

Chapitre 4

Développer les connaissances et les compétences des enseignants

Résumé

Le rythme de l'évolution sociale et les exigences de plus en plus grandes imposées aux écoles ont élargi et approfondi les responsabilités des enseignants. Ce chapitre analyse les différentes mesures prises par les pays pour développer les connaissances et compétences des enseignants et passe en revue les initiatives prometteuses en matière de formation initiale, d'insertion et de développement professionnel des enseignants.

Les pays disposent de normes claires et précises, ou profils, de ce que les enseignants sont censés connaître et savoir faire. Ces profils servent de cadre pour orienter la formation initiale, la certification, la formation continue, la promotion des enseignants, et pour déterminer la mesure dans laquelle ces différents systèmes sont efficaces. Les profils doivent correspondre aux objectifs fixés pour les élèves que les écoles s'efforcent d'atteindre, et à l'idée que se fait la profession enseignante de ce qu'est un enseignement de qualité.

Une formation initiale plus souple s'avère un moyen efficace d'ouvrir de nouvelles voies vers la carrière d'enseignant. Les étapes que sont la formation initiale, l'insertion et le développement professionnel doivent faire l'objet d'une meilleure interconnexion pour constituer un cadre de formation tout au long de la vie. La formation initiale ne doit pas seulement être une base solide pour acquérir la connaissance d'une discipline, de la pédagogie correspondante et des méthodes pédagogiques générales, elle doit aussi contribuer à développer les compétences nécessaires à la pratique réfléchie de l'enseignement et de la recherche en cours d'emploi.

Les pays sont en train de repenser le rôle que peuvent jouer les stages pratiques sur le terrain. Ceux-ci ont tendance à avoir lieu plus tôt au cours de la formation initiale et leur but est de donner une large vision de ce que doit être un enseignement de qualité. Des programmes d'insertion bien structurés et bien financés à l'intention des nouveaux enseignants sont essentiels pour assurer un bon départ dans la profession.

Un développement professionnel efficace doit être continu, comprendre la formation, la pratique et l'information en retour. Il doit prendre le temps nécessaire et bénéficier d'un suivi. Les programmes efficaces mettent les enseignants en situations d'apprentissage équivalentes à celles de leurs élèves et étudiants. Ils encouragent l'instauration de communautés éducatives d'enseignants. Les pays s'attachent de plus en plus à faire de l'école une organisation « apprenante » et à inciter les enseignants à partager plus systématiquement leur savoir-faire et leur expérience.

La formation des enseignants figure parmi les priorités politiques à l'ordre du jour dans de nombreux pays. Les pays cherchent à assurer que la profession attire des candidats de qualité et que la formation les prépare suffisamment pour répondre aux exigences de l'école d'aujourd'hui.

Le vieillissement du corps enseignant est une source d'inquiétude supplémentaire. Il est impératif de former et de recruter un grand nombre de nouveaux enseignants pour remplacer ceux qui partiront à la retraite dans les cinq à dix années qui viennent, ce qui met les systèmes de formation initiale au pied du mur. Un certain nombre de pays ont entrepris des réformes dans le but de proposer des parcours de formation plus souples aux candidats, d'améliorer les bases de recherche et de savoir, de relever le statut des qualifications des enseignants et de rapprocher les futurs enseignants de l'école. Améliorer la formation initiale est important, certes, mais ne suffit pas en soi.

Le métier d'enseignant est de plus en plus associé à la formation tout au long de la vie, la formation initiale des enseignants étant censée en jeter les bases. Les pays s'efforcent donc aussi, d'une part, de mieux encadrer les enseignants débutants et, d'autre part, de permettre aux enseignants en poste d'entreprendre des activités de perfectionnement professionnel tout au long de leur carrière et de les y encourager. Comme l'indique le rapport de base de l'Allemagne : « L'une des spécificités du métier d'enseignant est que le perfectionnement professionnel, la spécialisation, l'enrichissement des connaissances, la diversification des expériences [et] l'amélioration de la confiance en soi [...] sont des objectifs qui ne peuvent être atteints que dans l'exercice du métier. »

Dans la plupart des professions, il est important que la formation initiale jette des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement professionnel. Cet impératif est présent dans une certaine mesure dans la formation initiale des enseignants, mais il est rarement explicitement traduit dans les structures et dans les programmes. Comme la plupart des rapports de base nationaux le reconnaissent, la formation initiale, l'insertion et le développement professionnel des enseignants sont des étapes qui doivent faire l'objet d'une meilleure interconnexion pour que les expériences de formation continue des enseignants soient plus cohérentes¹. Pour l'action publique, ce constat signifie qu'il faut améliorer non seulement la qualité de la formation initiale des enseignants, mais également la qualité de leur insertion et de leur perfectionnement professionnel et qu'il faut donner plus d'importance à ces deux derniers processus.

Par ailleurs, il est de plus en plus reconnu qu'il est important d'encourager les enseignants à se livrer à d'autres formes d'apprentissage, par exemple par des exercices plus systématiques de réflexion, d'innovation, de résolution de problèmes en concertation, de mise en réseau et de partage d'expertise et d'expériences. Ces formes d'apprentissage, qui sont parfois rassemblées dans des concepts génériques tels que la « gestion du savoir » ou l'« école en tant qu'organisation qui apprend » commencent à se développer dans un certain nombre de pays. Pour que les écoles deviennent des organisations « apprenantes », il faudra que les enseignants aient les compétences et la motivation pour être actifs dans la création de connaissances professionnelles, dans leur

1. Sauf mention contraire, les références aux données et aux situations des pays sont tirées des rapports de base préparés par les pays qui participent au projet de l'OCDE sur la politique relative aux enseignants. Par souci de concision, les rapports de base ne sont pas cités individuellement. L'annexe 1 donne des informations sur les rapports, leurs auteurs et leur disponibilité.

diffusion parmi leurs collègues et dans l'intégration des résultats de la recherche dans leur travail.

Ce chapitre décrit les différentes approches que les pays adoptent pour améliorer les savoirs et savoir-faire de leurs enseignants et passe en revue les questions de politique et les initiatives prometteuses dans le domaine de la formation initiale, de l'insertion et du développement professionnel. Il commence par présenter les tendances et les problèmes qui remettent en cause les approches existantes.

4.1. L'évolution du rôle des enseignants

Les écoles et les enseignants doivent répondre à des attentes de plus en plus complexes. La société contemporaine attend des établissements scolaires qu'ils prennent efficacement en charge des élèves issus de milieux sociaux et linguistiques différents, qu'ils se montrent sensibles aux questions culturelles et aux problèmes d'égalité des sexes, qu'ils encouragent la tolérance et la cohésion sociale, qu'ils s'occupent comme il se doit des élèves défavorisés et des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement, qu'ils utilisent les nouvelles technologies et qu'ils restent au fait des nouveaux domaines de connaissance et des nouvelles méthodes d'évaluation des acquis malgré leur évolution rapide. Les enseignants doivent être capables de préparer les élèves à vivre dans une société et une économie qui attendent d'eux qu'ils soient des élèves autonomes, désireux et capables de poursuivre leur apprentissage tout au long de la vie : « dans leur formation, leur perfectionnement professionnel et leur travail, les enseignants d'aujourd'hui doivent appréhender la société du savoir dans laquelle leurs élèves vivent et dans laquelle ils travailleront à l'avenir. » (Hargreaves, 2003, p. xvii).

L'analyse des réformes mises en œuvre ces derniers temps dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2003) donne une idée de la nature des changements introduits à l'école et de leurs implications pour les enseignants. Elle montre en premier lieu que tous les pays ou presque ont entrepris d'améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves. Les mesures prises consistent à définir plus explicitement les connaissances et compétences clés que les élèves doivent acquérir (comme en Allemagne et au Japon), à instaurer un système d'évaluation externe des acquis des élèves et des résultats des écoles (comme en Norvège et aux Pays-Bas) ou à améliorer l'expertise des enseignants (comme dans le cas de l'enseignement de la lecture aux États-Unis). En second lieu, elle indique que l'adoption de cadres de référence qui spécifient les objectifs d'apprentissage et les exigences en matière de responsabilité s'inscrit généralement dans des réformes plus larges qui visent aussi à donner plus d'autonomie opérationnelle aux écoles (comme en Finlande et en Italie). Enfin, l'inégalité sociale et la désaffection des élèves restent des préoccupations majeures, ainsi qu'en attestent les programmes mis en œuvre dans certains pays pour réduire le nombre de jeunes sans qualifications (en France, par exemple), améliorer la motivation des élèves (au Royaume-Uni) ou réduire l'inégalité des chances devant l'éducation entre différentes régions (en Corée).

Reflétant les réformes à l'ordre du jour, la plupart des rapports de base nationaux indiquent que l'on attend maintenant des enseignants qu'ils exercent des fonctions de loin plus étendues, notamment qu'ils tiennent compte du développement personnel des enfants et des adolescents, qu'ils s'occupent de la gestion des processus d'apprentissage en classe, qu'ils participent au développement de l'école en tant que « communauté éducative » et qu'ils établissent des liens avec la collectivité locale et la société au sens large.

Figurent ci-dessous à titre d'exemples quelques domaines auxquels s'appliquent ces responsabilités élargies des enseignants qui sont mentionnés dans les rapports de base :

Au niveau de l'élève

Déclencher et gérer les processus d'apprentissage : la manière dont les enseignants doivent inculquer les programmes de cours fait souvent débat. Outre les cours qu'ils donnent, les enseignants sont censés encourager les élèves à participer activement à leur propre apprentissage. Dans un certain nombre de pays, il incombe désormais aux enseignants de créer des cadres d'apprentissage stimulants et d'aider les élèves à développer leur aptitude à résoudre des problèmes et leur capacité de réguler et d'orienter leur propre apprentissage.

Répondre efficacement aux besoins de chaque élève : on attend des enseignants qu'ils observent et diagnostiquent les points forts et les faiblesses de chaque élève et qu'ils l'orientent et le conseillent, de même que ses parents.

Intégrer l'évaluation formative et sommative : les enseignants doivent être au fait des méthodes d'évaluation formative et sommative et posséder une véritable « culture d'évaluation ». Ils doivent se familiariser avec les tests d'évaluation normalisés et être capables d'utiliser les résultats des tests aux fins de diagnostic et d'adapter les programmes scolaires et leur manière d'enseigner en fonction des résultats des élèves.

Au niveau de la classe

Enseigner dans des classes pluriculturelles : les classes sont de plus en plus diversifiées en termes d'origines ethniques et de religions. Les enseignants sont censés promouvoir la cohésion sociale et l'intégration en appliquant diverses techniques de gestion de la classe et en s'appuyant sur une bonne connaissance des différentes cultures .

S'adapter à de nouvelles priorités transversales : plusieurs systèmes éducatifs, dont celui du Royaume-Uni, ont intégré l'instruction civique qui couvre la participation des communautés autour de l'école, la responsabilité sociale et morale et l'apprentissage politique, domaines qui peuvent être enseignés de façon indépendante ou de manière transversale dans les programmes scolaires.

Intégrer les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux : les systèmes éducatifs offrent de plus en plus un enseignement intégré pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et des difficultés d'apprentissage. Dans ce contexte, on attend des enseignants qu'ils s'initient à l'éducation spéciale, aux méthodes didactiques et de gestion adaptées ainsi qu'au travail en collaboration avec le personnel auxiliaire.

Au niveau de l'établissement scolaire

Travailler et planifier en équipe : on attend désormais des enseignants qu'ils collaborent entre eux et qu'ils travaillent en équipe avec d'autres personnels. Ils doivent acquérir des compétences sociales et de gestion pour coopérer, se fixer des objectifs communs, planifier et évaluer la réalisation d'objectifs définis de manière collégiale.

Appliquer des programmes systématiques d'évaluation et de développement : dans de nombreux systèmes éducatifs, les écoles doivent utiliser des données provenant d'auto-évaluations ou de tests et d'évaluations externes pour documenter

leur bon fonctionnement et communiquer les résultats aux parents d'élèves. De nouvelles compétences dans la collecte et l'analyse de données sont sollicitées, de même que dans la gestion et le suivi de projets.

Utiliser les TIC dans l'enseignement et l'administration : on attend des enseignants qu'ils intègrent les TIC dans leur pratique professionnelle et qu'ils restent au fait des progrès et des nouvelles applications des TIC.

Projets entre écoles et coopération internationale : il est de plus en plus courant que les écoles s'engagent dans des projets communs et qu'elles établissent des liens avec des écoles d'autres pays. Ces projets font appel aux capacités d'organisation et de *leadership* des enseignants et à leur aptitude à travailler et à communiquer de façon effective dans toutes sortes de circonstances.

Participer à la gestion et à la prise de décision : dans la plupart des pays, la prise de décision s'est décentralisée au cours de ces dernières années dans le domaine scolaire, en particulier dans l'organisation de l'instruction. La multiplication et la diversification des décisions à prendre dans les écoles ont donné lieu à l'apparition de nouvelles tâches de gestion au sein de l'établissement scolaire. Dans certains pays, les enseignants sont censés participer et contribuer à la gestion et à la prise de décision relatives à leur établissement.

Au niveau des parents et de la collectivité

Conseiller les parents de manière professionnelle : les systèmes éducatifs mettent de plus en plus l'accent sur l'importance cruciale d'une coopération plus étroite entre les écoles et les parents. Par conséquent, les enseignants doivent être formés pour s'entretenir avec les parents et les informer.

Établir des partenariats avec les collectivités locales : pour obtenir un soutien supplémentaire et proposer des expériences d'apprentissage plus larges, les écoles de certains pays établissent des partenariats avec des acteurs des collectivités locales, notamment des bibliothèques, des musées et des entreprises. Les enseignants doivent avoir les compétences nécessaires pour établir ces liens et les maintenir au fil du temps.

