

Devenir enseignant aux États-Unis : politiques, normes et tensions

Becoming a teacher in the U.S.: Policies, standards, and tensions

Hacerse docente en Estados Unidos: políticas, normas y tensiones

Jon Snyder et A. Lin Goodwin

Traducteur : Sylvaine Herold



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/5793>

DOI : 10.4000/ries.5793

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2017

Pagination : 57-68

ISBN : 978-2-85420-614-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jon Snyder et A. Lin Goodwin, « Devenir enseignant aux États-Unis : politiques, normes et tensions », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 74 | avril 2017, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/5793> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.5793>

© Tous droits réservés

Devenir enseignant aux États-Unis : politiques, normes et tensions*

Jon Snyder

Université de Stanford

A. Lin Goodwin

Teachers College, Université de Columbia

On ne devient pas, une fois pour toute, enseignant ; il s'agit d'un métier que l'on doit sans cesse réinventer. Enseigner n'est pas un titre de mérite que l'on accorde de manière définitive à quelqu'un après une épreuve, mais c'est un parcours permanent d'apprentissage, de progrès et de développement tout au long de la carrière enseignante. Ce parcours débute lorsqu'on envisage pour la première fois le métier d'enseignant, se poursuit lors de la phase de préparation à la profession, puis dans les périls de ses débuts, jusqu'à atteindre finalement une forme de maturité professionnelle.

Aux États-Unis, trois niveaux de l'« écosystème éducatif » ont une influence sur le parcours pour devenir enseignant : le niveau fédéral, le niveau des États et le niveau local (*i.e.* les établissements de formation des enseignants et les districts¹). À chacun de ces niveaux, deux leviers principaux sont utilisés pour orienter et agir sur le parcours enseignant : (a) les normes professionnelles pour l'enseignement et (b) les normes pour la formation des enseignants. S'il existe des variations en ce qui concerne les normes professionnelles pour l'enseignement – à la fois au sein des différents niveaux de l'écosystème éducatif et entre eux –, pour un public profane, il existe néanmoins une forme de compromis global. Il y a en effet consensus sur le fait que les enseignants doivent être dotés d'un ensemble de connaissances, de compétences et de dispositions (et de la capacité à les intégrer au service des enfants) en ce qui concerne les matières enseignées, la connaissance des enfants et de leur développement et les approches pédagogiques. Les variations résident dans l'importance relative accordée à

* Article traduit par Sylvaine Herold.

1. Le système éducatif des États-Unis se caractérise par une forte décentralisation, la Constitution américaine attribuant la responsabilité de l'éducation aux États. Dans les faits, le pouvoir des États est en partie délégué aux 16 000 *school districts* administrés par des conseils locaux. Le district relaie la politique de l'État et a aussi pour rôle de recruter les enseignants (définir leur niveau de qualification, leurs certifications, assurer leur formation) et de fixer leurs salaires, d'établir les programmes scolaires, les méthodes pédagogiques et l'emploi du temps des établissements. Bien qu'il existe des directives et des influences nationales ou émanant des États, les districts scolaires sont autonomes. Sources : World Education Services ; Laurence Emile-Besse, « Le système éducatif américain », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 35, avril 2004 [en ligne] URL : <http://ries.revues.org/1760> ; DOI : 10.4000/ries.1760. (NdT)

chacun de ces trois aspects et dans leur niveau de détail. De ce fait, le consensus est moins clair, au sein des différents niveaux de l'écosystème éducatif et entre eux, en ce qui concerne la « meilleure approche » à adopter pour former les enseignants tout au long de leur parcours professionnel.

Dans la suite de cet article, nous nous intéressons à l'influence de chacun de ces trois niveaux de l'écosystème éducatif, avant de conclure par une discussion sur les tensions persistantes qui continuent de parcourir la carrière pour devenir enseignant aux États-Unis.

