (1993) : *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, l'Harmattan, 369 pages.

HENSLER H. (2004) : Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation : quelles conditions aménager en formation initiale et continue ?, in LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L.,

PERRENOUD P. (éds.) *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck, 179-200.

HOBZEY P. (2003) : Des problèmes d'utilisation efficace des ressources enseignants, in Rapport de la Fondation Renaissance, *Stratégie des réformes éducatifs en Ukraine*, 149-175, (en ukrainien), disponible sur : www.irf.kiev.ua/files/ukr/programs_edu_ep_409_ua_ref_strategy.pdf

HUBERMAN M. (1989) : *La vie des enseignants*, Neufchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 339 pages.

KASTOUEVA-JEAN T. (2006) : « *Splendeurs et misères* » de l'enseignement supérieur en Russie, Programme de recherche Russie/CEI, Institut français des relations internationales, Visions, n° 14, Paris.

KILLEAVY M. (Ed.) (2001) : *Professional development in teacher education*, European journal of teacher education ATEE, v.24, n°2, London, Taylor and Francis ltd., 248 pages.

KLEPKO S. (2001) : *Pedagogical practice and the philosophy of education : the experience of ukrainian in-service teacher education*, in Virtual conference « *Opening gates in teacher education, February* » 12-14 february 2001, disponible sur http://vcisrael.macam.ac.il/site/eng/show_file.asp?propid=E1A004&subject=&page=sch

KNOWLES M. and Associates (1984) : *Andragogy in action. Applying modern principles of adult education*, San-Francisco, Jossey Bass.

KOLB D. A. (1984) : *Experiential learning*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

KORSAK K., GRANUK L. (2001) : La France : formation continue et ses acquis, *Pisliadiplomna osvita*, n°1, 28-31, (en ukrainien).

KORTHAGEN F. (2001): Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education, *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, disponible sur : <http://educ.queensu.ca/~ar/aera2001/Korthagen2001.pdf>

KUDINA V. (2001) : Problèmes de réformes de l'enseignement supérieur en Ukraine, *Pisliadiplomna osvita*, n°1, 17-19, (en ukrainien).

LADERRIERE P. (2003) : La problématique du pilotage de la formation des enseignants, *Politiques d'éducation et de formation. Analyse et comparaison internationales, Former les enseignants : évolutions et ruptures*, n°8, Bruxelles, De Boeck, 29-49.

LADERRIERE P., VANISCOTTE F. (dir.) (2003) : *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe*, Paris, l'Harmattan, 119 pages.

LANG V. (2001) : La profession enseignante en France : permanence et éclatement, *Revue scientifique virtuelle, Education et francophonie, ACELF, Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défi des années 2000*, volume XXIX, n°1, disponible sur http://www.acef.ca/c/revue/numeros_disponibles.php

LANG V. (2001) : Les rhétoriques de la professionnalisation, *Recherche et Formation*, n°38, 95-112.

LAPREVOTE G. (1984) : *Les écoles normales primaires en France*, Presse Universitaires de Lyon, 251 pages.

LENOIR Y. (2004) : L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes, *Recherche et Formation*, n°47, 9-25.

LENOIR Y. (2007) : Des pratiques d'enseignement en évolution, *Formation et profession*, vol. 13, n°2, 14-16.

LESSARD C., BOURDONCLE R. (2002) : Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, n°139,131-154.

LESSARD C. (2004) : Les sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants : l'offre de savoirs rejoint-elle une demande professionnelle ?, in LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (éds.) *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck, 93-114.

LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (eds.) (2004): *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck, 277 pages.

LESSARD C., TARDIF M. (2001) : Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante, *Revue scientifique virtuelle, Education et francophonie, ACELF, Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défi des années 2000*, volume XXIX, n°1, disponible sur : http://www.acef.ca/c/revue/numeros_disponibles.php

LESSARD C., TARDIF M. (2005) : *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles : De Boeck.

LETOR C. (2006) : Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants, *Cahier de GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation)*, n°53, disponible sur <http://www.girsef.ucl.ac.be/CREF.htm>

LIETARD B. (2005) : L'éducation permanente : un paradigme perdu ? *Revue Critique d'Ecologie Politique*, disponible sur : http://ecorev.org/article.php3?id_article=367

LING L.M., MACKENZIE N. (2001) : The professional development of teachers in Australia, in KILLEAVY M. (Ed.) *Professional development in teacher education*, European journal of teacher education, ATEE, v.24, London, Taylor and Francis ltd, 87-99.

LIVINGSTON K., ROBERTSON J. (2001) : The coherent system and the empowered individual: continuing professional development for teachers in Scotland, in KILLEAVY M. (Ed.) *Professional development in teacher education*, European journal of teacher education, ATEE, v.24, London, Taylor and Francis ltd, 183-194.

LOVAT T. J. (1998): Australian perspectives on values education: research in philosophical, professional and curricular, in *Occasional Papers*, NSW Department of Education and Training, Sydney, disponible sur : http://www.schools.nsw.edu.au/edu_leadership/prof_read/ethics

MACKENZIE N. (1997) : *Professional development: A qualitative case study*, La Trobe University, Albury-Wodonga Campus, Graduate school of education.

MALET R. (2002) : L'éducation comparée dans les discours et les institutions, *Perspectives documentaires en éducation*, n°57, 89-97.

MALET R. (2003) : Le comparatisme aujourd'hui, Notes critiques, *Recherche et Formation*, n°43, 157-164.

MALET R., BRISARD E. (2007) : L'accompagnement des enseignants sur le terrain saisi par les acteurs de la formation : enquête en IUFM et dans les établissements du second degré, *Mesure et évolution en éducation, Pratiques d'évaluation liées aux stages de terrain*, vol.30, n°1, 55-79.

MALGLAIVE G. (1990) : *Enseigner à des adultes*, Paris, Presses universitaires de France.