Dans de nombreux pays, l'enseignement implique la grande majorité des tâches ci-dessus déjà depuis longtemps, mais le rythme de l'évolution sociale et les exigences de plus en plus grandes imposées aux écoles ont élargi et approfondi les responsabilités des enseignants. Comme l'explique Coolahan (2002), le fait que de nombreux pays aient adopté le principe de l'apprentissage tout au long de la vie dans leur politique de l'éducation au milieu des années 1990 « a donné un nouvel élan à de nombreuses tendances progressistes qui affectent le métier d'enseignant » (p. 14). L'enseignement est considéré de plus en plus comme une activité professionnelle qui demande à ceux qui l'exercent d'analyser correctement chaque situation, de fixer des objectifs, de proposer et de gérer des activités d'apprentissage adaptées, d'évaluer l'impact de celles-ci sur les résultats des élèves, de se montrer sensibles aux besoins d'apprentissage des élèves et de réfléchir, individuellement ou collégalement, sur l'ensemble du processus. En leur qualité de professionnels, les enseignants sont censés agir comme des chercheurs et trouver des solutions aux problèmes, en réfléchissant sur leurs pratiques personnelles et en assumant une plus grande part de responsabilité dans leur propre perfectionnement professionnel.

Comme le prouvent les préoccupations exprimées dans un certain nombre de rapports de base nationaux, les approches à l'égard de l'enrichissement des connaissances et des compétences des enseignants ne reflètent pas comme il se doit les tâches que ceux-ci sont désormais censés accomplir. Comme on le verra ci-dessous, dans certains pays, des entités gouvernementales et des organisations d'enseignants ont réagi à ce problème en fixant des normes professionnelles et en définissant des responsabilités essentielles qui cadrent mieux avec le métier plus diversifié, mais plus exigeant, de l'enseignant d'aujourd'hui. Ces nouveaux profils et normes servent à façonner la formation initiale et le développement professionnel des enseignants. Ces profils peuvent aussi contribuer à mieux faire comprendre au grand public ce que la profession enseignante du XXI^e siècle comporte en réalité.

4.2. Les résultats des recherches sur les enseignants de qualité

Le chapitre 2 montre à quel point la qualité des enseignants est importante pour la réussite des élèves. Cette section s'intéresse de plus près aux attributs de l'enseignant « performant » sur lesquels il faut axer la formation initiale et continue.

Enseigner est un métier complexe qui demande à ceux qui l'exercent d'entrer en interaction avec une grande diversité d'apprenants dans de multiples circonstances différentes. Il n'existe de toute évidence pas de panoplie unique d'attributs et de comportements qui serait le gage universel de l'excellence, quels que soient les élèves et les environnements d'apprentissage. C'est d'autant plus vrai que les systèmes éducatifs varient à de nombreux égards selon les pays. Les enseignants de qualité sont des professionnels compétents dans une série de domaines.

De l'avis général, les enseignants de qualité sont des intellectuels qui s'expriment bien, qui sont cultivés et capables de réfléchir, de communiquer et de se livrer à une planification systématique. Les élèves progressent mieux si leurs enseignants sont brillants dans les tests d'expression écrite et orale (Gustafsson, 2003 ; Rice, 2003).

De plus, il est établi qu'il existe une relation positive entre les qualifications universitaires des enseignants et les résultats des élèves. Wößmann (2003) a conclu des résultats de la Troisième Étude sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (TIMSS) chez les élèves de 13 ans dans 39 pays que le niveau de formation des enseignants était corrélé de manière positive avec la réussite des élèves et que son impact était plus important en sciences qu'en mathématiques. En revanche, l'étude réalisée aux États-Unis par Goldhaber et Brewer (2000) a permis d'observer une relation positive entre le niveau de formation des enseignants et la réussite des élèves en mathématiques, mais pas en sciences.

Il ressort de l'étude réalisée par Wilson *et al.* (2001) qu'il existe une corrélation positive entre le niveau de formation des enseignants dans la matière qu'ils enseignent et la réussite des élèves, mais qu'une formation plus poussée dans cette matière n'est pas forcément le gage de meilleurs résultats. Ces chercheurs en sont arrivés à la conclusion qu'il fallait atteindre un certain seuil de compétence dans la matière enseignée pour pouvoir l'enseigner efficacement, mais qu'au-delà de ce seuil, des niveaux supérieurs de compétence – du moins ceux attestés par les qualifications universitaires – ne donnaient pas nécessairement lieu à de meilleurs résultats chez les élèves. Leurs conclusions confirment celles de Monk (1994) qui a constaté que le niveau de compétence dans la matière enseignée (estimé à partir des travaux de cours des enseignants) était positivement corrélé aux bons résultats des élèves en sciences, mais que la corrélation

était curvilinéaire, c'est-à-dire que les progrès des élèves étaient moins élevés au-delà d'un certain seuil de compétence des enseignants dans la matière enseignée. Selon une étude préparée pour l'*Education Commission of the States*, les travaux de recherche reconnaissent dans une certaine mesure l'importance d'une excellente connaissance de la matière enseignée, mais ils ne sont généralement pas « assez pointus » et ne permettent pas de déterminer « dans quelle mesure le niveau de compétence dans la matière enseignée est important selon les matières et l'année de la scolarité » (Education Commission of the States, 2003).

Des recherches sur le niveau de compétence dans la matière enseignée et la méthode pédagogique ont montré que l'aptitude à enseigner avait également un effet sur les résultats des élèves (Wenglinsky, 2000 et 2002 ; Gustafsson, 2003 ; Wayne et Youngs, 2003). Toutefois, il est malaisé d'évaluer l'effet du niveau de formation pédagogique, car les cours qui en font partie sont extrêmement nombreux (méthodes spécifiques à la matière enseignée, pédagogie générale et théorie de l'apprentissage, psychopédagogie, sociologie, modes d'évaluation, gestion de la classe, etc.). Tous ces cours sont suivis à des moments différents de la formation et se distinguent par leur contenu et leur importance. Rice (2003) a établi qu'associées à un certain niveau de connaissance de la matière enseignée, les cours en sciences de l'éducation amélioreraient l'efficacité des enseignants. Des recherches menées aux États-Unis confirment jusqu'à un certain point que l'enseignement est plus efficace – en particulier dans la matière enseignée, dans la gestion de la classe, l'évaluation des élèves et l'élaboration des programmes – lorsque les enseignants possèdent des compétences pédagogiques (Education Commission of the States, 2003).

D'autres études ne sont pas aussi catégoriques à propos des avantages que procurent des qualifications pédagogiques poussées. Aux États-Unis par exemple, plusieurs états exigent des enseignants qu'ils obtiennent un *Master* dans un certain délai à compter de leur embauche. La plupart des enseignants suivent un *Master* en pédagogie et non dans la matière qu'ils enseignent. Selon Rivkin *et al.* (2001), rien ne permet d'affirmer qu'un *Master* améliore les compétences d'un enseignant. Cette obligation prévue par la politique de l'éducation a pour corollaire d'augmenter les coûts qu'occasionne le choix du métier d'enseignant et risque donc de dissuader des candidats très capables d'embrasser la profession (Murnane, 1996). À titre de contre-exemple, citons le cas de la Finlande, où tous les enseignants des filières d'études générales doivent avoir suivi entre cinq et six années d'études (l'équivalent d'un *Master*) avant de pouvoir enseigner, ce qui semble contribuer au prestige de la profession et encourager des candidats compétents à s'y orienter.

Comme on l'a vu au chapitre 2, les spécialistes reconnaissent que de nombreux aspects déterminants pour la qualité des enseignants ne peuvent être appréhendés par des indicateurs tels que les qualifications, l'expérience et les tests d'aptitude pédagogique. Les attributs les plus aisément mesurables des enseignants n'expliquent que très partiellement pourquoi certains enseignants sont meilleurs que d'autres (Goldhaber *et al.*, 1999).

Dans une étude qui fait autorité, Shulman (1992) désigne les cinq grands domaines suivants dans lesquels les savoirs professionnels et l'expertise des enseignants doivent être développés :

- Comportement – L'efficacité se mesure à l'aune du comportement des enseignants et des résultats scolaires des élèves.

- Cognition – Les enseignants doivent être des individus intelligents, réfléchis et sensibles, caractérisés par des intentions, des stratégies, des décisions et une réflexion.
- Contenus – La nature et l'adéquation des connaissances de l'essence du programme que l'enseignant doit transmettre.
- Caractère – Les enseignants jouent le rôle d'agents moraux, déployant des savoir-faire moraux et pédagogiques.
- La connaissance et la sensibilité des enseignants à l'égard des contextes culturels, politiques, sociaux et familiaux de leurs élèves.

Lingard *et al.* (2002) et Ayres *et al.* (2000) ont identifié une série de compétences personnelles qui contribuent à la qualité et à l'efficacité des enseignants : une connaissance approfondie de la matière qu'ils enseignent, des compétences en communication, la faculté d'établir des relations avec chaque élève, un certain savoir-faire en matière de gestion et d'organisation, de bonnes compétences dans le domaine de la gestion de la classe, de la résolution de problèmes, du travail en équipe et de la recherche ainsi qu'un arsenal de méthodes pédagogiques.

Hattie (2003) s'est livré à une analyse approfondie des recherches pour identifier cinq grandes dimensions qui s'observent chez les enseignants très compétents. Les enseignants de qualité sont ceux qui peuvent identifier des représentations essentielles de leur matière en se basant sur la façon dont ils organisent et utilisent son contenu, orienter l'apprentissage au travers d'interactions en classe en y créant un climat optimal, contrôler l'apprentissage des élèves et corriger leurs erreurs, encourager les progrès des élèves par la manière dont ils les traitent et par leur passion pour ce qu'ils enseignent, et améliorer les résultats des élèves en les faisant participer, en leur donnant des tâches et des objectifs qui les stimulent et en les incitant à apprendre et à comprendre d'une manière approfondie. Selon Hattie, il faut considérer les attributs des enseignants efficaces de manière globale, comme un profil, et non comme des aspects distincts les uns des autres : « un élément ne suffit pas, pas plus qu'un dosage de tous les éléments en proportions égales. L'important, c'est l'imbrication de tous les éléments dans un ensemble formant un tout » (p. 10).

Sachant qu'une série d'attributs contribue à l'efficacité des enseignants et qu'une série de moyens permet de les développer, il est important d'évaluer en permanence les effets de la formation initiale et continue des enseignants pour s'assurer que les priorités retenues ne sont pas trop restrictives et que des aspects susceptibles d'être déterminants ne sont pas négligés. Les critères qu'appliquent les employeurs des enseignants pour les recruter et décider de leur promotion sont essentiels à cet égard. Malgré les incertitudes et les contradictions qui s'observent dans les recherches sur l'efficacité des enseignants, les chercheurs sont à tout le moins sceptiques quant aux pratiques qui consistent à se baser uniquement sur une petite liste de qualifications universitaires pour identifier les enseignants compétents et leur offrir des promotions.

Un grand nombre, sinon la plupart, des attributs des enseignants de qualité ne se font jour que lorsque les enseignants sont en poste. De nombreuses compétences se développent mieux une fois que les enseignants sont à pied d'œuvre, plutôt que pendant leur formation initiale. Des attributs formels et mesurables sont nécessaires, certes, mais insuffisants : ils doivent être complétés par des processus qui permettent d'identifier des qualités importantes quoique moins tangibles. Ces processus sont essentiels pour définir les critères à appliquer lors de l'admission des futurs enseignants dans la formation

initiale, lors de la délivrance des diplômes d'enseignant et lors du recrutement et de la promotion des enseignants.

Conséquence des nouvelles recherches sur les enseignants de qualité, un nombre croissant de pays définissent des normes et des profils communs pour évaluer la formation initiale et le développement professionnel des enseignants et la situation dans les écoles (voir la section 4.4 ci-dessous). Bien qu'en matière de qualité des enseignants, le concept de normes soit multidimensionnel et difficile à appréhender, les perspectives qu'ouvrent la recherche et les approches tentées par les pays promettent de nouvelles avancées dans ce domaine.

4.3. Formation initiale des enseignants

4.3.1. Accès à la formation initiale

La plupart des pays ont aménagé de multiples portes d'accès vers le secteur de l'enseignement. Dans certains pays, la grande majorité des futurs enseignants entament leur formation directement après le deuxième cycle du secondaire. Dans d'autres, l'enseignement attire plus de candidats qui ont déjà obtenu un premier diplôme universitaire ou qui sont issus d'autres secteurs professionnels. L'accès varie selon le type d'institut de formation et selon le niveau d'enseignement dans lequel le candidat souhaite enseigner. Les enseignants sont formés dans des établissements très divers : des instituts de formation des enseignants et des universités, des établissements publics gérés par l'État et des établissements privés. Dans certains pays, par exemple au Canada et aux États-Unis (où les deux systèmes coexistent), l'étudiant finance une partie de sa formation d'enseignant en s'acquittant de droits de scolarité. Dans d'autres (comme en Allemagne et en France), il n'y a pas de droits de scolarité pour la formation d'enseignant.

Dans de nombreux pays européens, l'accès à la formation d'enseignant est largement accessible à tous les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, tandis que dans d'autres, l'accès est plus restrictif. En règle générale, l'admission à la formation basée sur le modèle simultané est essentiellement fonction des résultats obtenus à la fin des études secondaires, alors que l'admission à la formation basée sur le modèle consécutif (plus courante pour les futurs enseignants du secondaire) dépend davantage des résultats des études supérieures. Dans les pays où la profession d'enseignant jouit d'un statut social élevé – comme en Corée, en Finlande et en Irlande – la concurrence est rude à l'admission dans la formation initiale. Ainsi, en Finlande pour le cycle primaire, où il y a beaucoup plus de candidats que de places disponibles, la sélection des candidats se fait en deux phases. La première se déroule à l'échelle nationale et se base sur les résultats obtenus par les candidats à la fin de leurs études secondaires, la qualité de leur parcours scolaire et leur expérience pratique. Quant à la seconde phase, elle se déroule à l'université. Elle peut se baser sur des essais, des entretiens personnels ou en groupe, l'observation en cours et d'autres situations en groupe.

Dans leur rapport de base, certains pays s'inquiètent de constater que le choix des candidats de suivre une formation d'enseignant n'est souvent qu'un pis-aller au cas où le marché du travail des diplômés se dégraderait. Ainsi, en Belgique (Communauté flamande), plus de la moitié des étudiants inscrits en 2000/01 en première année de formation des enseignants du deuxième cycle du secondaire ont avoué qu'il s'agissait de leur deuxième ou troisième choix d'études. En Hongrie, quelque 20 % de tous les étudiants qui suivent des études supérieures à plein-temps sont inscrits dans des

programmes de formation initiale, mais seule une minorité d'entre eux est susceptible de travailler dans l'enseignement.