L'INFLUENCE DU NIVEAU FÉDÉRAL

Aux États-Unis, l'éducation est principalement une responsabilité des États. Le gouvernement fédéral intervient néanmoins par l'intermédiaire de réglementations sur des questions constitutionnelles (par exemple, les droits civiques ou le droit du travail), mais également par le biais des conditionnalités liées aux fonds fédéraux qui sont alloués aux États à des fins éducatives. Si les administrations Bush et Obama ont accru le poids du niveau fédéral en matière de réglementation, le gouvernement fédéral fournit, au mieux, moins de 10 % du budget éducatif global, de sorte que son influence sur l'école et l'enseignement – en termes à la fois financiers et constitutionnels – est bien moins importante que celle des États.

Ainsi, le gouvernement fédéral n'a pas eu une grande influence sur l'élaboration des normes professionnelles pour l'enseignement. En l'occurrence, le gouvernement fédéral a eu tendance à laisser aux États le soin de définir par eux-mêmes ce qui constitue un enseignant compétent. Une influence fédérale, non gouvernementale, a cependant été exercée par le biais du Consortium interétatique d'évaluation et de soutien aux enseignants (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium : InTASC)². L'InTASC est un consortium regroupant des agences de l'éducation des États et des organisations éducatives nationales, qui se consacre à la réforme de la préparation des enseignants, à la certification des formations et au développement professionnel permanent des enseignants. Ce consortium a ainsi fourni un modèle national de normes pour l'enseignement, un soutien à l'évaluation de l'enseignement, et il a également été un élément important des processus de certification de la formation enseignante au niveau des États et au niveau fédéral. En outre, le Conseil national des normes professionnelles pour l'enseignement (National Board for Professional Teaching Standards)³ a mis au point un ensemble de normes pour un enseignement réussi, ainsi qu'une procédure d'évaluation de ces normes. Dans un système piloté par les États, ces deux organismes ont permis de fournir une forme de « liant fédéral », afin d'élaborer des normes pour l'enseignement et la formation des enseignants au niveau des États et au niveau local.

2. Voir : [<https://goo.gl/FIKyw4>].

3. Voir : www.nbpts.org

En ce qui concerne la formation initiale, le principal levier utilisé au niveau fédéral pour agir sur les normes pour la formation des enseignants est la certification. Le gouvernement fédéral accrédite des organismes de certification qui, en retour, lui garantissent que les fonds qu'il débourse sont utilisés à bon escient. Cela donne au gouvernement fédéral une forme de responsabilité de ses dépenses, tout en maintenant au niveau des États la responsabilité principale en matière d'éducation.

Au niveau fédéral, les contenus et les processus de certification des programmes de formation des enseignants ont évolué au cours des décennies passées. Dans la seconde moitié du XX^e siècle, le Conseil national pour la certification de la formation des enseignants (National Council for the Accreditation of Teacher Education : NCATE) était l'unique organisme de certification des programmes de formation des enseignants au niveau fédéral (non gouvernemental). Sauf dans les États qui utilisaient la certification NCATE comme programme de certification étatique, il s'agissait d'un programme volontaire, utilisé comme marqueur additionnel de qualité par les formations. À partir de la fin des années 1980, le NCATE a mené une initiative pour tenter de certifier l'ensemble des programmes de formation (en collaboration avec les États). L'objectif était de professionnaliser l'enseignement en passant d'un enchevêtrement de cinquante ensembles différents de normes étatiques, variant fortement entre eux, à un seul ensemble cohérent de normes professionnelles – afin que le terme « profession » signifie véritablement quelque chose et représente un engagement professionnel de recourir aux meilleures connaissances et pratiques disponibles, de générer des connaissances et des pratiques nouvelles et de garantir une préparation et un accès à la profession de qualité (Goodwin, 2012).