MAROY C. (2001) : Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, in *Cahier de Recherche du GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation)*, n°12, disponible sur : <http://www.girsef.ucl.ac.be/CREF.htm>

MAROY C. (2005) : Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidence et résistances, *GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation)*, n°42, disponible sur : <http://www.girsef.ucl.ac.be/CREF.htm>

MAROY C. (2005) : Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidence et résistances, *Communication lors de la Conférence du PIREF*, 24 mars 2004.

MAROY C. (dir.) (2002) : *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Collection Pédagogie en développement, Bruxelles, De Boeck Université, 320 pages.

MAROY C., CATTONAR B (2002) : Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la communauté française de Belgique, *Cahier de recherche de GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation)*, n° 18, disponible sur : <http://www.girsef.ucl.ac.be/CREF.htm>

MEDZO F., ETTAYEBI M. (2004) : Le curriculum de la formation générale de base des adultes : un projet novateur, in MERCIER A, ETTAYEBI M. et MEDZO F. (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme*, Montréal : Les Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir, n°100, 45-73.

MEZIROW J. (1991) : *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MIALARET G. (1993) : Réponse à Jean GUGLIELMI, in *Gaston Mialaret l'éducateur, le pédagogue, le chercheur*, Paris, PUF, L'Éducateur, 206 pages.

MONTEIL J.-M. (1999) : *Proposition pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*, Le rapport de mission au Ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de technologie.

MOSCONI N. (2001) : Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? in BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (Eds.) *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, l'Harmattan, 15-35.

NIKOLAYENKO S. (2006) : *Éducation dans la société d'innovation*, Thèses de communication du ministre de l'Éducation et de la science de l'Ukraine, 17 août 2006, 67 pages, (en ukrainien), disponible sur : <http://www.mon.gov.ua/ministry/kollegiy>

NOVOA A., YARIV-MASHAL T. (2003) : Le comparatisme en éducation : mode de gouvernance ou enquête historique ? in LADERRIERE P., VANISCOTTE F. *L'éducation comparée: un outil pour l'Europe*, Paris, l'Harmattan, 57-82.

New York State Code of Ethics for Educators (1998), disponible sur : <http://www.highered.nysed.gov/tcert/resteachers/codeofethics.htm>

OBIN J.-P. (2002) : *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministère de l'Education nationale, Paris, La Documentation française, disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000193/index.shtml>

OCDE (1998) : *L'école à la page: formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*, Paris: OCDE, 196 pages.

OLIYNIK V. DANILENKO L. (dir.) (2005) : *La formation continue en Ukraine : réalités et perspectives de développement*, Kiev, Millenium, (en ukrainien).

ORIVEL F., ORIVEL E. (1997) : Réformes de l'éducation et contrainte budgétaire durant la transition dans la Communauté des Etats Indépendants (CEI), *Revue française de pédagogie*, n°121, 49-57.

OZGA J., LAWN M. (1981) : *Teachers professionalism and class: a study of organised teachers*, London, Falmer Press.

PAQUAY L. (1994) : Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, n°15, 7 - 38.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P., (1996) (Eds.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 267 pages.

PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006) : La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, n°154, pp.145-198.

PERRENOUD P. (1982) : La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation, *Education et recherche*, 4(2), 199-212.

PERRENOUD P. (1993) : Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, 59-76.

PERRENOUD P. (1994) : Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois, *Recherche et Formation*, n°16, 39-60.

PERRENOUD P. (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan, 254 pages.

PERRENOUD P. (1996) : *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, chapitre 6, pp. 129-159.

PERRENOUD P. (1997) : Formation continue et obligation des compétences dans le métier de l'enseignant, *Université de Genève*, disponible sur :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01

PERRENOUD P. (2004) : Les sciences de l'éducation proposent-elle des savoirs mobilisables dans l'action ? in LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (éds.) *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck, 139-158.

PEYRONIE H (1998) : *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*, Paris, Presses Universitaires de France, 215 pages.

PLAISANCE E., VERGNAUD G. (1993) : *Les sciences de l'éducation*, Paris, La découverte, 127 pages.

POISSON D.(2006) : Les piliers de l'autoformation en question? Fondements théoriques et pratiques des ingénieries des dispositifs de formation ouvertes à visée autonomisante, *Communication au 7e colloque européen sur l'auto-formation, Faciliter les apprentissages autonomes, ENFA*, Auzeville, 18-19-20 mai 2006, disponible sur :

<http://www.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/poisson.pdf>

POPKEWITZ T.S. (1994) : La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants : notes sur son histoire, son idéologie et son potentiel, *Recherche et Formation*, n°16, 61-82.

POPKEWITZ T.S. (2001) : Reconstituer l'enseignant et sa formation : imaginaires nationaux et différences dans les pratiques pédagogiques, *Recherche et Formation*, n°38, 15-30.

POPKEWITZ T.S., NOVOA A. (coord.) (2001) : La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir, *Recherche et Formation*, n°38, 5-13.

PORTELANCE L. (2005) : Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en oeuvre d'une réforme du curriculum, in C.

GERVAIS C. et PORTELANCE L. (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 105-128.

PORTELANCE L., LEVESQUE, M. (2003) : Portfolio des enseignants et compétences professionnelles, *L'École Valdôtaine*, n°61, 55-60.

POUCHAIN-AVRIL C. (1999) : Logiques de formation et assignations identitaires (à partir de l'analyse de l'offre de formation continue de la MAFPEN de Lille à ses enseignants du second degré), *Recherche et Formation, Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après...*, n°32, 65-89.

PROST A. (1968) : *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 498 pages.

PROST A. (1999) : L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990, *Recherche et Formation*, « *Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après...* », n°32, 9-25.

PUKHOVSKA L. (1997) : *Formation professionnelle des enseignants en Europe de l'Ouest : divergences et convergences*, Monographie, Kiev, l'École supérieure, 180 pages, (en ukrainien).

PUKHOVSKA L. (2006): *Les caractéristiques quantitatives et qualitatives de la formation continue dans le contexte des objectifs du projet "Equal access to quality education in Ukraine"*, CIPPO, Institut central de la formation continue des cadres pédagogique, (en ukrainien).