Il est délicat d'appliquer des critères plus restrictifs à l'admission dans la formation d'enseignant dans les pays où l'accès aux études supérieures est traditionnellement très libre. De même, les proportions de candidats qui désirent suivre une formation d'enseignant ne peuvent être interprétées sans tenir compte de l'offre de programmes dans d'autres domaines. En Hongrie par exemple, la formation d'enseignant attire de nombreux étudiants malgré les quotas de financement imposés par l'État, en partie en raison de l'insuffisance de programmes homologués dans d'autres formations sanctionnées par un diplôme. La question des critères d'admission doit cependant être mise à l'étude, car les ressources destinées à la formation des enseignants risquent d'être ponctionnées par un trop grand nombre d'étudiants dans les pays où l'accès à cette formation n'est pas du tout restrictif. Dans ces pays, si les étudiants étaient moins nombreux dans les programmes de formation initiale et si les candidats retenus avaient de meilleures dispositions pour l'enseignement et étaient plus motivés à l'idée d'en faire une carrière, les ressources disponibles pourraient être utilisées à meilleur escient.

Les critères d'admission sont peut-être plus importants encore dans les pays qui cherchent à élargir l'accès à ces programmes pour faire face aux pénuries d'enseignants. Ainsi, le canton suisse de Zürich – dans le cadre de sa réforme de la formation des enseignants – a ouvert l'accès aux programmes de sa Haute École Pédagogique aux candidats ayant des antécédents professionnels, mais n'ayant pas obtenu un diplôme de fin d'études secondaires équivalent du baccalauréat. Un système a été mis en œuvre pour évaluer, puis valider les compétences de ces candidats dans le domaine de la communication, de la coopération, du transfert de connaissances et de l'autonomie. Autre exemple, l'encadré 4.1 présente l'approche adoptée par Israël pour rehausser le niveau de qualité des candidats enseignants en associant différents critères d'admission à différentes durées et structures d'études.

Encadré 4.1. Attirer des étudiants de haut niveau vers une formation d'enseignant, en Israël

Non content de rehausser la qualité des candidats enseignants en appliquant des critères d'admission plus stricts, le ministère israélien de l'Éducation a lancé en 1999 une initiative visant à attirer des étudiants de haut niveau ayant obtenu des résultats exceptionnels aux examens d'entrée des instituts de formation des enseignants en leur proposant un programme stimulant et sur mesure. Il entend toucher environ 5 % de l'effectif total des candidats enseignants et compte les amener à devenir des « chefs de file » dans leur domaine.

Il s'agit d'un programme en trois ans (au lieu de quatre, mais avec le même nombre d'heures de cours) qui est spécialement adapté à chaque étudiant. Il comprend des cours ordinaires et des cours personnalisés, un apprentissage indépendant et des cours dirigés. La quatrième année est une année d'insertion que les futurs enseignants passent essentiellement en milieu scolaire. Les étudiants sélectionnés bénéficient d'une bourse d'études complète et d'une priorité lors du recrutement. Pour l'instant, 800 étudiants participent à ce programme dans 19 établissements d'enseignement supérieur (au début, ils étaient 70 répartis dans quatre établissements). Les résultats d'évaluation complets ne sont pas encore disponibles, mais les premiers résultats font état d'un haut niveau de satisfaction chez les participants et un taux élevé d'insertion dans la profession.

Source : Libman *et al.* (2002).

4.3.2. La structure de la formation initiale

La structure de la formation initiale des enseignants varie considérablement d'un pays à l'autre. Le tableau 4.1 résume quelques-unes de ses caractéristiques principales.

Le modèle simultané et le modèle consécutif

Le tableau 4.1 montre qu'il existe deux grands modèles différents de formation des enseignants². Dans le modèle simultané, les étudiants suivent des cours spécifiques dans les matières qu'ils enseigneront en même temps que des cours de pédagogie et de pratique professionnelle. Ces deux catégories de cours mènent à des diplômes distincts dans certains cas, mais sont sanctionnées par un diplôme unique dans la plupart des cas, le plus souvent une licence en éducation. Le modèle simultané est courant dans la formation des enseignants du primaire. Comme le montre le tableau 4.1, tous les pays, sauf l'Allemagne et la France, appliquent le modèle simultané à la formation des enseignants du primaire (bien que les deux modèles coexistent dans certains pays). La grande majorité des pays basent également la formation des enseignants du premier et du deuxième cycle du secondaire sur le modèle simultané. En fait, la formation des enseignants du deuxième cycle du secondaire (filière générale) se base surtout sur le modèle simultané dans 10 pays, à savoir la Belgique (Communauté flamande), le Canada (Québec), la Corée, les États-Unis, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, le Japon et la Turquie.

Les modèles simultanés ont le mérite de proposer une expérience d'apprentissage plus intégrée puisque les cours en pédagogie et dans les matières enseignées sont suivis parallèlement. Toutefois, ils présentent l'inconvénient d'être moins souples que les modèles consécutifs, car les étudiants doivent décider dès le début de leurs études universitaires s'ils optent pour la carrière d'enseignant. Ils peuvent également se révéler dissuasifs, notamment sur le plan financier, pour les étudiants qui décident de suivre une formation d'enseignant après avoir obtenu un diplôme dans une autre discipline que l'enseignement, même si certains pays leur accordent des unités de valeur pour les études qu'ils ont faites dans d'autres domaines. De même, ils peuvent décourager les candidats lorsque les perspectives d'emploi des enseignants sont incertaines : le diplôme d'enseignant peut être moins prisé par des employeurs potentiels d'autres secteurs, même si le contenu des études qu'il sanctionne est équivalent à celui d'autres études.

Les modèles consécutifs sont ceux qui prévoient que les étudiants suivent des programmes de formation en pédagogie et en pratique après avoir obtenu un premier diplôme dans les matières qu'ils enseigneront. Comme le montre le tableau 4.1, les formations des enseignants du secondaire sont plus souvent basées sur ces modèles que les formations des enseignants du primaire. Les modèles consécutifs sont appliqués au Danemark, en Espagne, en France et en Norvège par exemple. Les deux modèles coexistent pour la formation des enseignants du secondaire dans un certain nombre d'autres pays, à savoir en Angleterre, en Australie, en Autriche, en Écosse, en Finlande, en Irlande, en Irlande du Nord, en Israël, aux Pays-Bas, au Pays de Galles, en République slovaque, en République tchèque et en Suède.

2. Les données du tableau 4.1 font référence à la situation en 2001, les structures des programmes dans certains pays ayant changé depuis.

Tableau 4.1. - Prérequis en termes de formation initiale pour enseigner, 2001

	Durée de la formation initiale (en années)			Formation consécutive (--) ou formation simultanée ()			Stage de formation qualifiante requis, en nombre d'années			Examen d'entrée en fonction après obtention du diplôme		
	Enseign. primaire	1er cycle du secondaire	2è cycle du secondaire	Enseign. primaire	1er cycle du secondaire	2è cycle du secondaire	Enseign. primaire	1er cycle du secondaire	2è cycle du secondaire	Enseign. primaire	1er cycle du secondaire	2è cycle du secondaire
Allemagne	5.5 5.5-6.5	5.5 - 6.5	6.5	--	--	--	a	a	a	Oui	Oui	Oui
Australie	4	4	4				a	a	a	Non	Non	Non
Autriche	3	3 5.5	5.5			--	a	a	a	Non	Non	Non
Belgique (Fl.)	3	3 2-4	4.6-5.8 2-4				a	a	a	Non	Non	Non
Belgique (Fr.)	3	3	4.24 5.24			-- or -- or	a	a	a	Non	Non	Non
Canada (Québec)	4	4	4				a	a	a	Non	Non	Non
Chili	m	m	m	m	m	m	a	a	a	Non	Non	Non
Corée	4	4 2-2.5	4 2-2.5				a	a	a	Oui	Oui	Oui
Danemark	4	4	4			--	a	a	a	Non	Non	Non
Espagne	3	6 4	6		--	--	1	1	1	Oui	Oui	Oui
États-Unis	4	4	4				≤ 3	≤ 3	≤ 3	Non	Non	Non
Finlande	5	5 6	5 6				a	a	a	Non	Non	Non
France	5	5 6	5 6	--	--	--	a	a	a	Oui	Oui	Oui
Grèce	4	4 5	4 5				a	a	a	Oui	Oui	Oui
Hongrie	4	4	5				a	a	a	Non	Non	Non
Irlande	3 4.5	4	4				1 a	1	1	Non	Non	Non
Islande	3 4	3 4	4			--	m m	m	m	Non	Non	Non
Israël	4	4 4-5	4-5			--	1	1	a	Non	Non	Non
Italie	4	6-8	6-8				1	1	1	Oui	Oui	Oui
Japon	2 4 6	2 4 6	4 6				a a a	a a a	a	Oui Oui Oui	Oui Oui Oui	Oui Oui Oui
Mexique	4	4 6	m			m	a	a	m	Oui/non	Oui/non	m
Norvège	4	4 4	4 6			--	a	a	a	Non	Non	Non
Nouvelle-Zélande	3 4	4 5 4	4 5 4		--	--	2	2	2	Non	Non	Non
Pays-Bas	4	4	5.5 5			--	a	a	a	Non	Non	Non
Portugal	3 4 6	5 6	5 6				a 1 1	a a	a	Non Non Non	Non Non	Non Non
République slovaque	4 7	5 7	5 7				a	a	a	Non	Non	Non
République tchèque	4	5 7	5 7				a	a	a	Non	Non	Non
Royaume-Uni (Angleterre)	3-4 4	3-4 4	3-4 4				1 1	1 1	1	Non Non	Non Non	Non Non
Royaume-Uni (Écosse)	3.75-4.75 4	3.75-4.75 4 3.5-4.5	3.75-4.75 4 3.5-4.5	--	--	--	≥ 1	≥ 1	≥ 1	Non	Non	Non
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	4	4	4				1	1	1	Non	Non	Non
Royaume-Uni (Pays de Galles)	3-4 4	3-4 4	3-4 4				1 1	1 1	1	Non Non	Non Non	Non Non
Suède	3.5	4.5 4.5	4.5 4.5			--	a	a	a	Non	Non	Non
Suisse	3-4	4-5	6			--	a	a	a	Non	Non	Non
Turquie	4	4	4 5 5.5				1	1	1	Non	Non	Non

Notes : Les informations relatives au second cycle du secondaire ne concernent que les filières d'enseignement général. Les informations relatives au Canada (Québec), au Chili, à Israël et au Royaume-Uni (Irlande du Nord et Pays de Galles) renvoient à 2002 ; celles relatives à la Suisse renvoient à 2003. Une formation simultanée associe généralement la formation d'ordre général dans une ou plusieurs disciplines avec une formation pédagogique, théorique et pratique, tandis que dans le modèle consécutif l'essentiel de la formation pédagogique est dispensé après les années de formation d'ordre général.

Symboles des données manquantes :

a : sans objet ; m : donnée non disponible

Source : Tableaux D4.1.b, D4.1.c et D4.1.d parus dans OCDE (2003b), sauf pour le Canada (Québec), le Chili, Israël, la Suisse, l'Irlande du Nord et le Pays de Galles). Les renseignements concernant ces derniers pays sont tirés des rapports de base préparés par les pays participant au projet.

Les programmes basés sur le modèle consécutif sont plus souples en termes d'admission. Des candidats peuvent entamer une formation d'enseignant après avoir obtenu un premier diplôme dans une autre discipline. Ces programmes permettent aux candidats de retarder le moment de la décision d'embrasser la carrière d'enseignant et, donc, de changer d'orientation selon l'évolution de leurs centres d'intérêt ou du marché du travail. Certains prétendent également que les programmes consécutifs préparent mieux les futurs enseignants dans les matières qu'ils enseigneront, car les cours de mathématiques, d'histoire, etc. sont plus susceptibles d'être donnés par des spécialistes. De surcroît, les futurs enseignants se mélangent à des étudiants qui suivent d'autres voies qu'eux. Par contre, les programmes consécutifs ont l'inconvénient de proposer une expérience d'apprentissage moins intégrée, puisqu'ils sont moins susceptibles d'associer les connaissances dans les matières qui seront enseignées et les méthodes pédagogiques y afférentes.

Certains programmes de formation sont dispensés dans de très grands établissements (tels que des universités). Dans ce cas, les étudiants sont censés suivre des cours dans les facultés propres aux matières qu'ils enseigneront et dans la faculté des sciences de l'éducation. En revanche, d'autres programmes sont exclusivement dispensés dans une faculté de formation à l'enseignement. Là encore, les deux approches ont leurs avantages et leurs inconvénients. Suivre les cours des facultés spécifiques aux matières enseignées permet de garantir une bonne formation dans ces matières et de bénéficier des résultats des recherches les plus récentes, mais avoir à fréquenter deux facultés différentes risque de fragmenter l'expérience d'apprentissage. Il peut aussi se révéler plus difficile pour les futurs enseignants de se forger une identité d'enseignant [Calander (2003) soulève ce problème à propos de la formation en Suède].

Les modèles simultanés et consécutifs de formation seront plus ou moins intéressants selon les candidats et auront sans doute des effets différents sur leur préparation au métier d'enseignant. Les points de vue sur les mérites respectifs des deux modèles ont varié au fil du temps, mais il est maintenant reconnu qu'ils présentent tous deux des avantages et qu'il est préférable de proposer les deux plutôt que d'exclure l'un ou l'autre. Les modèles consécutifs permettent aux candidats de différer la décision d'embrasser la carrière d'enseignant jusqu'à ce que ceux-ci soient en mesure d'en bénéficier immédiatement et de la prendre en toute connaissance de cause. Les deux modèles devraient être proposés dans un système flexible de formation des enseignants.