Mais certains établissements, notamment ceux tournés vers la recherche, ont estimé que les normes établies étaient à la fois trop prescriptives et trop bureaucratiques. En réponse, le Conseil de certification de la formation enseignante (Teacher Education Accreditation Council : TEAC) a été fondé par une coalition d'établissements. Pendant plus d'une décennie, ces deux organismes se sont disputé à la fois le statut et les engagements institutionnels. Mais, en 2013, le NCATE et le TEAC, reconnaissant tous deux que leur rivalité ne faisait que nuire à l'objectif de professionnalisation de l'enseignement, ont fusionné pour former un seul organisme de certification fédéral, désormais unique : le Conseil pour la certification de la préparation des enseignants (Council for the Accreditation of Educator Preparation : CAEP)⁴. Au cours de cette fusion, et sous la pression de l'administration Obama, le CAEP a élaboré de nouvelles normes qui, entre autres changements : (a) élèvent les exigences d'entrée dans le programme de formation (par exemple, une moyenne générale plus élevée⁵) ; (b) utilisent

4. Voir : [<http://www.caepnet.org>].

5. *Grade Point Average* (GPA) en anglais. (NdT)

l'emploi des diplômés des programmes, les résultats aux examens de leurs élèves (par exemple, par le biais d'une modélisation de la valeur ajoutée de l'enseignement⁶) et le remboursement des prêts étudiants comme critères pour évaluer les programmes de formation. Mais ces changements continuent de rencontrer une forte résistance dans de nombreux établissements de formation, qui considèrent qu'élever les exigences de moyenne générale pour l'entrée dans les programmes va en fait augmenter les inégalités éducatives et devenir un obstacle à la nécessaire diversification de la profession enseignante. Beaucoup soutiennent également que l'emploi des diplômés et le remboursement des prêts étudiants sont en dehors du champ d'influence des programmes et qu'il est inapproprié d'évaluer les programmes de formation à partir de facteurs échappant à leur contrôle. Enfin, la méthode de modélisation de la valeur ajoutée de l'enseignement (VAM, voir note 6) est considérée par la plupart des enseignants comme étant méthodologiquement incertaine, et son utilisation pour prendre des décisions stratégiques concernant les enseignants et leurs élèves ferait plus de mal que de bien (Baker *et al.*, 2010).

La récente reconduction de la loi sur l'enseignement primaire et secondaire (*Elementary and Secondary Education Act* : ESEA)⁷, le principal acte législatif sur le rôle du gouvernement fédéral en matière d'éducation, a considérablement amoindri le rôle du niveau fédéral en matière d'éducation et a explicitement confié la quasi-totalité des questions éducatives aux États. À l'ère de la décentralisation de la prise de décision vers les États, il est probable que l'influence fédérale sur les normes pour l'enseignement et pour la formation des enseignants s'amenuisera encore dans le futur.

L'INFLUENCE DES ÉTATS

Comme cela a été dit précédemment, chaque État a la responsabilité de définir la qualité de l'enseignement et d'accréditer les programmes de formation des enseignants. Cette responsabilité des États en matière d'éducation va en outre encore probablement s'accroître, au vu de la récente reconduction de la loi sur l'enseignement primaire et secondaire – devenue loi sur la réussite scolaire de tous les élèves (*Every Student Succeeds Act* : ESSA) – et de la prise de contrôle du Congrès et de la présidence par les Républicains.

6. *Value-added modeling* (VAM) : il s'agit d'une méthode d'évaluation des enseignants qui mesure la contribution d'un enseignant au cours d'une année donnée en comparant les résultats aux examens de ses élèves aux résultats de ces mêmes élèves les années précédentes, ainsi qu'à ceux d'autres élèves du même niveau. Source : Wikipédia. (NdT)

7. L'*Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) a été adoptée en 1965 dans le cadre de la « guerre contre la pauvreté » du président Lyndon B. Johnson. Elle prévoit le financement de l'enseignement primaire et secondaire et met l'accent sur l'égalité d'accès à l'éducation. Elle est reconduite tous les cinq ans depuis sa promulgation. Source : d'après Wikipédia. (NdT)