PUKHOVSKA L., AVSHENYUK N., GUSHLEVSKA N. (2005) : Contemporary Approaches to Teacher Training Standards in Ukraine, *Communication on 30th Annual Conference of ATEE*, Amsterdam, 22-26 October 2005.

RAYOU P., VAN ZANTEN A. (2004) : *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris, Bayard, 302 pages.

RODGERS C. R. (1966): *Le développement de la personne*, Paris, Donon, 284 pages.

SACILOTTO-VASYLENKO M., PUKHOVSKA L. (2007): Perspectives of teacher professional development in Ukraine: discourses and practice, in ASKEROI E., DA SILVA HOLMESLAND I., KRISTIANSSEN H. (Eds.) *Professionals in Education : An Anthology, Festschrift for Professor Anne-Lise Høstmark Tarrou*, Akershus University College, Norway, 333-345.

SAUSSEZ F., PAQUAY L. (2004) : Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ?, in LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (éds.) *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck, 115-138.

SAVOIE P.(2000) : *Les enseignants du secondaire. Le corps, le métier, les carrières, textes officiels, tome 1 : 1802-1914*, Paris, INRP-Economica, 751 pages.

SCHON D. A. (1983) : *The reflective practitioner*, New York, Basic Books.

SEMITCHENKO V. (2006) : L'organisation et les résultats du travail de recherche et de formation dans l'Institut central de formation continue de cadres pédagogiques, *CIPPO l'Institut central de formation continue de cadres pédagogiques*, (en ukrainien), disponible sur : <http://cippe.edu.ua/>

SEPTOURS G., GAUTHIER R.-F. et al. (2003) : *La formation initiale et continue des maîtres*, Rapport, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Paris, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.

SHERR J. (2006) : *L'état ukrainien : entre la faiblesse intérieure et la dépendance extérieure*, Programme de recherche Russie/NEI, IFRI, disponible sur : www.ifri.org

SIMARD D., GAUTHIER C., MARTINEAU S. (2001) : Le rôle de la culture dans l'exercice du jugement professionnel : un défi pour la formation fondamentale des enseignants, in GOHIER C., LAURIN S. (dir.) *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Logiques, 111-140.

SUHOMLINSKA O. (2005) : Des réflexions sur la genèse d'esprit dans le contexte de l'instruction : vers une synthèse des paradigmes, in *Almanach historico-pédagogique, n°1, Kiev, 5-21*, disponible sur : <http://www.apsu.org.ua/doc/almanah-1.pdf>

TARDIF J. (2003) : Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en oeuvre, *Pédagogie collégiale*, Vol. XVI, n°3, 36-44.

TARDIF M., LESSARD C. (1999) : *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université.

TARDIF M., LESSARD C. (dir.) (2004) : *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolution, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck Université, 313 pages.

TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998) : *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, Presses Universitaire de France, 290 pages.

TARROU A. L. (1989): La formation des enseignants de l'enseignement professionnel en Norvège, *Recherche et formation*, n°6, pp.83-97.

TERRAL H. (1992) : *Profession: Professeur. Des Ecoles Normales maintenues aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, Paris, Presses Universitaires de France.

THEBERGE M., CHEVRIER J., FORTIN G., LEBLANC R. (2000) : Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement, *Revue scientifique virtuelle, Education et francophonie, ACELF*, Volume XXVIII, n°1, disponible sur :
http://www.acelf.ca/c/revue/numeros_disponibles.php

TOCHON F. (1993) : *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 256 pages.

TOCHON F. (coord.) (2004) : *La construction de l'expert*, Recherche et formation, n°47.

UNESCO (2002) : *Un profil statistique de la profession d'enseignant*, Paris, Genève, 86 pages, disponible sur:
http://www.ilo.org/public/french/dialogue/sector/papers/education/stat_profile02.pdf

UNESCO (2004) : *Challenges of curriculum development in the XXI century: perspectives from Belarus, Moldova, Russia, and Ukraine*, Final report, Regional Workshop on Challenges of Curriculum Development in the XXI Century: Perspectives from Belarus, Moldova, Russia, and Ukraine, Minsk, Belarus, 2003, 122 pages, (en russe), disponible sur :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147206mb.pdf>

VAN DER MAREN J.-M. (1999) : *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

VAN ZANTEN A. (2002) : La profession enseignante en France : quelles évolutions, *Revue internationale d'éducation*, n°30, 85-95.

VAYSSE G. (2001) : *Les IUFM. Analyse et perspectives*, Collection « A propos », Toulouse, Sedrap Université, 95 pages.

WEST A. (2003) : Comparer les systèmes éducatifs : débats et problèmes méthodologiques, in LALLEMENT M., SPURK J. (dir.) *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, CNRS Edition, 199-214.

YAKOVETS N. (2004) : La modernisation du contenu de l'éducation en Belarussie, Moldavie, Russie et Ukraine, in UNESCO, Final Report *Challenges of curriculum development in the XXI century: perspectives from Belarus, Moldova, Russia, and Ukraine*, Regional Workshop on Challenges of Curriculum Development in the XXI Century: Perspectives from Belarus, Moldova, Russia, and Ukraine, Minsk, Belarus, 2003, 81-114, (en russe), disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147206mb.pdf>

YELNICK C. (2002) : Les stages d'établissement dans une perspective psychologique et clinique, *Recherche et Formation*, « *Analyse des pratiques. Approches psychosociologique et clinique* », n°39, 87-103.

ZAY D. (1987) : L'analyse d'une institution de formation : apport à la conception et à la mise en place d'une formation professionnelle, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°4, 29-49.

ZAY D. (1988) : *La formation des instituteurs*, Paris, Editions Universitaires, 235 pages.

ZEICHNER K. M. (1983) : Alternative paradigms of teacher education, *Journal of teacher education*, 34(3), 3-9.