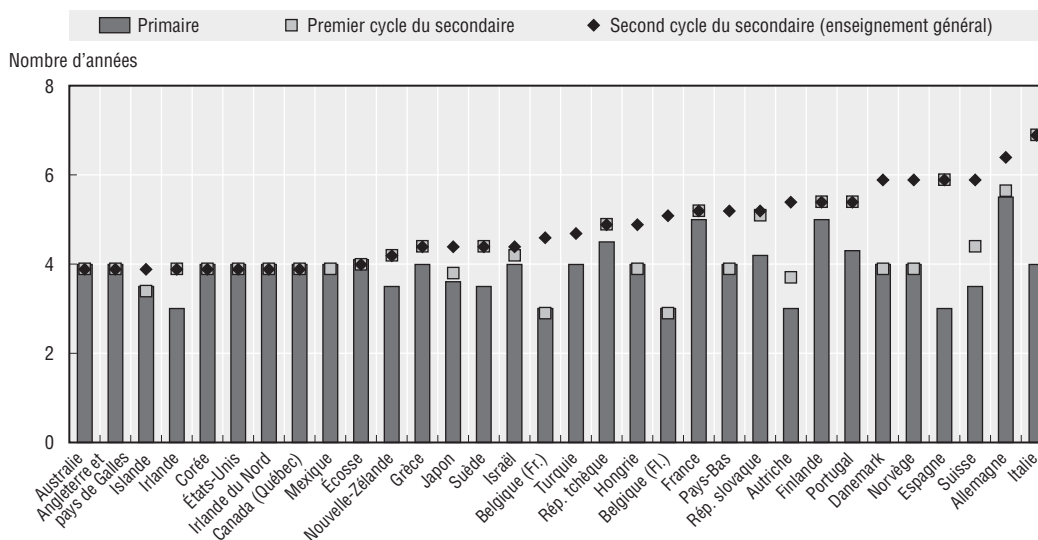
Il est très urgent de régler les questions structurelles liées à la formation des enseignants dans les pays européens. La décision prise en 1999 de rendre plus comparables les qualifications universitaires entre les pays européens (le « processus de Bologne ») a mis en chantier une vaste réforme de la structure des diplômes de niveau supérieur. La formation des enseignants s'en trouve particulièrement affectée, dans la mesure où la structure et la longueur des études et le type d'établissement (universitaire ou non) qui les dispense varient énormément d'un pays à l'autre. Conséquence de cette réforme, les programmes de formation finiront par devenir l'apanage des établissements de niveau universitaire (en Autriche par exemple, les instituts de formation initiale sont remplacés par de nouvelles facultés universitaires de pédagogie) et les pays seront plus nombreux à appliquer des modèles consécutifs de formation des enseignants (et une structure de diplômes articulée sur un *Bachelor* et un *Master*). Pour autant qu'elles soient correctement suivies et évaluées, les réformes structurelles radicales en cours en Europe offriront une occasion sans précédent de déterminer en quoi la structure de la formation des enseignants influence les candidats à l'admission et le contenu de leurs programmes.

Programmes de formation de type court et de type long

La durée des programmes de formation des enseignants varie sensiblement selon les pays (voir le tableau 4.1 et le graphique 4.1). En moyenne, elle est de 3.9 ans pour les enseignants du primaire, de 4.4 ans pour les enseignants du premier cycle du secondaire et de 4.9 ans pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire. La durée de la formation est de trois ans pour certains enseignants du primaire en Espagne et en Irlande, mais pour les enseignants du secondaire, elle peut aller jusqu'à 6.5 ans en Allemagne, jusqu'à sept ans en République slovaque et jusqu'à huit ans en Italie. Elle varie parfois considérablement selon les programmes de formation dans un même pays. Ainsi, la formation de certains enseignants du deuxième cycle du secondaire est environ deux fois plus longue que celle des enseignants du primaire en Espagne et en Italie. Dans d'autres pays, en revanche, à savoir en Angleterre, en Australie, au Canada (Québec), en Corée et aux États-Unis, les programmes de formation ont tous une durée de quatre ans, quel que soit le niveau d'enseignement.

En raison des durées différentes des formations, l'âge auquel les enseignants entament leur carrière varie considérablement selon les pays : le cap de la vingtaine est à peine franchi pour certains (dans des pays anglophones par exemple), mais le cap de la trentaine est proche, voire dépassé pour d'autres (en Allemagne et en Italie, par exemple). L'âge qu'ont généralement les enseignants au début de leur carrière peut également varier dans un même pays : les enseignants débutants sont généralement plus jeunes dans le primaire que dans le secondaire. Les choses sont plus complexes dans certains pays, où des candidats d'âge mûr sont de plus en plus nombreux à embrasser la carrière d'enseignant après avoir travaillé dans d'autres secteurs d'activité (voir la section 4.3.4 ci-dessous). Il est probable que les programmes de formation courts soient plus attrayants aux yeux de ceux qui décident de se tourner vers la profession enseignante après avoir travaillé dans d'autres secteurs, car ils sont moins coûteux, en particulier en termes de manque à gagner.

Graphique 4.1. Nombre d'années d'études post-secondaires requis pour devenir enseignant, 2001



Note : Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'années d'études post-secondaires requis pour devenir enseignant dans le second cycle du secondaire. Les informations concernant le Canada (Québec), Israël, l'Irlande du Nord et le Pays de Galles renvoient à l'année 2002 ; les informations concernant la Suisse renvoient à l'année 2003.

Source : OCDE (2003b), sauf pour le Canada (Québec), Israël, la Suisse, l'Irlande du Nord et le Pays de Galles. Les informations concernant ces derniers pays sont extraites des rapports de base préparés par les pays participant au projet.

La durée de la formation peut également avoir un impact sur la mobilité des enseignants. Dans les pays où les disparités dans la durée des programmes sont fortes (comme en Italie, où la formation dure quatre ans pour les enseignants du primaire, contre sept ans pour certains enseignants du deuxième cycle du secondaire), il est très probable qu'elles vont de pair avec de fortes disparités de salaire et de structure de carrière et qu'elles limitent la mobilité des enseignants entre les différents types d'établissement scolaire et les niveaux d'enseignement.

En règle générale, la durée de la formation initiale tend à s'allonger. Dans de nombreux pays, la formation des enseignants du primaire dure maintenant quatre ans, puisqu'elle a obtenu le statut de formation universitaire. Il en va de même pour la formation des enseignants du secondaire dont la durée a augmenté d'un an environ depuis qu'elle est sanctionnée par un diplôme de troisième cycle. L'élargissement des responsabilités des enseignants qui a été évoqué plus haut pourrait contribuer à allonger encore la durée de la formation initiale. Certains avancent d'autres facteurs qui pourraient également plaider en faveur d'un allongement de la formation: le fait que leurs diplômes doivent avoir la même valeur que ceux d'autres professions par exemple, ou encore qu'il faut adopter la même durée que celle d'autres cursus. Ces deux arguments sont pertinents, certes, mais il ne faut pas perdre de vue que l'allongement de la durée des programmes augmente les coûts de formation, ce qui peut avoir pour conséquence de réduire l'offre d'enseignants à terme. De plus, les recherches citées dans la section 4.2 remettent en cause le bien-fondé de certains aspects des programmes de formation. À la lumière de ce qui précède, il pourrait être plus judicieux de consacrer plus de moyens à l'amélioration de la formation continue des enseignants tout au long de leur carrière, plutôt qu'à l'allongement de leur formation initiale.

4.3.3. Contenus et priorités de la formation des enseignants

Les systèmes de formation des enseignants varient également selon leurs spécificités. Dans certains pays, la formation initiale est assez générale et permet d'enseigner différentes matières à différents niveaux d'enseignement ou dans différents types d'école. En Suède par exemple, le tronc commun des formations des enseignants du préprimaire au deuxième cycle du secondaire est substantiel depuis les réformes de 2001. Les systèmes de formation plus différenciés préparent à enseigner dans des catégories données d'établissements scolaires. Dans plusieurs pays, dont l'Allemagne, les programmes de formation sont relativement différents selon qu'ils préparent à enseigner dans l'enseignement primaire, dans l'enseignement professionnel ou dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire ou encore dans les écoles pour les élèves ayant des besoins spéciaux. La Communauté française de Belgique propose un système hybride de formation des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire qui est assez intéressant : tous les futurs enseignants suivent un parcours spécifique aux écoles dans lesquelles ils travailleront, mais leurs cours s'inscrivent dans un cadre commun qui articule leur formation autour d'un profil de 13 grandes compétences applicables à tous les programmes.

Bien qu'ils varient à certains égards, la plupart des programmes de formation associent des cours sur les matières, les méthodes pédagogiques et le matériel didactique, le développement de l'enfant et de l'adolescent, et d'autres cours liés à l'éducation tels que la psychologie, l'histoire et la philosophie de l'éducation et la pratique de l'enseignement en milieu scolaire. On observe également des différences dans les priorités : certains programmes peuvent mettre davantage l'accent sur la connaissance approfondie des matières, les savoirs pédagogiques, les sciences de l'éducation, la

psychopédagogie ou les stages pratiques en milieu scolaire. Soucieux de permettre aux enseignants d'utiliser la recherche pour améliorer leur pratique professionnelle, certains pays (l'Australie, le Danemark, la Finlande, l'Irlande, Israël, la Norvège et la Suède, par exemple) ont déployé des efforts considérables pour donner aux enseignants, pendant leur formation initiale, des compétences en matière de recherche.

Dans leur rapport de base, un certain nombre de pays se disent préoccupés par les approches adoptées dans les programmes de formation. Ainsi, le rapport de la Norvège déplore que « les formateurs d'enseignants éprouvent des difficultés à mettre en relief la pratique et les compétences pédagogiques dans leurs cours spécifiques aux matières. Aux dires de ces formateurs, il est fréquent que leurs étudiants ne comprennent pas qu'ils sont aussi formés à la didactique et qu'ils aient du mal à relier ce qu'ils apprennent dans les différentes matières à ce qu'ils doivent savoir pour enseigner eux-mêmes ». Les enseignants norvégiens expriment des préoccupations analogues. Selon des recherches, les enseignants en Norvège ne tiennent pas leur formation initiale en haute estime et se plaignent souvent du fossé qui sépare la théorie de la pratique (Klette, 2002).

Expérience pratique sur le terrain au cours de la formation initiale

La plupart des formations initiales comprennent des modules pratiques ou des stages visant à familiariser les futurs enseignants avec les écoles et les classes. Dans tous les pays participant au projet, on relève une tendance à multiplier les occasions d'acquérir de l'expérience en milieu scolaire et de les programmer dès le début de la formation initiale. On considère qu'une composante pratique plus dense est un aspect essentiel de la formation des enseignants qui leur permet d'appréhender la dynamique de l'enseignement en classe et les principes qui le sous-tendent, ce qui contribuera à leur épargner le choc de la confrontation avec la réalité.

Plusieurs recherches confirment que les enseignants, qu'ils soient débutants ou expérimentés, considèrent (rétrospectivement) que les stages pratiques réalisés en milieu scolaire pendant leur formation initiale sont une composante essentielle de leur préparation (Wilson *et al.*, 2001). Il apparaît par ailleurs que les enseignants qui ont multiplié les expériences sur le terrain pendant leur formation initiale ont nettement moins tendance à abandonner la profession que ceux qui ont suivi une formation initiale essentiellement théorique (Fleener, 1998).

La durée de l'expérience pratique sur le terrain varie fortement. Certains programmes prévoient de courtes périodes d'expérience en salle de classe, tandis que d'autres sont caractérisés par des stages d'une année avec l'obligation de dispenser des cours. Le plus souvent, la pratique de l'enseignement suit les travaux de cours vers la fin du programme de formation. Elle est toutefois de plus en plus souvent étalée sur toute la durée de la formation, en particulier dans les modèles simultanés, et son champ d'application s'élargit. Les stagiaires sont invités à prendre part aux activités de l'école, à observer les classes, à donner des cours particuliers à de jeunes élèves et à travailler comme aides-enseignants avant d'effectuer un stage pratique. La tendance qui consiste à établir des partenariats spécifiques entre les établissements scolaires et les instituts de formation initiale ou les universités se généralise et a le mérite de relier les travaux théoriques et les travaux pratiques en milieu scolaire (McIntyre *et al.*, 1996).

L'expérience réelle en milieu scolaire et en salle de classe permet de familiariser les futurs enseignants avec la dynamique complexe de l'école et de l'enseignement et leur donne la possibilité d'en apprendre davantage sur les stratégies d'enseignement efficaces et sur leur capacité de les mettre en œuvre. Par ailleurs, les travaux de cours leur donnent

des bases plus théoriques et empiriques. La plupart des aspirants enseignants sont conscients de l'importance de chacun des deux volets, mais ils ont parfois du mal à voir comment ils interagissent en raison de leur peu de cohérence et d'alignement. Des recherches confirment que le potentiel des stages pratiques en milieu scolaire est loin d'être exploité à cause du manque de coordination avec le volet théorique de la formation et de problèmes de dotation et de suivi (Wilson *et al.*, 2001).

Dans l'ensemble, les rapports de base nationaux reconnaissent les problèmes et les pièges potentiels inhérents à l'expérience pratique sur le terrain qui est prévue pour les futurs enseignants pendant leur formation initiale :

- L'expérience pratique est souvent brève et sans rapport avec la formation théorique. En conséquence, il est fréquent que les enseignants stagiaires éprouvent des difficultés à appliquer en salle de classe ce qu'ils ont appris pendant leurs études supérieures.
- Le stage des futurs enseignants en milieu scolaire se borne souvent à une expérience confinée à la salle de classe, sans tenir compte de toutes les autres tâches auxquelles ils auront à faire face.
- Les écoles manquent souvent de ressources pour proposer de longues périodes de stage pratique ou accueillir un grand nombre de stagiaires. Il est fréquent que les enseignants mentors ne soient pas suffisamment formés à l'encadrement des stagiaires ou manquent de temps pour travailler en étroite collaboration avec eux.
- Les différences de formation et d'orientation entre les formateurs d'enseignants au sein des universités et les enseignants en poste dans les établissements scolaires donnent souvent lieu à une communication lacunaire s'agissant de leurs attentes respectives quant aux objectifs de l'expérience pratique sur le terrain, ou quant à leur conception plus générale de la formation des enseignants et des approches didactiques que les futurs enseignants doivent adopter. Il s'ensuit que les enseignants mentors et les formateurs universitaires se comprennent mal et ne parviennent pas à mettre en place une collaboration efficace pour soutenir l'enseignant stagiaire.
- Les aspirants enseignants se voient souvent attribuer des stages pratiques sans grand rapport avec leurs futures responsabilités, ce qui diminue la valeur de ce genre d'expérience.

Conscients de ces problèmes, certains pays ont entrepris de revoir la formation pratique sur le terrain pour permettre aux futurs enseignants d'acquérir davantage d'expérience en matière d'enseignement et de travail en milieu scolaire, et d'établir des liens plus étroits entre les instituts de formation et les écoles (voir l'encadré 4.2).