NORMES PROFESSIONNELLES POUR L'ENSEIGNEMENT

Comme au niveau fédéral, il existe au niveau des États une forme d'accord global sur les normes pour l'enseignement. Globalement, tous les États considèrent que les enseignants doivent avoir une bonne connaissance des matières d'enseignement, des enfants et de leur développement, et des différentes approches pédagogiques afin d'aider les enfants à atteindre les objectifs pédagogiques fixés par les États pour les élèves. Une différence, bénigne mais néanmoins préoccupante pour les enseignants voulant passer d'un État à un autre, concerne les connaissances spécifiques aux États (par exemple, leur histoire et leur gouvernement) et/ou les contenus d'enseignement spécifiques fixés par la loi dans ces États. Le niveau de spécificité des connaissances (matières d'enseignement) et des compétences (approches pédagogiques) recherchées diffère également entre États. Il existe, par exemple, des différences entre États sur le contenu d'enseignement intitulé « guerres ». Ou encore, en « lecture et arts du langage », les États diffèrent sur l'usage attendu de la phonétique. En mathématiques, les États se différencient par leurs positions relatives sur le continuum compétences (par exemple, les algorithmes arithmétiques) versus processus (par exemple, le raisonnement mathématique). Certains États ont également tendance à être moins spécifiques dans la définition qu'ils donnent des comportements à atteindre (avoir une bonne connaissance des enfants, l'enseignement comme pratique délibérée), tandis que d'autres seront plus précis (en prescrivant par exemple des approches spécifiques à utiliser dans tous les contextes et avec tous les enfants).

NORMES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

En général cependant, ce qui est entendu par un enseignement de qualité au niveau des États (normes pour les enseignants) est en fait régulé/influencé moins par la définition directe qu'en donnent les États que par la certification des programmes de formation des enseignants à laquelle ils procèdent. Le contenu du sujet « guerres », par exemple, se joue au niveau de la certification des programmes de formation, certains États requérant que son enseignement passe par des approches spécifiques, d'autres autorisant une plus grande souplesse dans les programmes. Ainsi, dans la plupart des États, une fois qu'un programme de formation est certifié et si un candidat réussit les examens en vigueur, l'État lui accorde automatiquement la qualification enseignante.

Les normes étatiques pour les programmes de formation des enseignants déterminent les exigences d'entrée, la durée du programme, le curriculum, l'expérience pratique, l'évaluation, ainsi que différents facteurs d'entrée. Récemment, les exigences de certification des États ont accordé une importance accrue aux résultats. Ainsi, les États ne comptent plus, par exemple, le nombre de livres dans

les bibliothèques, mais examinent plus attentivement la manière dont les programmes évaluent la performance de leurs étudiants – dans les différents cours mais également de manière sommative en vue d’une recommandation pour la qualification. En fait, la majorité des États exigent désormais que les candidats réussissent une évaluation de la performance de leur enseignement avant de leur accorder la qualification enseignante (cette évaluation a presque toujours lieu dans le cadre des expériences pratiques prévues par les programmes de formation, ce qui influence grandement le curriculum et l’enseignement de ces programmes).

Un autre problème qui demeure saillant au niveau des États est la question du rattachement institutionnel des programmes de formation des enseignants. Historiquement, aux États-Unis, la formation des enseignants a lieu dans des établissements d’enseignement supérieur (ESS)⁸. Si ces établissements ont évolué au cours du XX^e siècle – d’abord des écoles « normales », puis des formations en quatre ans au sein des universités et, de plus en plus, des établissements supérieurs dédiés – la préparation des enseignants était bien traditionnellement une responsabilité des ESS. Mais, ces dernières années, le rôle des ESS pour la formation des enseignants a été de plus en plus critiqué. Selon cette critique, les programmes de formation des enseignants au sein des universités seraient trop onéreux, trop longs, ils empêcheraient les candidats de haute qualité d’entrer dans l’enseignement, manqueraient de pertinence et seraient trop théoriques. En gros, ces programmes ne seraient pas très bons. Cette critique, associée à la pénurie régulière d’enseignants (notamment dans des matières ou des zones spécifiques), a conduit les États à autoriser des programmes de formation en dehors des ESS. Ainsi, des organisations caritatives (par exemple, Teach for America), des districts (comme la ville de New York) et des chaînes d’écoles sous contrat⁹ (par exemple, High Tech High) ont été accrédités dans de nombreux États, pour mener des activités de formation des enseignants.