ZEICHNER K. M., HUTCHINSON E. (2004) : Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants, *Recherche et Formation*, n°47, 69-79.

ZGAGA P. (2005) : *The importance of education in social reconstruction. Six years of the enhanced Graz process: developments, current status and future prospects of education on South-east Europe*, Ljubljana & Vienna: University of Ljubljana, Faculty of education, disponible sur : http://www.see-educoop.net/portal/id_library.htm

ZGAGA P. (coord.), OLIYNIK (dir.) (2003) : *Le système de formation des enseignants et les innovations pédagogiques*, Les résultats de l'étude analytique pour le projet de la Fondation "Renaissance", Poltava – Kiev, 102 pages, (en ukrainien).

ZGAGA P. (Eds.) (2006) : *The prospects of teacher education in south-east Europe. A regional overview*, University of Ljubljana, disponible sur : www.see-educoop.net

ANNEXES

ANNEXE 1 : SOURCES

Nous avons repéré pour chaque pays les textes officiels et les études (rapports) qui concernent la formation continue des enseignants. Cela nous a permis de décrire l'évolution et l'état des systèmes. Ensuite, nous avons cherché à confronter les conceptions scientifiques sur le métier et la formation des enseignants analysées dans la partie conceptuelle de cette thèse avec les objectifs et les orientations des politiques éducatives.

FRANCE

Les textes officiels

- ❑ Loi d'orientation sur l'éducation : loi n°89-486 du 10 juillet 1989
- ❑ Le Code de l'Éducation
- ❑ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école : n° 2005-380 du 23 avril 2005
- ❑ La circulaire du 23 février 2007 relative à la mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres (BO n°9 du 1 mars 2007)
- ❑ Le cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, arrêté du 19 décembre 2006 (JO du 28 décembre 2006, BO n° 1 du 4 janvier 2007)
- ❑ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences
- ❑ Le circulaire relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation du 27 juillet 2001 (BO n°32 du 6 septembre 2001 avec le cahier des charges de l'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants des premier et second degrés)
- ❑ La lettre de cadrage relative au nouveau dispositif de formation continue des personnels enseignants du premier et du second degré, des personnels d'éducation et d'orientation, année scolaire 2000-2001
- ❑ La lettre du 12 mars 1998 sur l'évolution du dispositif de formation continue des enseignants
- ❑ La circulaire du 23 mai 1997 : mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (BO n°22 du 29 mai 1997)

- ❑ Décret n°90-867 du 28 septembre 1990 : Règles d'organisation et de fonctionnement des instituts universitaires de formation des maîtres.
- ❑ Formation professionnelle des fonctionnaires de l'Etat
Décret n°85-607 du 14 Juin 1985 (JO du 19 juin 1985)
- ❑ La circulaire du 20 juin 1972 sur la mise en œuvre de la formation continue des instituteurs (BO n°26 du 29 juin 1972)

Rapports officiels et autres documents

SEPTOURS G., GAUTHIER R. (alii) (2003) : *La formation initiale et continue des maîtres*, Rapport, n° 03-013, Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche.

CASPAR P. (2002) : *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM*, Rapport de mission à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.

BOTTIN Y. (2002) : *Enseigner en école, un métier pour demain*, Rapport au Ministre de l'éducation nationale.

OBIN J.-P. (2002) : *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale.

PROST A. (2001) : *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale.

MONTEIL J.M. (1999) : *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie

BANCEL D. (1989) : *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.

PARETTI A. (coord.) (1982) : *Rapport de la Commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française.

LANGEVIN P. et WALLON H. (1947) : *La Réforme de l'enseignement*, Projet soumis au Ministre de l'Éducation nationale par la Commission ministérielle d'étude.

JOXE L. (coord.) (1972) : *Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré*, Paris, La Documentation française.

Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle (1995) : *Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale*, Paris, la Documentation française.

Ministère de l'éducation nationale et de la culture, IGAEN, IGEN (1992) : *Rapport à Monsieur le Ministre d'Etat sur l'évaluation de la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres*, Paris, la Documentation française.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche, Direction de l'information et de la communication (1990) : *Rapport général 1988-1989 de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale*, Paris, la Documentation française.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2007) : *Les instituts universitaires de formation de maîtres 2005-2006*, Note d'information n°07.07.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2006) : *La formation continue universitaire consacre une part toujours plus importante aux formations diplômante*, Note d'information n° 05.06.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2006) : *Les enseignants des écoles publiques et la formation*, Note d'information n°06.17.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2006) : *Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation*, Note d'information n° 06.26.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2005) : *Les instituts universitaires de formation de maîtres 2004-2005*, Note d'information n°05.34.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2005) : *Portrait en 2004 des enseignants de collèges et lycées*, Note d'information n°05.07.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2005) : *L'activité de formation continue dans les GRETA a légèrement ralenti en 2003*, Note d'information n°05.10.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2005) : *Portrait en 2004 des enseignants du premier degré*, Note d'information n°05.20.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche, Direction de la programmation et du développement (2003) : *En 1999, un enseignant sur deux a suivi une formation*, Note d'information n° 03.06.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche, Direction de la programmation et du développement (2003) : *Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication*, Note d'information n° 03.04.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche, (2002) : *Les instituts universitaires de formation des maîtres 2001-2002*, Note d'information n°02.56, 6 pages.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2006) : *Processus de Bologne 2005-2006*, Rapport pour la France, DGES, DREIC.

Haut Conseil de l'Education (2006) : *Recommandations pour la formation des maîtres*.

Collectif (2006) : *Les établissements de l'enseignement supérieur. Structure et fonctionnement*, Guide pratique de la Direction Générale des Ressources Humaines du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur.

Collectif (2004) : *La formation des enseignants et des formateurs en France*, Rapport réalisé par le Centre INFFO sur la demande du CEDEFOP.

Les rapports d'évaluation du Comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur (CNE)

(disponible sur : <http://www.cne-evaluation.fr>)

Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives (2001), CNE 116 pages.