Les stages sur le terrain sont plus profitables s'ils sont bien conçus et menés en étroite collaboration avec l'institut de formation et l'école, si les stagiaires sont bien préparés à enseigner leurs matières et ont acquis des compétences en pédagogie, et s'ils ont la possibilité de faire des recherches sur la conduite d'une classe et d'intégrer des composantes spécifiques aux cours et au travail sur le terrain, et si les enseignants mentors et les maîtres de stage ont suivi une formation à cet effet, de préférence commune.

Encadré 4.2. **Expérience pratique sur le terrain pendant la formation initiale des enseignants en Irlande, en Israël, au Mexique, aux Pays-Bas et en Suède**

Irlande

Tous les programmes de formation des enseignants attachent dorénavant plus d'importance à l'école qui doit aider les étudiants à mieux appréhender la dynamique de l'enseignement en salle de classe et les principes qui le sous-tendent. La formation pratique exige une participation continue pendant les périodes de stage prévues tout au long de l'année. Les stagiaires sont affectés à plein-temps dans des écoles. Au niveau du secondaire, les stages évoluent progressivement, délaissant la seule pratique de l'enseignement pour se diversifier et comprendre des tâches comme la surveillance, la planification et les activités extrascolaires.

Israël

Les stages pratiques sur le terrain constituent un volet essentiel des programmes de formation proposés en Israël. Ils représentent 15 % du temps total de formation. De plus, en quatrième année, la période d'initiation professionnelle est principalement consacrée à des stages en milieu scolaire où les stagiaires assument des responsabilités d'enseignants et où ils réfléchissent sur leurs expériences avec leur mentor à l'école et avec leur maître de stage dans leur institut de formation initiale.

Mexique

La formation pratique des enseignants consiste à effectuer un stage en milieu scolaire lors de la dernière année d'études, avec un soutien financier. Les aspirants enseignants sont encadrés par un groupe d'enseignants dans l'école où ils font leur stage et par un responsable dans leur institut de formation. Ce stage présente trois grandes caractéristiques : *i*) il est systématique et basé sur un programme approuvé par les enseignants de l'école où se fait le stage et par le maître de stage de l'institut de formation ; *ii*) il demande aux futurs enseignants de réfléchir sur leurs pratiques et de les adapter aux situations qu'ils rencontrent sur le terrain ; et *iii*) il est analytique, dans la mesure où les stagiaires et les enseignants mentors doivent analyser les difficultés et les accomplissements du stage et en rendre compte.

Pays-Bas

Les étudiants de dernière année sont employés à temps partiel dans des écoles, sur la base d'un contrat formation-emploi à durée déterminée ne pouvant pas dépasser une année scolaire. Les rapports de stage soumis par les étudiants aident les instituts de formation à suivre de plus près l'évolution au sein des établissements scolaires. En échange, ceux-ci peuvent réduire la charge de travail du personnel enseignant en poste et bénéficient d'idées nouvelles sur les méthodes d'enseignement qui peuvent être introduites sans heurts.

Suède

La formation des enseignants intègre à présent un stage en milieu scolaire qui donne aux futurs enseignants l'occasion de développer leurs compétences professionnelles et de travailler avec une équipe d'enseignants pour se familiariser avec les différentes tâches individuelles et collectives qui leur incombent. Les stagiaires prennent également part aux activités éducatives telles que la planification, l'enseignement et l'évaluation et ont la possibilité de participer à des séminaires, à des projets et à des présentations organisées à leur intention par l'école partenaire. Le programme est mené en étroite collaboration entre l'école et l'université ou l'institut de formation initiale ; il dure 20 à 30 semaines et comprend une composante axée sur la recherche qui est associée au volet théorique des études des participants. Les futurs enseignants restent en contact avec « leur » établissement scolaire jusqu'au terme de leur formation.

4.3.4. Programmes parallèles pour inciter d'autres groupes à embrasser la profession d'enseignant

Pour faire face aux pénuries d'enseignants et au besoin de nouvelles compétences dans les établissements scolaires, certains pays facilitent l'accès à l'enseignement à des personnes ayant acquis une expérience professionnelle dans d'autres secteurs d'activité. Cette stratégie a donné lieu à l'élaboration de nouveaux programmes de formation initiale qu'il est possible de suivre tout en exerçant un autre métier.

Comme le montre le tableau 3.4, deux tiers environ des pays participants proposent des programmes parallèles de formation à l'intention des personnes désireuses de se reconverter dans l'enseignement (les candidats externes). La plupart de ces programmes sont dispensés dans les instituts de formation « traditionnels », même si leur approche est sensiblement différente. Ainsi, la Haute École de Pédagogie du canton de Zürich propose des programmes de formation pour les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire qui s'adressent à des personnes ayant travaillé dans d'autres secteurs que l'enseignement. L'admission à ces programmes dépend des résultats d'une évaluation approfondie du niveau de qualification, des antécédents professionnels et des compétences personnelles (comme on l'a vu à la section 4.3.1, ces critères d'admission sont maintenant appliqués à tous les candidats à la formation). Les personnes qui s'inscrivent à ces programmes parallèles bénéficient d'un horaire de cours réduit et peuvent prétendre à un poste d'enseignant à temps partiel rémunéré.

D'autres pays appliquent des modalités institutionnelles assez différentes pour former ceux qui souhaitent se reconverter dans l'enseignement. Dans les Communautés flamande et française de Belgique par exemple, il est possible de suivre une formation d'enseignant dans des établissements d'éducation des adultes. Ces derniers proposent des modalités de fréquentation très souples et n'exigent pas de qualifications préalables. De plus, ils sont bien répartis sur le territoire. Parmi leurs étudiants, beaucoup sont d'âge mûr, sur le point de changer de carrière et suivent une formation tout en gardant leur emploi ou travaillent comme enseignant non qualifié. Autre innovation, des techniques d'enseignement à distance sont utilisées pour faciliter l'accès à la formation d'enseignant à ceux pour qui il est impossible de suivre des programmes à temps plein là où ils sont dispensés (c'est le cas notamment au Chili, au Danemark, aux Pays de Galles et en Suède). En Angleterre, en Écosse et aux Pays-Bas, les candidats externes peuvent bénéficier d'un revenu pendant leur formation. L'Angleterre a lancé un programme spécifique destiné au personnel auxiliaire (le *Higher Level Teaching Assistant*) qui a pour but de faciliter la progression de ceux qui souhaitent devenir des enseignants pleinement qualifiés.

La mise en place de programmes plus souples de formation s'observe non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les infirmiers, métier où des pénuries posent problème dans de nombreux pays. Un certain nombre de pays (l'Allemagne, l'Australie, la Belgique, l'Irlande, la Norvège, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suisse) ont réformé les filières de formation aux soins infirmiers pour attirer plus de candidats (Simoens et Hurst, 2004). L'Irlande a instauré un programme de parrainage pour les aides soignants expérimentés désireux de suivre une formation d'infirmier. Les candidats retenus gardent leur salaire pendant leurs quatre années d'études pour autant qu'ils s'engagent à travailler dans un service public après avoir obtenu leur diplôme. Le Royaume-Uni permet désormais aux futurs infirmiers d'étaler leurs études sur plus de trois ans et d'interrompre leur formation à plusieurs reprises. De plus, de nouvelles

filières de formation au métier d'infirmier ont été créées sur la base de crédits de qualifications professionnelles nationales.

Bien que les données à long terme sur la reconversion dans l'enseignement soient limitées, il semble que ce phénomène se généralise. Aux États-Unis, des voies parallèles de certification permettent à des personnes ayant reçu une formation universitaire adaptée de commencer à enseigner et d'être dispensées d'une partie des travaux de cours du programme de préparation à l'enseignement et au permis d'enseigner, la *State licensure* (voir l'encadré 4.3). L'âge moyen des nouveaux enseignants a augmenté, ce qui laisse supposer que des personnes ont exercé d'autres métiers avant d'entrer dans l'enseignement. En 1993/94, 65 % des enseignants fraîchement engagés aux États-Unis avaient plus de 25 ans alors qu'en 1987/88, ils n'étaient que 52 %. Aux Pays-Bas, quelque 3 000 enseignants actuellement en poste ont commencé à enseigner après avoir exercé d'autres métiers. Dans presque tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, il est possible de travailler comme enseignant avant d'avoir terminé la formation initiale (voir le tableau 3.4).

La qualité relative de ceux qui ont exercé d'autres métiers avant de devenir enseignants a fait l'objet de grands débats et de recherches approfondies aux États-Unis. Les programmes de formation pour ces candidats externes sont très souples et attirent des nouvelles recrues vers la profession d'enseignant, dont des individus hautement compétents qui n'auraient peut-être pas opté pour ce métier à défaut de telles filières. De plus, ils sont généralement moins coûteux. Toutefois, ils ne sont pas épargnés par la critique : certains estiment qu'ils risquent de mettre à la disposition des écoles des enseignants qui ne sont pas correctement préparés (voir par exemple Darling-Hammond, 1999). Dans l'ensemble, il ressort des recherches sur les enseignants qui ont suivi des programmes parallèles qu'ils enseignent généralement aussi bien que ceux qui ont suivi un programme traditionnel de formation (voir l'encadré 4.3). Toutefois, il serait imprudent de se risquer à des généralisations dans ce domaine, car les enseignants qui sont classés dans cette catégorie de certification parallèle viennent de tous les horizons et ont suivi des programmes de formation très diversifiés (cette grande diversité s'observe également chez les enseignants qui ont suivi des programmes traditionnels).

Selon une étude de grande envergure réalisée aux États-Unis, la réussite des programmes parallèles de certification dépend de plusieurs facteurs clés : il faut établir de bonnes relations de partenariat entre l'établissement qui dispense la formation et les circonscriptions scolaires ; les candidats doivent être soumis à un processus fiable d'évaluation et de sélection ; les participants doivent être bien encadrés et suivis attentivement pendant leurs activités d'enseignement ; le programme de formation doit intégrer des cours sur les principes fondamentaux de la prise en charge d'une classe et sur les méthodes pédagogiques ; enfin, il y a lieu de dispenser la plus grande partie possible du programme de formation aux participants avant de leur permettre d'enseigner à plein-temps (Education Commission of the States, 2003). Ces conditions sont probablement tout aussi importantes pour les bénéficiaires des programmes traditionnels de formation des enseignants.

Encadré 4.3. Les programmes de formation destinés à ceux qui se reconvertissent dans l'enseignement à mi-carrière aux États-Unis

Ces dix dernières années, les États-Unis ont assisté à une multiplication du nombre de programmes visant à attirer des professionnels venant d'autres horizons ainsi que des jeunes diplômés n'ayant pas suivi les cours requis pour prétendre à la certification d'enseignant pendant le premier cycle de leurs études supérieures. Depuis cinq ans, les programmes parallèles forment environ 25 000 nouveaux enseignants par an (Feistritzer et Chester, 2003). Pratiquement tous les états proposent des formules parallèles de certification, mais la portée et le volume de ces programmes varient. Les trois états qui offrent de loin le plus large éventail de programmes sont le New Jersey, le Texas et la Californie. Les enseignants ayant obtenu leur certification en suivant un parcours parallèle représentent entre 18 et 24 % des enseignants fraîchement embauchés dans ces trois états (Feistritzer et Chester, 2003).

Selon l'état, les programmes parallèles de certification sont gérés soit par l'état lui-même, soit par les circonscriptions scolaires locales, par les instituts de formation des enseignants en collaboration avec les circonscriptions scolaires, ou encore par une organisation privée désignée par une circonscription scolaire. Ces programmes proposent en général plusieurs semaines de formation en été avant que les candidats ne commencent à enseigner à plein-temps. Pendant qu'ils exercent leur profession d'enseignant à plein-temps, les candidats doivent suivre des cours les soirs et les week-ends pour obtenir la certification complète. Afin de remédier à un déséquilibre qualitatif des formations parallèles de certification, le ministère fédéral américain de l'Éducation exige que ces programmes offrent aux nouveaux enseignants un encadrement intensif ainsi qu'un perfectionnement professionnel pendant qu'ils s'acheminent vers la certification.

Selon certaines études, les enseignants qui ont obtenu leur certification grâce à un programme parallèle sont aussi efficaces que leurs collègues diplômés par les voies traditionnelles. Ces conclusions sont fondées sur les résultats de leurs élèves (Ballou et Podgursky, 1999 ; Raymond *et al.*, 2001). Toutefois, ces enseignants éprouvent généralement plus de difficultés en début de carrière parce que leur préparation est plus limitée (Éducation Commission of the States, 2003). Ils appartiennent souvent à des minorités culturelles. En Californie par exemple, 48 % des enseignants qui suivent une formation parallèle sont originaires de groupes culturels qui sont sous-représentés dans le corps enseignant de l'état. Ils sont souvent titulaires d'un diplôme universitaire (*Bachelor*) dans une discipline pour laquelle il y a une pénurie d'enseignants, notamment les sciences et les mathématiques (Shen, 1997). Selon certaines études, l'efficacité des filières parallèles à attirer des candidats doués est variable (Feistritzer et Chester, 2000).

Selon le *National Center for Education Information* (un centre d'information privé non gouvernemental), les enseignants qui ont suivi un programme parallèle de certification sont moins enclins à abandonner la profession que leurs collègues qui ont suivi des programmes traditionnels. Ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils sont plus âgés et qu'ils ont déjà travaillé dans un autre secteur d'activité et, donc, que devenir enseignant leur demande un plus grand investissement et correspond à un choix plus réfléchi. L'*Education Commission of the States* (2003) souligne toutefois qu'il n'existe pas de données à long terme à cet égard puisque la plupart des programmes parallèles de certification sont relativement récents.

4.3.5. Homologation des programmes de formation des enseignants

Les décideurs peuvent favoriser l'amélioration de la formation des enseignants en rehaussant le niveau des exigences de l'homologation auxquelles les programmes doivent satisfaire. Il s'agit d'un problème majeur dans les pays très décentralisés où les programmes de formation initiale sont dispensés par un très grand nombre de prestataires différents. L'homologation permet de garantir que tous ces programmes respectent les

normes fixées par le secteur de l'éducation au sens large, notamment celles relatives à l'acquisition de compétences fondamentales dans le domaine de la gestion de la classe, des méthodes pédagogiques, des évaluations formatives et sommatives et de la recherche.