La preuve n’est plus à faire que la préparation des enseignants importe réellement. Il a pu être démontré que la connaissance des matières enseignées (Cochran-Smith *et al.*, 2016), l’expérience pratique (Boyd *et al.*, 2009) et la connaissance du développement des enfants (Snyder et Lit, 2010) sont directement liées à de meilleurs résultats chez les enfants. Mais il est en revanche moins évident de déterminer quels aspects de la formation des enseignants importent le plus (Cochran-Smith *et al.*, 2016) – et donc la meilleure façon de former ceux qui s’engagent sur la voie de l’enseignement pour qu’ils puissent apprendre et utiliser les connaissances, compétences et dispositions nécessaires. C’est sans doute la raison pour laquelle le débat (et le processus d’élaboration des politiques) sur le rattachement institutionnel de la formation enseignante consiste davantage en des positionnements idéologiques sur la fourniture et le rôle des

8. *Institutions of Higher Education* (IHEs) en anglais. (NdT)

9. *Charter schools* en anglais. (NdT)

services éducatifs (par exemple, responsabilité de marché vs responsabilité professionnelle, fourniture d'une prestation sociale vs achat de marchandise) qu'en des preuves empiriques.

Car en fait, les preuves empiriques de l'impact des parcours alternatifs pour devenir enseignant demeurent rares et contradictoires ; en partie parce que ce que signifie « alternatif » varie grandement, dans la conception comme dans la pratique ; mais également parce que ces programmes alternatifs associent souvent une formation en cours d'emploi à une formation à l'université, de sorte que les candidats issus de ces parcours qui restent dans l'enseignement finissent bientôt par ressembler aux enseignants préparés de manière plus traditionnelle. Néanmoins, la prolifération de ces parcours alternatifs n'est pas sans conséquences. D'une part, les enfants le plus dans le besoin dans les districts les plus pauvres se retrouvent avec des enseignants formés *a minima* car la plupart des parcours alternatifs positionnent généralement leurs candidats là où la pénurie d'enseignants est la plus forte. D'autre part, la qualification des enseignants, en tant que norme garantissant la préparation à une pratique indépendante, devient suspecte lorsqu'elle s'applique uniformément à des candidats, indépendamment de l'ampleur, de la durée, de la qualité ou du contenu de leur préparation. On peut ainsi, moyennant finances, passer un examen écrit et obtenir la même qualification qu'une personne ayant suivi un programme de résidence pour enseignants associant des périodes d'immersion dans les écoles et des études académiques rigoureuses. L'existence de différents parcours pour devenir enseignant a également des implications pour la formation des enseignants dans le futur, car les enseignants issus de ces parcours alternatifs deviendront à leur tour formateurs de formateurs, alors qu'ils travaillent pourtant à partir de connaissances fondamentales très différentes, non seulement en termes de pratique mais d'éducation en tant que telle.

L'INFLUENCE DU NIVEAU LOCAL

Comme nous l'avons suggéré dans l'introduction, l'enseignement est un parcours permanent d'apprentissage, de progrès et de développement, qui débute dès que l'on envisage la carrière enseignante jusqu'à la maturité professionnelle. Aux États-Unis, différents organismes ont la responsabilité de guider les enseignants à différents moments de ce parcours. Ainsi, malgré l'essor des programmes de formation en dehors des ESS, ces derniers continuent d'assurer la majorité de la formation initiale des enseignants. En cours d'emploi, ensuite, ce sont les districts qui fournissent la majeure partie des normes pour l'enseignement et des conditions d'apprentissage (programmes d'intégration, normes et procédés pour l'évaluation des enseignants, développement professionnel intégré, etc.). Finalement, les États disposent également souvent de réglementations pour le développement professionnel permanent des enseignants, mais ces opportunités se jouent la plupart du temps au niveau local. Certains États exigent un diplôme

de niveau master pour pouvoir continuer à enseigner (obtenu dans les ESS) et les grilles salariales des districts associent parfois les augmentations de salaire à des formations additionnelles (assurées la plupart du temps par les ESS également).

