

La qualité dans la formation des enseignants : enjeux et controverses

Abdeljalil Akkari

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (Suisse)

Akkari.Abdeljalil@hep-bejune.ch

INTRODUCTION

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

LA NOTION DE QUALITE : UN TERME AMBIGU ?

La qualité : thème international et transversal

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

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

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

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

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

La qualité comme produit plutôt que processus

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

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

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

Principales questions de recherche sur la qualité de formation des enseignants

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

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

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

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

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

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

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

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

Question (1) Formation disciplinaire

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

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

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

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

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

Question (2) Formation en sciences de l'éducation

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

Question (3) L'expérience professionnelle

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

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

Question (4) Les réformes efficaces

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

Question (5) Les programmes alternatifs de formation

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

Question (6) L'évaluation des enseignants débutants

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSION : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LA RECHERCHE EN EDUCATION

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

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

REFERENCES

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

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