Les rapports sur les IUFM :

IUFM de Lorrain (2005)	IUFM de l'académie d'Orléans-Tours (1999)
IUFM de Montpellier (2003)	IUFM de Besançon (1999)
IUFM de Nice (2003)	IUFM de l'académie de Paris (1999)
IUFM des Antilles et de la Guyane (2002)	IUFM de Versailles (1999)
IUFM de la Réunion (2002)	IUFM d'Auvergne (1999)
IUFM de Bretagne (2001)	IUFM de l'académie de Créteil (1999)
IUFM d'Aix-Marseille (2001)	IUFM de l'académie de Reims (1998)
IUFM du Limousin (2001)	IUFM de Rouen (1998)
IUFM des Pays-de-la-Loire (2001)	IUFM de l'académie d'Amiens (1998)
IUFM de Poitou-Charentes (2001)	IUFM de l'académie de Bourgogne (1998)
IUFM d'Aquitaine (2000)	IUFM de l'académie du Nord-Pas-de-Calais (1998)
IUFM du Pacifique (2000)	IUFM de l'académie de Caen (1996)
IUFM de l'académie de Toulouse (2000)	IUFM de l'académie de Grenoble (1996)
	IUFM de l'académie de Lyon (1996)

UKRAINE

Les textes officiels

ЗАКОНИ УКРАЇНИ (LES LOIS) :

- ❑ Про вищу освіту (2002) (*Education Supérieure*)
 - ❑ Про освіту (1991) (*Education*)
 - ❑ Про професійно-технічну освіту (1998) (*Formation professionnelle et technique*)
 - ❑ Про загальну середню освіту (1999) (*Education secondaire*)
 - ❑ Про позапільну освіту (2000) (*Education extra scolaire*)
 - ❑ Про дошкільну освіту (2001) (*Education pré-élémentaire*)
 - ❑ Про наукову і науково-технічну діяльність (1991) (*Activités de recherche et développement*)
 - ❑ Про інноваційну діяльність (2002) (*Activités d'innovation*)
-
- ❑ Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні (*Conception sur le développement de formation continue*)
 - ❑ Положення про дистанційне навчання (2004) (*Règlement « Formation à distance »*)
 - ❑ Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути

- післядипломної педагогічної освіти (2001) (*Règlement « Fonctionnement des instituts de formation continue d'enseignants »*)
- Положення про державний вищий навчальний заклад (1996) (*Règlement « Etablissement d'enseignement supérieur »*)
 - Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (1993) (*Règlement « Processus d'éducation et de formation dans les établissements de l'enseignement supérieur »*)
 - Національна доктрина розвитку освіти (2002) (*Doctrine « Développement de l'éducation »*)
 - Державна програма "Вчитель"(2002) (*Programme « Enseignant »*)

Rapports officiels et autres documents

Collectif (2001) : *L'attitude des académiciens de l'enseignement supérieur de l'Ukraine aux changements et aux réformes*, Rapport, Fondation « Renaissance » et l'ONU Ukraine, l'Université de Donesk, (en ukrainien).

Collectif (2003) : *Stratégie des réformes éducatives en Ukraine : Recommandations pour la politique éducative*, Ministère de l'éducation et des sciences de l'Ukraine, la Fondation Renaissance Kiev, « KIC », (en ukrainien), disponible sur www.irf.kiev.ua/files/ukr/programs_educ_ep_409_ua_ref_strategy.pdf

KLEPKO S. (2002) : *To the best solution in education*, collected works and reports, INSET-Poltava.

Centre Razumkov (2002) : *Le système éducatif ukrainien : données essentielles*, Rapport, n°4, (en ukrainien), disponible sur : http://www.uceps.org/additional/analytical_report_NSD28_ukr.pdf

Ministère de l'éducation et de la recherche, ONU Ukraine (2003) : *Stratégies de la réforme éducative en Ukraine*, Kiev, « KIC », (en ukrainien).

Ministère de l'éducation et de la recherche, ONU Ukraine (2004) : *Monitoring la qualité de l'éducation : fondation et développement en Ukraine*, Kiev, « KIC » (en ukrainien).

Ministry of education of Ukraine, The British Council Ukraine (1998) : *In-service English teacher training*, Baseline study report.

NIKOLAYENKO S. (2006) : *Créer une éducation nouvelle*, Thèses du Rapport du Ministre de l'Éducation et de la recherche de l'Ukraine, (en ukrainien).

OVCHARUK O., LOKCHINA O. (dir.) (2004) : *Modernisation de l'éducation en Ukraine, Les résultats de l'enquête menée auprès des chefs d'établissements de l'enseignement secondaire*, L'étude analytique du Ministère de l'éducation et de la recherche, ONU Ukraine, Kiev, « KIC », (en ukrainien).

World Bank (2005) : *Equal access to quality education in Ukraine. Project in support of the first phase of the education sector reform program*, Project appraisal document, Human Development Sector Unit.

ZGAGA P. (coord.), OLIYNIK (dir.) (2003) : *Le système de formation des enseignants et les innovations pédagogiques*, Les résultats de l'étude analytique pour le projet de la Fondation « Renaissance », Poltava – Kiev, (en ukrainien).

ANNEXE 2 : Plans et programmes de formation

Nous avons procédé à l'analyse des programmes de formation des enseignants pour comprendre la réalisation des orientations ministérielles dans les pratiques. Nous avons cherché également les exemples concrets des actions qui peuvent être inscrites dans la logique de la formation tout au long de la vie soutenue par les législateurs. Nous sommes intéressés particulièrement à la présence dans les programmes des dispositifs innovants qui sortent de la logique « stage » et qui peuvent illustrer l'orientation « personnalisante » de la formation, centrée sur les attentes et les besoins des enseignants et des équipes. Nous avons voulu également repérer les exemples de traduction, en formation continue, des savoirs scientifiques.