L'un des principaux problèmes de cet « écosystème non systémique » est l'expérience décousue qui en résulte pour les enseignants. Leur parcours professionnel peut en effet devenir assez incohérent, lorsque ce qui est entendu par un « enseignement de qualité » évolue à mesure que l'on passe de la formation à l'intégration jusqu'à la maturité professionnelle. Un enseignant débutant peut tout à fait ne pas être aussi compétent qu'un enseignant expérimenté, mais leurs activités d'enseignement devraient en tout cas se ressembler, simplement à différents niveaux d'expertise. Mais lorsque les établissements de formation et les établissements d'exercice utilisent des définitions différentes de l'enseignement, la cohérence et la continuité de l'expérience des enseignants le long de leurs parcours professionnels se trouvent considérablement amoindries.

Ainsi, l'un des problèmes fondamentaux qui se pose dans le parcours pour devenir enseignant est l'écart qui existe entre ce que les districts, pourvoyeurs d'emploi, attendent et ce que les programmes de formation (en particulier dans les ESS) prévoient. Dit plus simplement, les districts recherchent des enseignants prêts à enseigner le programme et les approches pédagogiques spécifiques en vigueur chez eux à un moment donné ; tandis que les programmes de formation doivent nécessairement intégrer le général et le particulier, afin de former des enseignants prêts à mettre en application, à adapter et à utiliser au mieux leurs connaissances et leurs compétences dans des contextes variés – contextes qui évoluent en outre régulièrement sous l'effet des changements de direction et de matériaux pédagogiques dans les districts. Les districts souhaiteraient bénéficier d'une plus grande souplesse dans leur politique de recrutement (moins de précision sur les titres professionnels) et d'une plus grande spécificité des pratiques d'enseignement, afin de répondre à leurs besoins immédiats. C'est pourquoi ils considèrent souvent les programmes de formation des enseignants comme étant « trop théoriques » et « non pertinents » par rapport à la pratique concrète de l'enseignement dans des salles de classes spécifiques d'un district en particulier. Cela nourrit en retour l'argument selon lequel la préparation des enseignants par les ESS devrait être remplacée par une formation par les districts – voire supprimée complètement – car la seule manière d'atteindre le niveau d'enseignement spécifique au contexte désiré serait d'apprendre (dans) ce contexte particulier. En fait, certains vont jusqu'à soutenir que la formation des enseignants devrait être complètement remplacée par un système dans lequel les districts pourraient recruter qui ils entendent et, si les personnes recrutées s'avèrent être de bons enseignants après quelques années (ceci étant généralement évalué par les résultats de leurs élèves à des tests standardisés), ils obtiendraient une qualification ; dans le cas contraire, ils seraient renvoyés. Malheureusement, indépendamment de ce que l'on pense de la formation des enseignants, les implications d'une telle approche en termes

d'équité seraient désastreuses. Les enseignants débutants ainsi « testés » pour le rôle seraient employés de manière disproportionnée pour l'instruction de nos enfants les plus démunis, tandis que les enseignants expérimentés seraient eux employés de manière disproportionnée dans les districts les plus riches. Ainsi, nos enfants et communautés les plus désavantagés serviraient de cadre d'expérimentation de second rang pour nos enfants et communautés les plus aisés.

On observe cependant des améliorations au niveau local (Blue Ribbon Panel, 2010). Les programmes de formation dans les universités ont mis en œuvre de nombreux changements, notamment : des enrichissements et des révisions curriculaires, en particulier afin de pouvoir répondre aux besoins de différents apprenants ; le développement de partenariats avec les écoles et les communautés, afin de préparer conjointement les enseignants ; l'extension et le réaménagement des stages et des expériences pratiques. Des modèles novateurs se développent également, comme les programmes de résidence pour enseignants¹⁰, qui mêlent une préparation intellectuelle/académique, une formation pratique dans les écoles et un système de tutorat avec une phase d'intégration formelle. En outre, le développement des évaluations basées sur la performance (comme l'edTPA¹¹) modifie la manière dont se définit un enseignement de qualité, mais également la manière dont les enseignants obtiennent leur qualification.