Les critères d'homologation devraient se concentrer surtout sur les résultats des programmes de formation des enseignants plutôt que sur les ressources, les cours et les processus. Donner la priorité aux moyens et non aux résultats risque en effet de conforter certaines approches classiques à l'égard de la formation des enseignants, et donc de conduire à une plus grande uniformisation des programmes et à une limitation de la marge d'innovation. En tout état de cause, ce sont les savoirs et les savoir-faire que les futurs enseignants acquièrent qui sont les plus importants sur le plan politique. Il est préférable de laisser aux instituts de formation initiale et autres centres de formation le soin de déterminer quelle est la meilleure manière de leur inculquer ces savoirs et savoir-faire. L'encadré 4.4 explique comment la Suisse a adopté cette approche lors des récentes réformes de la formation des enseignants.

Encadré 4.4. Réformes de la formation des enseignants en Suisse

La Suisse a entrepris de réformer et d'harmoniser son système de formation des enseignants au moyen d'un processus dans lequel « les objectifs sont standardisés, mais les moyens de les atteindre (programmes d'études, méthodes d'enseignement, courants pédagogiques et didactiques) peuvent différer » (EDK/CDIP, 2002). Toutes les formations initiales ont été promues au rang de formations universitaires et sont dispensées à la fois par des Hautes Écoles Pédagogiques (*Pädagogische Hochschule*) nouvellement créées et par des universités multifacultaires établies. Des accords sur les normes à respecter par les diplômés des formations d'enseignants et sur la reconnaissance de leurs diplômes dans tout le pays ont élargi le choix des postes auxquels ces diplômés peuvent prétendre et ont amélioré la mobilité des enseignants.

Les 15 nouvelles Hautes Écoles Pédagogiques proposent des programmes de formation initiale, des programmes de recherche et de développement pour les établissements scolaires ainsi que des programmes de développement professionnel pour les enseignants. Leurs recherches sont axées sur la pratique. Les aspirants enseignants réalisent des projets de recherche qui rejoignent leur formation et leurs intérêts professionnels.

Ces réformes ont entériné un consensus sur plusieurs principes fondamentaux, notamment une meilleure intégration des études axées sur les disciplines et de la formation à l'enseignement, un tronc commun de compétences pour les enseignants de tous les niveaux, des partenariats officialisés avec des écoles et un meilleur alignement sur les normes scolaires et le profil professionnel des enseignants. Les Hautes Écoles Pédagogiques ont mis en œuvre une *modularisation* des études, ce qui les rend plus flexibles et plus accessibles à de nombreuses catégories d'étudiants, y compris ceux qui cherchent à améliorer leurs qualifications et aux candidats externes qui ont décidé de se reconverter dans l'enseignement.

Un certain nombre de pays estiment que les profils d'enseignant sont très utiles pour mieux définir les objectifs des systèmes de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants. Comme on l'a vu dans la section 4.1, les responsabilités des enseignants s'élargissent sous l'effet de l'évolution sociale et économique et du renforcement des attentes à l'égard de l'école. Définir clairement et succinctement ce que les enseignants doivent être capables de faire à des moments clés de leur carrière peut permettre non seulement de refléter l'enrichissement de la profession d'enseignant, mais aussi de faire connaître les rôles et les responsabilités des différents acteurs de la formation et de l'encadrement des enseignants. Le bien-fondé des profils d'enseignant est évoqué à la section 4.4 ci-dessous.

Dresser un profil d'enseignant passe par la définition claire des objectifs d'apprentissage dans le système scolaire concerné. Le travail des enseignants et les connaissances et compétences dont ils ont besoin pour être efficaces dépendent des objectifs que poursuivent les écoles. Il est impératif de consulter les enseignants et leurs formateurs et de les faire participer au processus de définition des objectifs d'apprentissage, puis des profils d'enseignant, pour réussir la mise en œuvre de cette stratégie. La fixation de normes doit être considérée comme un processus itératif, et non descendant, pour informer utilement les décideurs chargés d'élaborer la politique relative aux enseignants. La réussite de nouvelles approches à l'égard de la formation, du perfectionnement et de la rémunération des enseignants de qualité sera compromise s'il n'existe pas de normes applicables à l'ensemble de la profession et s'il n'y a pas de consensus sur ce qui compte pour la qualité de l'enseignement. Ingvarson (2002) a conçu un cadre de référence qui permet d'identifier les aspects prioritaires des normes professionnelles des enseignants, les processus qui peuvent être appliqués pour définir les normes et les fins auxquelles ces normes peuvent être utilisées, dont l'homologation des programmes de formation.

L'homologation s'inscrit dans la problématique plus large de l'évaluation permanente des instituts de formation à l'enseignement et de la réalisation périodique d'études approfondies et de débats sur le secteur de la formation des enseignants dans son ensemble. Au cours de ces quelques dernières années par exemple, ce secteur a été soumis à des études externes de grande envergure dans des pays comme l'Australie, la Belgique (Communautés flamande et française) et la Suède. Ces études ont conduit ces pays à réformer radicalement les structures et les priorités des programmes. Il est important de procéder à de grandes évaluations, mais il faut les associer à des processus permanents d'évaluation et d'information qui permettent aux instituts de formation des maîtres, aux étudiants, aux établissements d'enseignement et aux organismes de financement de donner leur avis sur la qualité des programmes.

4.4. La certification des nouveaux enseignants

Les entités responsables de la certification des nouveaux enseignants varient d'un système à l'autre. Ces entités peuvent être des établissements d'enseignement supérieur, tels que des instituts de formation ou des universités, des organisations professionnelles, telles que les associations ou syndicats d'enseignants, ou des autorités nationales. De même, les critères spécifiques d'obtention d'une certification ou d'une licence pour enseigner diffèrent d'un système à l'autre.

Dans la moitié environ des pays, terminer la formation initiale d'enseignant ne suffit pas pour obtenir la licence d'enseignant (voir le tableau 4.1). Dans ces pays, les futurs enseignants doivent passer un examen et/ou effectuer un stage de formation qualifiante (en particulier pour obtenir leur titularisation). Les examens sont appliqués en Allemagne, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Italie, au Japon et au Mexique (dans certains états). Ils sont conçus tantôt pour délivrer une licence d'enseignant, tantôt pour désigner les lauréats qui pourront obtenir un poste dans les écoles du secteur public. Selon les cas, ils prévoient des tests dans les matières qui seront enseignées, l'observation des cours, des entretiens approfondis ou l'analyse des dossiers personnels où sont enregistrés les travaux, les résultats et l'expérience professionnelle. Une expérience professionnelle d'un an est imposée en Espagne et en Italie. Il en va de même en Angleterre, en Écosse, aux États-Unis, en Irlande, en Irlande du Nord, en Israël (pour l'enseignement primaire et

le premier cycle du secondaire), en Nouvelle-Zélande, au Pays de Galles et en Turquie, où un à trois ans d'expérience sont requis.

En Angleterre, les futurs enseignants doivent tous passer des tests de compétence en calcul, en écriture et en lecture et en TIC pour obtenir leur certification (voir l'encadré 4.5 pour plus de détails). Aux États-Unis, une loi fédérale de 2001 (*No Child Left Behind Act*) prévoit que tous les enseignants seront « hautement qualifiés » d'ici 2006, ce qui leur impose notamment de démontrer qu'ils maîtrisent les matières qu'ils enseignent.

Les conditions requises pour la certification peuvent être utilisées comme levier politique pour subordonner l'accès à la profession enseignante à certains critères. La certification des enseignants offre la possibilité de définir certaines normes professionnelles indépendamment des instituts de formation d'où les enseignants proviennent, ce qui, par voie de conséquence, peut contribuer à une meilleure adaptation des programmes de formation aux besoins des écoles. Toutefois, elle peut dissuader certains bons candidats d'embrasser la carrière d'enseignant, dans la mesure où elle représente un obstacle de plus à franchir. Comme on l'a vu dans la section 4.3.4, des voies parallèles de certification sont proposées dans certains pays pour permettre à des candidats ayant déjà de bonnes qualifications de commencer à enseigner avant la fin de leur formation d'enseignant.

Les pays n'appliquent pas tous un système de certification des nouveaux enseignants. En toute logique, la certification est plus courante dans les pays où l'offre de programmes de formation est diversifiée et perçue comme étant d'une qualité variable. En Finlande par exemple, où les candidats à la formation d'enseignant sont nombreux et où il existe des liens étroits entre les instituts de formation et la profession enseignante dans son ensemble, les titulaires d'un diplôme d'enseignant ne doivent se soumettre à aucune obligation de certification.

Même dans les pays où la qualité de la formation initiale des enseignants n'est pas remise en cause, la nature du travail d'enseignant est telle que des candidats ayant par ailleurs de bonnes qualifications éprouvent de vives difficultés à s'adapter aux exigences de leur profession. Il est vraisemblablement très utile à plusieurs égards de prévoir une période probatoire avant de certifier ou de titulariser les enseignants, en particulier si cette période est considérée comme une étape décisive de la carrière d'enseignant. À l'heure actuelle, environ un pays sur trois impose aux enseignants d'effectuer un stage de formation qualifiante avant d'obtenir leur certification (voir le tableau 4.1). Dans un certain nombre d'autres pays cependant, une période probatoire est obligatoire pour obtenir un poste permanent dans le système public d'éducation.

Comme on l'a vu ci-dessus, certains pays ont défini des normes qui donnent une idée précise de ce qu'est un enseignant de qualité et qui servent de base pour orienter et évaluer la formation initiale et continue des enseignants. À titre d'illustration, l'encadré 4.5 présente les profils d'enseignants et les normes de résultats élaborés au Royaume-Uni (Angleterre), au Canada (Québec) et en Australie (Victoria). Malgré des différences mineures, les trois approches sont basées sur la même conception du rôle des enseignants et de leurs savoirs et savoir-faire. La tendance générale, qui est illustrée par ces trois exemples, est de revoir les critères de certification des enseignants, à savoir d'abandonner les critères basés sur les moyens (le nombre de cours suivis ou de crédits obtenus) au profit de critères basés sur les résultats, c'est-à-dire les connaissances et les compétences, qui peuvent être mesurés de plusieurs façons, notamment les travaux et les dossiers individuels.

Encadré 4.5. Les normes de résultats pour les enseignants en Angleterre, au Canada (Québec) et en Australie (Victoria)

Angleterre

Les *outcome standards* (normes de résultats) stipulent ce qu'une personne doit connaître, comprendre et être capable de faire pour recevoir le *Qualified Teacher Status* (QTS, statut d'enseignant qualifié). Ces normes sont organisées en trois sections articulées entre elles :

- Les valeurs et pratiques professionnelles [définition des comportements et de l'engagement attendus de tout candidat à la qualification d'enseignant, qui sont dérivés du *Professional Code of the General Teaching Council* (code professionnel du conseil général de l'enseignement)].
- La connaissance et la compréhension (normes qui demandent aux nouveaux enseignants diplômés d'être sûrs d'eux et de maîtriser les disciplines qu'ils enseignent, et de bien comprendre ce qu'ils doivent attendre de leurs élèves et comment ceux-ci doivent progresser).
- L'enseignement (normes qui s'appliquent à la planification, au suivi et à l'évaluation ainsi qu'à la gestion de la classe et à l'enseignement).

Ces normes concernent tous les enseignants, quelle que soit leur filière de formation, et fixent les conditions minimales requises. Tous les futurs enseignants doivent également réussir des tests d'aptitude en calcul, lecture et écriture et TIC. Ces tests sont informatisés. Les stagiaires ne peuvent passer ces tests qu'à quelques reprises et doivent les réussir pour obtenir le statut d'enseignant qualifié. Ceux qui ont réussi la formation mais qui ont échoué aux tests peuvent enseigner en tant qu'enseignants non qualifiés pendant une période de cinq ans maximum.

Canada (Québec)

Au début des années 1990, le Québec a entrepris une réforme majeure pour faire de la professionnalisation la priorité de la formation des enseignants. Les candidats enseignants doivent désormais suivre quatre années d'études (au lieu de trois) et doivent totaliser un minimum de 700 heures de pratique. La formation a été réorganisée pour s'adapter à l'évolution de l'école et du travail de l'enseignant. Elle s'articule à présent autour de 12 compétences qui sont réparties dans les quatre grandes catégories décrites ci-dessous. La réglementation de la licence d'enseignement a également été amendée lors de cette réforme.

Fondements

1. Agir en tant que professionnel ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement.

Acte d'enseigner

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe.

Contexte social et scolaire

7. Adapter ses interventions aux besoins et caractéristiques particulières des élèves.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications dans des situations d'enseignement-apprentissage.
9. Coopérer avec tous les partenaires.
10. Travailler en équipe.

Identité professionnelle

11. S'engager dans une démarche de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique dans l'exercice de ses fonctions.

Australie (Victoria)

Le nouveau Victorian Institute of Teaching (VIT) représente plus de 75 000 enseignants et chefs d'établissement dans l'État de Victoria. Cet institut, un organisme officiel indépendant, procure aux enseignants un niveau d'autonomie professionnelle et d'autorégulation et leur donne voix au chapitre à propos de l'évolution ultérieure de leur profession. Le VIT a défini des normes professionnelles pour les enseignants en se basant sur des recherches scientifiques et sur un vaste processus de consultation à travers l'état. Les normes s'appliquent à huit domaines qui sont classés dans trois grandes catégories :

Connaissances professionnelles

1. Les enseignants savent comment les élèves apprennent et savent comment s'y prendre pour enseigner de manière efficace.
2. Les enseignants maîtrisent les matières qu'ils enseignent.
3. Les enseignants connaissent leurs élèves.

Pratique professionnelle

4. Les enseignants planifient et évaluent les activités d'apprentissage par souci d'efficacité.
5. Les enseignants créent des environnements d'apprentissage stimulants et sains et veillent à les préserver.
6. Les enseignants utilisent un arsenal de techniques et de ressources didactiques pour engager les élèves dans un processus d'apprentissage efficace.

Engagement professionnel

7. Les enseignants réfléchissent sur leurs connaissances et pratiques professionnelles, les évaluent et les améliorent.
8. Les enseignants sont des membres actifs de leur corporation.

Les nouveaux enseignants doivent documenter leurs bons résultats dans chaque domaine pour se voir pleinement certifiés. Les normes sont également utilisées pour l'homologation des programmes de formation des enseignants et l'élaboration des formules d'insertion et de développement professionnel. Il est prévu de les appliquer pour décider des promotions et identifier les enseignants inefficaces. Le VIT est financé en grande partie par une cotisation annuelle payée par les enseignants, ce qui lui garantit une indépendance fonctionnelle.