Etant donné qu'en Ukraine les plans de formation continue ne sont pas précis, c'est une analyse secondaire des enquêtes menées auprès des Instituts de Formation Continue des Cadres Pédagogiques en 2004 dans le cadre du projet commun du Ministère de l'Éducation et de la Science de l'Ukraine et de la Banque Mondiale : « The Equal Access to Quality Education » (2005 – 2009) qui nous a permis de constater les évolutions des pratiques dans la partie 3.2.4.

FRANCE

- Programme des actions 2007/2008. *Formation continue de formateurs*, INRP
- Cahier des charges pour la formation continue de l'académie de Caen (2007/2008)
- Projet de Cahier des charges PAF 2007-2008 de l'académie de Besançon
- Cahier des charges de l'académie d'Amiens : Politique académique de formation continue 2007-2010
- Cahiers des charges, PAF 2003-2004 et 2005-2006 de l'académie de Versailles
- Cahier des charges pour le plan 2005-2006 et 2006-2007. Formation de Formateurs de l'IUFM de Créteil
- Plan académique de la formation continue de l'académie de Poitiers (2007/2008)
- Plan académique de la formation continue 2nd degré de l'académie de Limoge (2007/2008)

- Plan académique de la formation continue de l'académie de Montpellier (2007/2008)
- Plan académique de la formation continue de l'académie de Poitiers
- Plan académique de la formation continue 1^{er} degré de l'académie de Rennes (2006-2007)
- Plan académique de la formation continue de l'académie de Grenoble (2007/2008)
- Plan académique de la formation continue de l'académie de Montpellier (2007/2008)
- Plan académique de la formation continue de l'académie de Rennes (2007-2008)
- Plan académique de la formation continue de l'académie de Rouan (2007-2008)
- Plan académique de la formation continue de l'académie de Besançon (2007/2008)
- Plan académique de la formation continue 2nd degré de l'académie de Strasbourg (2007-2008)
- Plan académique de la formation continue 1^{er} degré de l'académie de Paris (2007/2008)
- Plan académique de la formation continue de l'académie de Versailles (2002/2003)

UKRAINE

- ❑ Plan de formation continue des cadres pédagogique (2007) l'IFCCP de Kharkov
- ❑ Plan de formation continue des cadres pédagogique (2006), l'IFCCP de Kherson (*Pivdennoukrainski*)
- ❑ Cahier des charges pour la formation continue des cadres pédagogiques 2008, l'IFCCP de Donetsk
- ❑ Plan de formation continue des cadres pédagogique (2007), région de Crimée
- ❑ Plan de fonctionnement de l'IFCCP d'Odessa (2007)
- ❑ Plan de fonctionnement de l'IFCCP de Volin' (2007)
- ❑ Plan de fonctionnement de l'IFCCP de la région de Kiev (2002, 2007)
- ❑ Plan de fonctionnement de l'Institut central de la formation continue (2002, 2007)

- ❑ Les enquêtes de 2004 auprès des Instituts de formation continue des cadres pédagogiques (14 instituts ont répondu) qui ont traité les points suivants :
 - le statut des formateurs
 - l'ancienneté des formateurs
 - le niveau d'éducation de formateurs
 - les formes de formations des formateurs
 - les nouveaux programmes de formation (stages) ; les formations pour les enseignants débutants
 - l'opinion sur les formations de la durée courte
 - les attentes sociales et l'offre de formation (l'extension des formations sur les nouvelles catégories, les réponses aux nouveaux besoins, les activités de la recherche et du développement)

ANNEXE 3 : Sites web institutionnels

Pour trouver plus de précisions sur le fonctionnement des institutions de la formation continue nous avons procédé (début 2007) à l'analyse des sites web institutionnels. Nous avons cherché les réponses aux questions suivantes :

- *Est-ce que l'Internet est utilisé par l'institution comme environnement d'apprentissage et de communication ?*
- *Est-ce que les institutions mettent en ligne des ressources pour les enseignants ?*
- *Est-ce que les institutions communiquent sur leurs activités (évaluation des formations, enquêtes auprès des enseignants, manifestations, etc.) ?*
- *Est-ce qu'elles mettent en place des formations à distance ?*

France

Académie/IUFM	Site web
Académie de Montpellier	http://www.ac-montpellier.fr
Académie de Poitiers	http://www.ac-poitiers.fr
Académie de Strasbourg	http://www.ac-strasbourg.fr
Académie de Paris	http://www.ac-paris.fr
Académie de Bordeaux	http://formation.ac-bordeaux.fr/formation/accueil.html
Académie de Créteil	http://caform.ac-creteil.fr/
Académie de Grenoble	http://www.ac-grenoble.fr/daaf/spipagora/
Académie de Lyon	http://www2.ac-lyon.fr/index.php
Académie de Bordeaux	http://formation.ac-bordeaux.fr/formation/accueil.html
Académie d'Amiens	http://www.ac-amiens.fr/formations/portail/
Académie de Besançon	http://difor.ac-besancon.fr
Académie de Caen	http://www.ac-caen.fr
IUFM de Basse Normandie	http://www.caen.iufm.fr/rubrique.php3?id_rubrique=3
IUFM de Créteil	http://www.creteil.iufm.fr/
IUFM d'Aquitaine	http://www.aquitaine.iufm.fr/enseignants/fce.php
IUFM de Paris	http://www.paris.iufm.fr/rubrique.php3?id_rubrique=184