RÉÉQUILIBRER DES TENSIONS PERMANENTES

65

Malgré les améliorations et les innovations mentionnées, le parcours pour devenir enseignant aux États-Unis reste en proie à des tensions persistantes ; des tensions à la fois au sein des différents niveaux du système éducatif et entre eux, mais également dans les normes pour l'enseignement et pour la formation des enseignants et entre elles.

Formation professionnelle vs apprentissage

Cette tension est souvent synthétisée par la question suivante : « l'enseignement est-il un art ou une science ? » La réponse est : les deux. Car s'il y a certainement beaucoup à apprendre de l'exemple des maîtres, notre monde est en constante évolution : de nouveaux savoirs émergent et les conditions dans lesquelles nos enfants grandissent et se développent changent, elles aussi. Il y a donc également beaucoup à apprendre de ces connaissances nouvelles et de l'écoute des intérêts et des besoins évolutifs des étudiants. Cela nécessite d'équilibrer simultanément « la théorie et la pratique », mais également les connaissances, compétences et dispositions professionnelles des enseignants et les besoins en termes d'emploi des districts.

10. Voir par exemple : [www.tc.columbia.edu/teachingresidents]

11. Voir : [www.edtpa.com].

Indépendance institutionnelle et cohérence systémique

Comme nous le signalions plus haut, la politique de formation des enseignants aux États-Unis – cet écosystème non systémique – consiste, trop souvent, en des « silos » le long du parcours enseignant. La formation initiale, l'intégration et la formation continue des enseignants sont trop souvent prises en charge par des organismes différents, aux modes de financement, structures de gouvernance, procédés et objectifs différents. Le principe de subsidiarité prévoit que les décisions doivent être prises au niveau le plus proche de l'action, et va donc dans le sens de l'indépendance institutionnelle et de l'autonomie. Mais les intérêts fondamentaux des districts et des États (et même du niveau fédéral) demeurent, qui nécessitent une action cohérente (y compris en termes de soutien) aux niveaux supérieurs au niveau local et institutionnel. Parvenir à un juste équilibre en la matière est une autre tension persistante, qui nécessite une attention constante.

Modèles de responsabilité

Il existe différents modèles de responsabilité. Une taxonomie existante en propose quatre : responsabilité professionnelle, de marché, bureaucratique et politique (Snyder et Bristol, 2015). Ces modèles sont à tout moment en jeu, à des points d'équilibre différents, aux différents niveaux de l'écosystème éducatif. La responsabilité de marché, par exemple, entre en jeu dans la compétition que se livrent les districts pour le capital humain. La responsabilité bureaucratique intervient au niveau de l'offre de formation continue pour les enseignants en cours d'emploi (les districts proposent par exemple des opportunités de développement professionnel sur la seule bonne façon d'utiliser le curriculum en vigueur, associées à des procédures d'évaluation basées sur la conformité à cette façon de faire). La responsabilité politique, quant à elle, entre en jeu au niveau des conseils d'établissement élus, qui prennent des décisions clés en matière de personnel et d'éducation. Si la communauté désapprouve ces décisions, des décideurs différents seront alors élus pour conduire les changements désirés. Le défi permanent consiste à équilibrer ces différents modèles de responsabilité, afin que chacun soit utilisé là où il convient le mieux et de la manière la plus optimale possible.

Méthodes d'évaluation de la qualité des enseignants et de leur formation

Les objectifs poursuivis par l'enseignement public, et donc la méthode pour évaluer la qualité de l'enseignement, sont bien trop considérables pour être réduits à un unique indicateur. De même, les processus à la base de l'apprentissage humain sont bien trop merveilleux et complexes pour être évalués à l'aune d'un seul critère. Ainsi, des indicateurs multiples, collectés à plusieurs reprises

et dans des contextes différents, sont nécessaires pour évaluer l'enseignement et la formation des enseignants d'une manière qui ne vienne pas contraindre involontairement l'apprentissage de nos enfants et de leurs enseignants, et qui fournisse des informations utiles à une démarche d'amélioration continue. Déterminer la nature de ces indicateurs, leur pondération et à quels points du parcours enseignant les mesurer demeure une question en tension permanente, qui nécessite des équilibres et des ajustements constants.