Le renouvellement de la certification des enseignants expérimentés s'inscrit dans le prolongement de ce qui précède. Dans les pays où ce système est en vigueur, les enseignants en poste doivent renouveler leur certification à intervalles réguliers. Cette pratique n'est guère répandue, même si elle commence à éveiller l'intérêt. Le chapitre 6 aborde le renouvellement de la certification dans la description des approches adoptées par différents pays à l'égard de l'évaluation des enseignants et de l'évolution de leur carrière.

4.5. Programmes d'insertion pour les nouveaux enseignants

Dans plusieurs pays, un grand nombre d'enseignants débutants quittent la profession pendant leurs premières années d'exercice (voir le chapitre 6 pour plus de détails). Les taux de déperdition et de rotation sont particulièrement élevés dans les écoles des zones défavorisées. Le taux élevé de déperdition des enseignants implique des coûts tant pour les individus que pour les systèmes éducatifs. Étant donné la pénurie actuelle d'enseignants dans certains

systemes éducatifs et les préoccupations concernant le maintien d'éléments compétents au sein des établissements scolaires, endiguer la déperdition chez les enseignants est devenue une question politique importante. Et même si les enseignants débutants n'abandonnent pas la profession, un mauvais départ dans leur carrière peut leur faire perdre confiance en soi au point de compromettre leur efficacité à long terme, privant ainsi les élèves et les écoles des idées nouvelles et de l'enthousiasme qu'ils pourraient leur apporter.

Même dans les pays qui ne sont pas confrontés à des problèmes de recrutement, négliger l'encadrement des enseignants débutants est lourd de conséquences à long terme. Ainsi, comme l'indique le rapport de base de l'Irlande : « Parmi les enseignants fraîchement diplômés qui se destinent à l'enseignement au-delà du niveau primaire, rares sont ceux qui décrochent un poste permanent dès l'obtention de leur diplôme. Il est courant qu'ils commencent leur carrière par plusieurs années de postes temporaires dans des établissements différents [...]. Ils n'ont pas le loisir de s'installer dans un environnement scolaire stable, d'apprendre à connaître le climat et la dynamique d'une école et d'établir de bonnes relations avec leurs collègues. Aux appréhensions et aux difficultés qui sont le lot des enseignants débutants qui cherchent leurs marques viennent s'ajouter la précarité professionnelle et le manque de continuité dans la carrière. »

La littérature scientifique fait souvent état des problèmes rencontrés par les enseignants lorsqu'ils entament leur carrière. L'étude internationale de Veenman (1984) a montré que les principaux défis rencontrés par les enseignants débutants étaient remarquablement similaires d'un système éducatif à l'autre. Motiver les élèves à apprendre, gérer la classe, s'occuper des différences entre élèves, évaluer leur travail et communiquer avec les parents sont des défis pour pratiquement tous les enseignants débutants qui ont été consultés dans le cadre de cette étude. Une étude internationale plus récente (Britton *et al.*, 1999) a confirmé ce phénomène : ces problèmes sont toujours considérés comme les plus difficiles à gérer, au point que les enseignants débutants se sentent souvent submergés.

La qualité de l'expérience professionnelle au début de la carrière d'enseignant est désormais considérée comme l'un des facteurs déterminant le taux de déperdition. Les programmes d'insertion et d'encadrement conçus pour les enseignants débutants peuvent améliorer les taux de rétention, car ils contribuent à rendre les enseignants efficaces et à leur donner une plus grande satisfaction professionnelle. Aux États-Unis, les circonscriptions scolaires de Cincinnati, Toledo et Rochester ont réussi à réduire la déperdition de plus de deux tiers chez les enseignants débutants en mettant à leur disposition des mentors, à savoir des enseignants chevronnés dont la charge d'enseignement est allégée et qui encadrent les enseignants pendant leur première année de service (National Commission on Teaching and America's Future, 1996). De plus, des programmes bien conçus aident les nouveaux enseignants à appliquer les connaissances théoriques qu'ils ont acquises pendant leur formation initiale et à les adapter à l'environnement complexe de la salle de classe. Ils peuvent également donner aux établissements un avantage compétitif considérable lorsqu'il s'agit de recruter de nouveaux enseignants.

Les approches nationales à l'égard de l'insertion des nouveaux enseignants

Force est de constater qu'actuellement, les modalités prévues pour faciliter la transition entre la formation initiale et l'exercice du métier d'enseignant varient considérablement d'un pays à l'autre. Il en va de même pour la qualité et le contenu des programmes d'insertion. Le tableau 4.2 résume certaines caractéristiques des programmes d'insertion appliqués dans les pays participants.

Tableau 4.2. - Programmes formels d'insertion pour les enseignants débutants, établissements publics, 2004

	L'insertion formelle est-elle obligatoire, laissée à l'appréciation des établissements ou n'est-elle pas proposée ?	Quelle est la durée habituelle des programmes d'insertion ?	Les enseignants débutants bénéficient-ils d'une charge d'enseignement réduite (charge relative indiquée entre parenthèses) ?	Qui sont les principales personnes chargées d'encadrer les enseignants débutants dans le cadre des programmes d'insertion ?	Les personnes chargées d'encadrer les enseignants débutants doivent-elles suivre une formation spécifique préalable ?	Les personnes chargées d'encadrer les enseignants débutants perçoivent-elles une indemnité spécifique ou toute autre forme de compensation ?	L'insertion est-elle organisée en concertation entre l'établissement scolaire d'accueil et l'établissement de formation des enseignants ?	La certification de l'enseignant est-elle subordonnée à la réussite du programme d'insertion ?
Allemagne ³	Non proposée	a	Non	a	a	a	a	a
Australie	Variable, souvent obligatoire, parfois laissée à l'appréciation des établissements	Peut varier considérablement, de quelques jours à une année	Parfois (variable : 95% dans un État, 90% dans un autre)	En général, mentor et équipe dirigeante de l'établissement concerné, aide en ligne parfois disponible et bureau de la circonscription parfois concerné	Généralement non, mais dans un État les mentors doivent suivre une formation	Non	Non	Non
Autriche	Non proposée	a	Non	a	a	a	a	a
Belgique (Fl.)	Non proposée	a	Non	a	a	a	a	a
Belgique (Fr.)	Non proposée	a	Non	a	a	a	a	a
Canada (Québec)	A l'appréciation des établissements	1 an minimum, 2 ans maximum	Non	Enseignants-mentors et direction de l'établissement concerné	Non	Allocation de temps	Parfois	Non
Chili	Non proposée	a	Non	a	a	a	a	a
Corée	Obligatoire	7 mois	Non	Direction de l'établissement concerné, autorités éducatives locales	Non	Non	Parfois	Non
Danemark	A l'appréciation des établissements	1 an	Non, sauf dans le cadre de certains programmes d'insertion	Enseignants-mentors	Non	Allocation de temps	Non	Non
États-Unis ⁴	Varie selon les circonscriptions scolaires (la plupart proposent au moins un mentor)	1 à 2 ans	Non	Enseignants-mentors	Parfois (varie selon les circonscriptions scolaires)	Compensation financière (il peut y avoir des exceptions)	Non ⁵	Souvent
Finlande	Non proposée	a	Non	a	a	a	a	a
France	Obligatoire	1 an (effectué durant la dernière année de formation initiale)	Oui (environ 30%)	Enseignants-mentors et personnel enseignant des établissements de formation	Premier degré : oui, second degré : non	Premier degré : Allocation de temps et compensation financière. Second degré : compensation financière	Oui	Oui
Grèce	Obligatoire	8 mois	Non	Enseignants-mentors, direction de l'établissement concerné, personnel enseignant des établissements de formation	Non	Compensation financière	Non	Oui
Hongrie	Non proposée	a	Non	a	a	a	a	a
Irlande ¹	Non proposée	a	a	a	a	a	a	a
Israël ²	Obligatoire	1 an	Oui (au moins 30% à 50% recommandé)	Enseignants-mentors, direction de l'établissement concerné, personnel enseignant des établissements de formation	Oui	Compensation financière	Oui	Oui
Italie	Obligatoire pour les enseignants permanents	1 an	Non	Enseignants-mentors	Non	Non	Non	Oui
Japon	Obligatoire	1 an	Non	Enseignants-mentors, direction de l'établissement concerné, autorités éducatives locales	Non	Allocation de temps - pour les mentors seulement	Oui	Non, sauf pour la titularisation à un poste permanent
Pays-Bas	A l'appréciation des établissements concernés	m	Non	m	m	m	m	m
Royaume-Uni (Angleterre et Pays de Galles)	Obligatoire	1 an	Oui (90%)	Enseignants-mentors, direction de l'établissement concerné, autorités éducatives locales	Non	Selon les établissements concernés	Non	Oui
Royaume-Uni (Écosse)	Laisser à l'appréciation de chaque enseignant, dans la pratique, la plupart effectue un programme d'insertion	1 an	Oui (70%)	Enseignants-mentors, direction de l'établissement concerné	Non	Allocation de temps	Non	Non
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	Obligatoire	1 an	Oui	Direction de l'établissement concerné, autorités éducatives locales	Pas officiellement, mais tacitement attendu	Non	Oui	Oui
Suède	A l'appréciation des établissements concernés	1 an	Non	Enseignants-mentors, direction de l'établissement concerné	Non	Allocation de temps et/ou compensation financière - selon l'établissement concerné	Non	Non
Suisse	Obligatoire	3 à 4 semaines pour une période de deux ans	Non	Enseignants-mentors, direction de l'établissement concerné ; personnel enseignant de l'établissement de formation	Oui	Compensation financière	Oui	Varie selon le canton

Définitions : On entend par *programme formel d'insertion* toutes les dispositions prises pour assurer l'encadrement et le suivi des enseignants en début de carrière. Cela comprend habituellement un encadrement spécialement conçu pour apporter aide, conseil et assistance aux nouveaux enseignants et peut comprendre aussi une formation obligatoire pouvant servir à confirmer leur nomination. Seuls sont pris en compte les programmes officiels dans ce tableau. On entend par *allocation de temps* du temps libéré d'autres obligations (d'enseignement, par exemple) et consacré au mentorat des enseignants débutants.

Notes : a : sans objet ; m : information non disponible

1. Un projet pilote national d'insertion formelle des enseignants est en cours.

2. Le programme d'insertion est intégré à la dernière année de formation initiale des enseignants.

3. On considère que la seconde phase de formation initiale des enseignants (phase préparatoire) qui dure habituellement 18 mois et commence seulement après l'achèvement de la formation disciplinaire universitaire, équivaut par ses objectifs à un programme d'insertion. A noter que des programmes pilotes d'insertion ont été instaurés par certains Länder.

4. Les politiques varient selon les circonscriptions scolaires (autorités éducatives locales et municipales). Une moyenne nationale est difficile à établir, vu qu'il existe 15 000 circonscriptions scolaires et aucune politique uniforme à l'échelon national.

5. Une telle concertation commence à entrer dans les mœurs, mais reste encore loin d'être la règle.

Source : Informations communiquées par les pays participant au projet. Ce tableau ne permet pas d'établir une stricte comparaison entre les pays et devrait être lu comme indiquant plutôt des tendances générales.

Les programmes obligatoires d'insertion ne sont pas encore généralisés dans les pays qui ont participé au projet. Dix pays prévoient des programmes obligatoires : l'Angleterre et le Pays de Galles, l'Australie (certains états), la Corée, la France, la Grèce, l'Irlande du Nord, Israël, l'Italie, le Japon et la Suisse. En Écosse, les enseignants sont libres de participer ou non à ces programmes d'insertion, mais la plupart le font. Dans six autres pays, les programmes d'insertion sont laissés à l'appréciation des écoles, alors que dans les huit derniers (soit un tiers des pays étudiés), aucun programme n'est officiellement proposé.

Dans la plupart des pays où il est obligatoire de participer au programme d'insertion, la réussite à la fin du programme est une condition *sine qua non* de la pleine certification des enseignants. L'insertion est obligatoire mais indépendante de la certification dans quelques pays seulement, en l'occurrence en Australie (dans certains états), en Corée et au Japon.

Encadré 4.6. L'insertion des enseignants en Corée, en Grèce et en Norvège

Corée

La Corée a mis au point pour l'insertion des enseignants une structure en trois parties. Elle comprend une formation préalable de deux semaines qui traite des cas pratiques et des réalités du terrain. Les éléments abordés à ce niveau sont : conseiller les futurs enseignants, gérer une classe et acquérir des compétences de base. Les formations ont lieu dans les instituts métropolitains et provinciaux de formation à l'enseignement. Une fois en poste, les nouveaux enseignants suivent une formation sur le terrain qui dure six mois et qui est donnée par le directeur, le directeur adjoint et les enseignants spécialisés de l'établissement. La formation couvre les aspects suivants : les conseils didactiques, la surveillance des classes, l'évaluation des élèves et l'aide dans les tâches administratives. Une troisième partie implique des échanges d'idées et des discussions avec d'autres enseignants débutants et des formateurs d'enseignants.

Grèce

Depuis 1999, les enseignants nommés à un premier poste dans un établissement du secteur public doivent suivre une série de formations théoriques et pratiques. Le programme d'insertion est géré par les Centres régionaux de formation continue (PEK). Cette formation s'articule autour de trois étapes qui représentent un total de 100 heures, réparties entre les méthodologies didactiques, l'organisation et l'administration de l'enseignement, les pratiques d'enseignement, les méthodes d'évaluation (60 heures), les cours pratiques (30 heures) et l'évaluation et la planification (10 heures).

Norvège

Le ministère de l'Éducation finance plusieurs projets conçus pour mettre à l'épreuve différentes méthodes d'encadrement et d'orientation des nouveaux enseignants. Les chefs d'établissement doivent nommer un enseignant expérimenté et capable d'orienter les débutants dans leurs fonctions. L'institut de formation dispense à ces mentors la formation nécessaire à l'accompagnement des nouveaux enseignants et prend part à l'encadrement des nouveaux enseignants sur leur lieu de travail. Ces derniers participent aux séances de soutien des autorités locales et à des réunions avec les nouveaux enseignants d'autres écoles qui participent au programme. Le programme et les réunions extrascolaires sont utiles pour traiter les situations potentiellement problématiques pour les débutants, tels le comportement des élèves et les relations entre collègues.