UKRAINE

Instituts de formation continue	Sites web
Вінницький обласний інститут ПО педагогічних працівників	http://www.edu.vn.ua/ipopp
Волинський обласний інститут ППО	http://www.vippo.lutsk.ua/contacts
Дніпропетровський обласний інститут ППО	http://doippo.iatp.org.ua
Донецький обласний інститут ППО	http://www.osvita.donetsk.ua
Житомирський обласний інститут ППО	http://www.zippo.polesye.net
Закарпатський інститут ППО	-
Запорізький обласний інститут ППО	http://www.zoippo.zp.ua
Івано-Франківський обласний інститут ПОПП	http://www.ippo.if.ua
Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів	http://www.kristti.kiev.ua
Кіровоградський обласний інститут ППО	http://koippo.iatp.org.ua
Кримський республіканський інститут ППО	http://krippo.crimea.edu/
Луганський інститут ППО	-
Львівський обласний інститут ППО	http://www.loippo.lviv.ua/new/struct
Миколаївський обласний інститут ППО	http://www.moippo.mk.ua
Одеський обласний інститут удосконалення вчителів	http://www.osvita.od.ua
Південноукраїнський регіональний інститут ПОПК	http://www.rippo.ks.ua/
Полтавський обласний інститут ППО ім. М.В.Остроградського	http://www.ipe.poltava.ua
Рівненський обласний інститут ППО	http://www.rivne.iatp.org.ua/mroippo
Сумський обласний інститут ППО	http://www.soippo.narod.ru/
Тернопільський обласний комунальний інститут ПО	-
Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти	http://www.edu-post-diploma.kharkov.ua
Хмельницький обласний інститут ПО післядипломної освіти	http://ic.km.ua/~oiuv
Черкаський обласний інститут ППО	http://oipoppp.ed-sp.net/
Чернівецький обласний інститут ППО	http://www.cvoippo.edu.ua/
Чернігівський обласний інститут підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти	http://chippo.edu.ua
Київський міський педагогічний університет ім. Б. Грінченка	http://www.kmpu.edu.ua/index
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України	http://www2.cippe.edu-ua.net
Севастопольський міський гуманітарний університет/Інститут післядипломної освіти	www.smuh.edu.ua

ANNEXE 4 : Terminologie

- *L'éducation (osvita en ukrainien) pour la plupart des chercheurs ukrainiens est le processus et le résultat d'acquisition des savoirs, des savoir-faire et d'aptitudes. En France, on utilisera le terme de formation*
- *La pédagogie pour la plupart des chercheurs ukrainiens est une science qui étudie l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage de l'homme.*

attestation (procédure d'évaluation des enseignants)	« <i>atestatsia</i> »
centres régionaux et municipaux d'éducation	« <i>oblasni i rayonni viddili osvité</i> »
collèges/écoles pédagogiques (établissement de formation initiale des enseignants du premier degré)	« <i>pedagogitchni uchilishta</i> »
école doctorale	« <i>aspirantura</i> »
école primaire, élémentaire	« <i>potchatkova shkola</i> »
éducation pédagogique supérieure (formation initiale des enseignants)	« <i>vichtcha pedagogitchna osvita</i> »
enseignant de méthodologie (conseiller pédagogique)	« <i>vtchitel metodist</i> »
enseignant senior (enseignant chevronné)	« <i>starchiy vtchitel</i> »
enseignant-chercheur (candidats ès sciences, docteurs)	« <i>naukoviy pedagogitchniy pratsivnik (kandidat nauk, professor)</i> »
enseignement élémentaire	« <i>potchatkova osvita</i> »
enseignement préscolaire	« <i>dochkilsna osvita</i> »
enseignement secondaire de base	« <i>basova serednia osvita</i> »
enseignement secondaire supérieur	« <i>ponna serednia osvita</i> »
établissements secondaires ordinaires	« <i>seredni zagalnoosvitni shkoli</i> »
études supérieures pédagogiques (formation initiale des enseignants)	« <i>vichtcha pedagogitchna osvita</i> »
formateur des enseignants	« <i>methodist/vtchitel institutu pedagogitchnoi osvité</i> »
formation « pédagogique » (formation des enseignants)	« <i>pedagogitchna osvita</i> »
formation « thème auteur »	« <i>avtorski kursi</i> »
formation « thème problématique »	« <i>problematichni kursi</i> »
formation continue des enseignants	« <i>pisliadiplomna pedagogitchna osvita</i> »
institut de formation continue des cadres pédagogiques (IFCCP)	« <i>institut pisliadiplomnoi osvité pedagogitchnih kadriv</i> »
institut pédagogique (institut de formation des enseignants)	« <i>pedagogitchniy institut</i> »
pédagogue, enseignant	« <i>pedagog, vtchitel</i> »
stages de perfectionnement	« <i>kursi pidvichtbennia kvalifikatsii</i> »
travail « pédagogique »/ travail enseignant	« <i>pedagogitchna robota, metodichna robota</i> »

TABLE DES MATIERES

1	INTRODUCTION	2
1.1	Comparer : questions épistémologiques	3
1.2	Méthodologie de la recherche comparative : démarche réflexive, compréhensive et historique	6
1.3	Les choix épistémologiques, méthodologiques et conceptuels	9
2	PREMIERE PARTIE : Cadre conceptuel	16
2.1	L'évolution des théories sur la formation professionnelle des enseignants	16
2.1.1	Le paradigme de la formation « académique »	21
2.1.2	Le paradigme de la formation « technicienne »	22
2.1.3	Le paradigme de la formation « personnaliste »	23
2.1.4	Le paradigme « artisanal » de la formation	25
2.1.5	La recherche et développement sur/pour la formation	26
2.1.6	L'utilisation des paradigmes pour la conception du métier et la formation professionnelle	29
2.2	Le nouveau paradigme en éducation /formation des enseignants : la formation tout au long de la vie	34
2.2.1	Le concept de formation tout au long de la vie	34
2.2.2	L'évolution historique et sociologique du concept	36
2.2.3	La réalisation de la formation tout au long de la vie	38
2.2.4	La mise en œuvre d'une formation tout au long de la vie pour les enseignants	40
2.2.5	Le développement professionnel des enseignants	43
2.3	Les recherches contemporaines sur et pour la formation professionnelle des enseignants	51
2.3.1	La professionnalité des enseignants	54
2.3.1.1	Les savoirs professionnels des enseignants	54
2.3.1.2	Les compétences professionnelles des enseignants	57
2.3.1.3	La dimension culturelle et éthique du métier	61
2.3.1.4	L'identité et la socialisation professionnelle des enseignants	64
2.3.2	L'activité professionnelle enseignante	66
2.3.2.1	La didactique professionnelle	66
2.3.2.2	Les approches de l'action et de la cognition située de l'activité enseignante	69
2.3.2.3	Les approches clinique et psychosociologique dans l'analyse des pratiques	71
2.3.2.4	La sociologie du travail enseignant	74
2.3.3	Recherche et formation	79