Les formateurs de formateurs, professionnels et universitaires

De même que l'un des facteurs clés, sinon le plus important, de l'apprentissage des élèves est l'enseignant, le formateur de formateurs est un élément crucial de l'apprentissage des enseignants. Il s'agira ici de trouver le juste équilibre entre le modèle de la formation professionnelle des enseignants et le modèle de l'apprentissage. Dans une approche professionnelle, par exemple, l'expertise peut tout à fait se trouver en dehors de la salle de classe (*i.e.* l'université), tandis que dans une approche fondée sur l'apprentissage, l'expertise centrale se trouve au niveau de l'enseignant expérimenté dans la salle de classe. Très clairement, la formation des enseignants nécessite ces deux types d'expertise. Malheureusement, les formateurs de formateurs, que ce soit dans les ESS ou au sein des écoles, sont rarement sélectionnés avec soin et ne bénéficient que trop rarement de la formation ou du soutien adéquats (Goodwin *et al.*, 2014). Trop souvent, des enseignants de grande qualité doivent quitter les salles de classe pour assumer un rôle dans la formation des enseignants, et trop souvent des professeurs en sciences de l'éducation ne bénéficient pas de l'accompagnement nécessaire pour devenir formateurs de formateurs – et ils sont par ailleurs trop souvent récompensés de manière disproportionnée pour leurs travaux universitaires, et non pour le travail, pourtant chronophage et intense, qu'ils consacrent à la formation des enseignants. La préparation et l'accompagnement des formateurs de formateurs, qui sont à la fois des enseignants professionnels et des universitaires, est une autre tension durable, nécessitant de trouver un nouvel équilibre.

Ces tensions sont peu susceptibles de se résoudre de manière univoque. Mais leur rééquilibrage – par le biais d'une gouvernance démocratique fondée sur les faits et d'un mode de résolution des conflits constructif – représente très certainement la stratégie la plus efficace pour parvenir à un parcours enseignant qui soutienne le progrès et le développement des enseignants, tout en fournissant les opportunités d'apprentissage que méritent nos enfants... et que le bien-être de notre communauté exige.

BIBLIOGRAPHIE

BAKER E.L., BARTON P.E., DARLING-HAMMOND L., *et al.* (2010) : *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers*, Washington, DC : Economic Policy Institute.

BLUE RIBBON PANEL (2010) : *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers. Report of the Blue Ribbon panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improvement*. Washington, DC. : NCATE. [en ligne] [<https://goo.gl/3qPqK9>]

BOYD D.J., GROSSMAN P.L., LANKFORD H., *et al.* (2009) : Teacher Preparation and Student Achievement, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 416. [DOI : 10.3102/0162373709353129]

COCHRAN-SMITH M., VILLEGAS A.M., ABRAMS L., *et al.* (2016) : « Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field », in D. Gitomer et C. Bell (coord.), *Handbook of Research on Teaching* (5^e édition), Washington, DC : AERA, p. 439-547.

GOODWIN A. L. (2012) : « Teaching as a profession: Are we there yet? », in C. Day (coord.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*, Abingdon, UK : Taylor & Francis, p. 44-56.

GOODWIN A. L., SMITH L., SOUTO-MANNING M., *et al.* (2014) : « What Should Teacher Educators Know and Be Able to Do ? Perspectives from Practicing Teacher Educators », *Journal of Teacher Education*, n° 65(4), p. 284-302. [DOI : 10.1177/0022487114535266]

SNYDER J., BRISTOL T. J. (2015) : « Professional accountability for improving life, college, and career readiness », *Education Policy Analysis Archives*, n° 23(16). [en ligne] [<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2002>]

SNYDER J., LIT I. (2010) : *Principles and Exemplars for Integrating Developmental Sciences Knowledge into Educator Preparation*, Washington, DC : NCATE.