2.3.4	La professionnalisation, la post-professionnalisation, l'universitarisation	83
2.4	Former des enseignants « adultes »	88
2.4.1	La nécessité d'une approche spécifique d'éducation/formation des adultes	88
2.4.2	Les recherches sur la perspective individuelle	89
2.4.3	Les recherches sur la perspective contextuelle	93
2.4.4	Les domaines en évolution : autoformation, formation ouverte, formation à distance, e-learning	97
2.4.5	Les stratégies des formateurs	100
3	<i>DEUXIEME PARTIE : Etude des systèmes de formation continue en France et en Ukraine</i>	102
3.1	Les enjeux politiques et socio-économiques de la formation continue en France	102
3.1.1	Les racines de la formation continue	102
3.1.1.1	La genèse des écoles normales d'instituteurs	102
3.1.1.2	Les sciences de l'éducation à l'université : recherche et formation	110
3.1.1.3	La formation continue des instituteurs après 1972	113
3.1.1.4	Les MAFPEN : une formation continue commune pour le premier et le second degré	116
3.1.1.5	Les IUFM : des institutions pour la formation initiale et continue	122
3.1.2	Le métier d'enseignant en France : statuts, compétences, conditions de travail	128
3.1.3	L'état actuel de la formation continue : les enjeux institutionnels	133
3.1.3.1	Les priorités nationales pour la formation continue	133
3.1.3.2	Les disparités régionales	137
3.1.3.3	Les autres dispositifs pour le développement professionnel	153
3.1.3.4	La formation des formateurs et la recherche	156
3.1.3.5	Stagnation ou évolution ?	161
3.2	Les transformations récentes de la formation continue en Ukraine	164
3.2.1	Le contexte historique et social de l'évolution de la formation des enseignants	164
3.2.1.1	L'héritage soviétique : l'éducation et les enseignants	168
3.2.1.2	Les orientations des réformes après 1990	169
3.2.2	Les enseignants en Ukraine : leur profil et leur compétence	171
3.2.2.1	Les caractéristiques de la profession : nombre, qualification, âge, temps de travail, salaire	171
3.2.2.2	Le recrutement, les aspects statutaires, la carrière	175

3.2.2.3	La mise en cause des compétences	178
3.2.3	Les tendances actuelles dans la formation initiale	182
3.2.4	Les tendances actuelles dans la formation continue	186
3.2.4.1	Une organisation de type « universitaire »	186
3.2.4.2	La volonté de changer au niveau national	188
3.2.4.3	Les dispositifs régionaux innovants	191
3.2.4.4	Les formateurs en formation continue	196
3.2.4.5	Les activités de formation et de recherche	198
3.2.4.6	Les points sensibles	203
4	<i>TROISIEME PARTIE : Une nouvelle conception de la formation continue ?</i>	205
4.1	Comparaison de la formation continue en France et en Ukraine	205
4.1.1	Les différences : contexte, modèles, processus	205
4.1.2	Les questions communes : attentes des formés, pédagogie, formation de formateurs, recherche	211
4.1.3	Les changements en cours et le rôle des acteurs	214
4.2	Vers une nouvelle conception de la formation continue	216
4.2.1	Une formation continue intégrée au parcours professionnel	216
4.2.1.1	Un continuum entre la formation initiale, l'entrée dans le métier, la formation continue	218
4.2.1.2	Une formation continue régulatrice : la gestion et l'accompagnement des carrières enseignantes	219
4.2.1.3	Une formation continue ouverte : autoformation, formation à distance, e-learning	220
4.2.2	Quelle pédagogie pour la formation continue ?	221
4.2.2.1	Les objectifs et les stratégies	223
4.2.2.2	Les relations entre les acteurs	224
4.2.2.3	Une formation continue pertinente	224
	CONCLUSION	227
	BIBLIOGRAPHIE	231
	ANNEXES	249
	TABLE DES MATIERES	263

Résumé

Cette thèse propose de comprendre ce que peut être une formation continue selon le paradigme de l'éducation/formation tout au long de la vie. Elle présente les progrès actuels des recherches sur le métier et le développement professionnel des enseignants. Une étude comparative contextualisée des systèmes de formation continue en France et en Ukraine examine les similarités et les différences. Grâce à des approches historique et socio-institutionnelle, les changements, mais aussi les « problèmes » qui se produisent aux différents niveaux (national, régional, local) sont analysés. La thèse se termine par la proposition d'une nouvelle conception de la formation et par une discussion sur des exemples concrets d'actions qui correspondent à la logique d'une continuité d'apprentissage individuel et collectif. On conclue sur la nécessité d'une meilleure compréhension des caractéristiques du développement professionnel pour tous les acteurs : les décideurs, les institutions de formation, les établissements scolaires et les enseignants

This thesis proposes the comprehension of in-service training according to the paradigm of life long learning. It presents the recent research related to profession and professional development of teachers. A contextual comparative study of in-service teacher training systems in France and in Ukraine examines similarities and differences. Using historical and social institutional approaches, changes as well as "problems" on different levels (national, regional, local) are pointed out. The thesis concludes with proposal of a new conception of training and with discussion of concrete examples of actions for continuing learning of individual teacher and teacher teams. It is suggested that a greater understanding of the characteristics of professional development is necessary for all the actors: policy-makers, institutions of training, schools and teachers.

Mots-clés

Formation des enseignants, formation continue, formation tout au long de la vie, éducation comparée

Keywords

Teacher training, in-service training, long life learning, comparative education

**Centre de Recherche Education-Formation (CREF) Département des
Sciences de l'Éducation Université Paris X**

200 avenue de la République 92001 Nanterre Cedex