Dans la plupart des pays, l'établissement scolaire qui recrute un nouvel enseignant est responsable de son insertion. Le programme d'insertion n'est organisé conjointement par les instituts de formation des enseignants et les écoles que dans quelques pays, à savoir en Irlande du Nord, en Israël, au Japon et en Suisse. Certains programmes sont organisés en partenariat avec des associations d'enseignants. L'encadré 4.6 décrit plusieurs initiatives récemment mises en œuvre en Corée, en Grèce et en Norvège. Ces initiatives sont souvent associées à des mesures d'orientation et d'information, telles que le *petit guide du jeune enseignant* préparé par le ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique (voir l'encadré 4.7).

La durée des programmes d'insertion va de sept mois en Corée à deux ans dans certains états des États-Unis, au Québec et en Suisse. Les enseignants débutants ne bénéficient généralement pas d'un allègement de leur charge d'enseignement. Échappent à ce constat l'Angleterre et le Pays de Galles (90 % de la charge normale d'enseignement), l'Australie (de 90 à 95 % dans certains états), l'Écosse (70 %), la France (30 %), l'Irlande du Nord et Israël (jusqu'à 50 %, dans le cadre de la dernière année de formation initiale).

Dans la plupart des pays, des mentors sont chargés de s'occuper de l'insertion des nouveaux enseignants, souvent en collaboration avec le chef d'établissement et d'autres enseignants chevronnés. Les mentors ne doivent avoir suivi de formation spécifique que dans quelques pays, en l'occurrence en Australie (dans un état), aux États-Unis (dans certaines circonscriptions scolaires), en France (pour l'enseignement primaire), en Israël et en Suisse. Dans les pays où les programmes d'insertion sont laissés à l'appréciation des établissements scolaires, ceux-ci proposent généralement une certaine forme de compensation aux enseignants qui acceptent de s'occuper de l'insertion des nouveaux enseignants. Il s'agit le plus souvent d'allègement de la charge d'enseignement (au Danemark, en Écosse et au Québec). En Suède, les enseignants mentors ont parfois le choix entre des allègements de la charge de travail et une prime, mais le rôle de mentor peut aussi être pris en compte dans l'actualisation annuelle du salaire individuel au lieu de la prime. Dans plusieurs pays où les programmes d'insertion sont obligatoires, ils reçoivent une prime (en Grèce, en Israël et en Suisse).

Encadré 4.7. Le petit guide du jeune enseignant en Communauté française de Belgique

Le petit guide du jeune enseignant est un fascicule d'une soixantaine de pages publié par le Service général du pilotage du système éducatif du ministère de la Communauté française, dans le cadre des mesures d'accompagnement en début de carrière. Il comprend trois parties. La première répond aux deux questions suivantes : 1) Où, quand et comment postuler dans un établissement scolaire ? 2) Quand peut-on être nommé à titre définitif ? La seconde partie est consacrée à l'entretien avec le chef d'établissement, les contacts avec les collègues et la gestion du travail dans la classe et hors de la classe. Selon ce guide, l'entretien avec le chef d'établissement devrait fournir au jeune enseignant les informations pertinentes sur le cadre général de l'enseignement, les programmes et les matières, les activités dans la classe et en dehors de la classe, et sur les procédures administratives. Les pages consacrées aux contacts avec les collègues encouragent le jeune enseignant à prendre sa place dans l'école, dans l'équipe éducative et dans la profession. Le document informe aussi sur la gestion du travail en classe et hors de la classe : la gestion du groupe, la gestion des apprentissages et la gestion des relations. Enfin, la troisième partie, intitulée « Élargir ses horizons » porte sur la formation continue en cours de carrière et sur les échanges européens. Ce guide est complété par des informations pratiques : des définitions de termes usuels dans la profession et des adresses utiles pour tout jeune enseignant.

Conception et mise en œuvre des programmes d'insertion

Stansbury et Zimmerman (2000) font la distinction entre les programmes intensifs et peu intensifs de soutien pour enseignants débutants. Les programmes peu intensifs prévoient une orientation formelle à une seule occasion ou à quelques reprises seulement. Ces programmes coûtent moins cher, mais leurs résultats sont nettement moins bons que ceux des programmes intensifs qui proposent un encadrement de plus longue durée et des périodes de formation pour les mentors comme pour les enseignants débutants.

Le rôle des enseignants mentors est généralement considéré comme essentiel pour la réussite des programmes d'insertion. Certains des programmes d'insertion plus formels offrent des incitations pour encourager les enseignants les plus qualifiés et les plus motivés à faire office de mentors et de conseillers pour les débutants. Ces mentors apportent leur soutien sur le lieu de travail, diagnostiquent les déficits dans les disciplines enseignées et proposent des stratégies pour gérer la classe et d'autres méthodes pédagogiques. Ils connaissent bien les structures de perfectionnement professionnel et peuvent orienter les enseignants débutants vers des activités de formation appropriées. Les mentors doivent avoir un niveau d'expertise qui dépasse le simple soutien émotionnel et l'encadrement pratique. Ils doivent non seulement pouvoir servir de modèle, mais aussi apporter l'aide requise pour asseoir la compétence professionnelle des débutants. Ils doivent avoir une connaissance approfondie des méthodes pédagogiques qui s'appliquent aux jeunes et aux adultes.

Les études scientifiques sont prolixes à propos des avantages de l'encadrement pour les enseignants débutants (voir par exemple Odell et Huling, 2000). À présent, il est clairement établi que les mentors eux-mêmes bénéficient de cette expérience d'encadrement (Resta *et al.*, 1997 ; David, 2000 ; Holloway, 2001). Et d'ailleurs, la qualité de l'enseignement des mentors a tendance à s'améliorer (Yosha, 1991). Les mentors tirent profit de leur expérience, car ils sont amenés à appliquer aussi dans leurs propres classes des techniques d'encadrement cognitif telles que l'écoute, les questions, les réponses objectives et la réévaluation de leur gestion de la classe (Clinard et Ariav, 1998). Les enseignants mentors reconnaissent souvent que le fait de travailler étroitement avec des enseignants débutants leur donne des idées nouvelles sur le programme des cours et les méthodes d'enseignement, ce qui les pousse à réfléchir sur leurs expériences et leurs convictions concernant l'enseignement et l'apprentissage (Ganser, 1997).

L'encadrement peut donc être utilisé pour engager, perfectionner et retenir des enseignants de qualité. En tant que praticiens, les mentors apprécient les occasions d'entrer en interaction avec les nouveaux enseignants, de partager leur expertise avec eux et de se perfectionner grâce à eux (Tillman, 2000). La mise en place de structures qui offrent à des enseignants expérimentés la possibilité de travailler avec des enseignants novices renforcera en fin de compte l'organisation dans son ensemble, notamment en retenant de bons professionnels.

Il est essentiel d'impliquer les instituts de formation des enseignants dans l'encadrement de ceux qui débutent leur carrière. À titre d'exemple, citons le *Career Entry Profile* (profil professionnel lors de l'entrée dans la profession) mis en œuvre avec succès en Angleterre, en Écosse et au Pays de Galles. Ce profil personnel est fourni à chaque enseignant diplômé par son centre de formation initiale. Dressé en collaboration avec l'enseignant nouvellement diplômé, il décrit les points forts et les besoins en perfectionnement et définit des objectifs, à la fois pour encourager l'enseignant débutant à adopter une démarche de réflexion à l'égard de son propre perfectionnement professionnel et pour servir d'outil de transition entre la formation initiale et l'insertion et le début de la formation continue.

La plupart des programmes d'insertion s'adressent aux enseignants qui viennent de terminer leur formation initiale ou qui enseignent depuis moins de deux ans. Toutefois, une certaine forme d'insertion ou d'orientation peut se révéler utile pour aider les enseignants qui réintègrent la profession après un congé ou qui arrivent dans une nouvelle école ou une nouvelle circonscription scolaire, en particulier s'ils se retrouvent dans un environnement scolaire et social différent de celui qui leur était familier. Aux Pays-Bas par exemple, on a constaté que de nombreux enseignants débutants quittaient l'enseignement assez rapidement après avoir commencé à travailler, mais pas toujours à titre définitif. Bon nombre d'entre eux reviennent à l'enseignement, le plus souvent des femmes, après avoir fondé une famille. Les données des Pays-Bas montrent que la plupart des enseignants qui ont commencé à travailler dès l'obtention de leur diplôme enseignent toujours de nombreuses années plus tard, mais qu'ils ont souvent interrompu leur carrière pendant de longues périodes. Dans ce contexte, il pourrait être utile de prévoir des formes d'insertion à l'intention des enseignants qui recommencent à travailler après une interruption relativement longue, et pas seulement à l'intention des débutants.

4.6. Développement professionnel

Les activités de développement professionnel ont pour objet d'actualiser, d'enrichir et d'élargir les connaissances que les enseignants ont acquises pendant leur formation initiale, de leur inculquer de nouvelles compétences et de les amener à mieux comprendre certains aspects de leur profession. Le perfectionnement professionnel peut également se révéler utile lors de la mise en œuvre de réformes de l'éducation.

Les enseignants sont fortement encouragés à actualiser en permanence leurs connaissances et leurs compétences pour s'adapter à l'introduction de nouveaux programmes scolaires, à l'évolution des caractéristiques et des besoins d'apprentissage des élèves, à des innovations en matière d'enseignement et d'apprentissage et à l'accroissement de leurs responsabilités qui les amènent de plus en plus à répondre de leurs résultats et de ceux de leur école. Le perfectionnement professionnel permet d'améliorer la qualité des enseignants et de les dissuader de quitter la profession. Toutefois, il ressort des rapports de base nationaux que les activités de développement professionnel sont souvent fragmentées et peu intensives, qu'elles sont sans rapport avec la pratique et qu'elles manquent de suivi. Le rapport de base de la Corée reconnaît par exemple qu'il n'y a pas « compatibilité entre la formation initiale et le développement professionnel, que ce soit sur le plan théorique ou pratique. » De même, le rapport de base de la Grèce fait état des préoccupations au sujet de « la qualité et de la coordination des programmes d'insertion et de formation continue ». Il précise en particulier qu'« un grand nombre de programmes différents de formation continue donnent l'impression de n'avoir pas été correctement coordonnés. »

4.6.1. Formes de développement professionnel et prestataires de services

Les débats sur le développement professionnel manquent souvent de clarté, car ce terme générique regroupe un nombre relativement élevé d'activités assez différentes. Le perfectionnement professionnel peut par exemple servir des objectifs différents, comme le montrent les activités ci-dessous :

- Les activités conçues pour faciliter la mise en œuvre de politiques ou de réformes éducatives, qui sont souvent organisées pour présenter des innovations à de grands groupes d'enseignants, sous la forme de conférences par exemple.

- Les activités spécifiques à certaines tâches qui visent à préparer les enseignants à exercer de nouvelles fonctions et auxquelles les enseignants prennent part individuellement ou en petits groupes. Elles peuvent comprendre des cours, des travaux personnels, etc.
- Les activités spécifiques aux établissements scolaires, qui visent à répondre aux besoins des écoles et à contribuer à leur amélioration. En général, elles s’adressent à des groupes d’enseignants du même établissement qui travaillent ensemble pour résoudre un problème ou concevoir un nouveau programme.
- Les activités personnelles choisies par les enseignants eux-mêmes qui souhaitent enrichir et développer leurs connaissances. Les enseignants participent généralement à ces activités en dehors de leur établissement, individuellement ou en compagnie d’enseignants d’autres écoles. Dans certains pays, ces activités personnelles sont étroitement liées aux résultats des évaluations des enseignants.

Ces quatre types d’activités de perfectionnement professionnel coexistent, mais leur importance relative a évolué au cours des années. Les activités de perfectionnement professionnel propres aux écoles auxquelles prennent part tous leurs enseignants ou une grande partie d’entre eux se généralisent, tandis que les activités laissées à l’initiative de l’enseignant deviennent moins fréquentes, du moins compte tenu des programmes financés par des fonds publics.

Les programmes de développement professionnel sont dispensés dans différents cadres institutionnels. Les universités et les instituts de formation proposent souvent des cours ou des modules pour les enseignants en poste, tant pour les disciplines qu’ils enseignent que pour les savoir-faire pédagogiques. Les activités de perfectionnement professionnel sont essentiellement organisées par des organismes publics dans certains pays, dont l’Allemagne, la Corée, l’Espagne et la France. D’autres pays, dont la Belgique (Communauté flamande), le Danemark, la Finlande, la Hongrie, l’Italie, la Norvège, les Pays-Bas, la Suède et la Suisse, abandonnent les modèles basés sur l’offre de formation continue au profit de modèles basés sur la demande. Ces pays ont libéralisé le marché du développement professionnel en conséquence. Les établissements scolaires reçoivent des fonds pour organiser des formations continues en fonction de leurs besoins spécifiques et peuvent rémunérer des formateurs, des chercheurs ou des moniteurs. Dans ces pays, un marché de prestataires de services de développement professionnel est en train d’émerger, marché où les universités entrent parfois en concurrence avec des consultants privés et des agences de formation.

4.6.2. Les approches nationales à l’égard du développement professionnel

Le tableau 4.3 résume les grandes caractéristiques organisationnelles du développement professionnel dans les pays participants. Dans plus de la moitié des pays, les enseignants ne sont pas soumis à l’obligation de participer à un nombre minimum d’activités de cet ordre. Les pays qui imposent cette obligation, en l’occurrence l’Australie (certains états), l’Autriche, la Belgique (Communauté française), l’Écosse, les États-Unis (certaines circonscriptions scolaires), la Finlande, la Hongrie, les Pays-Bas, la Suède et la Suisse, leur demandent en général de suivre environ cinq jours de formation par an, avec toutefois des variantes : de 15 heures de formation en Autriche à 104 heures en Suède et 169 heures aux Pays-Bas, soit 10 % de la charge de travail annuelle. En Hongrie, les enseignants sont censés participer à un minimum de 120 heures d’activités de perfectionnement sur une période de sept ans.

Tableau 4.3. - Développement professionnel des enseignants, établissements publics, 2004

	Combien de temps au minimum un enseignant doit-il consacrer au développement professionnel par année scolaire ?	Qui décide des activités de développement professionnel qu'un enseignant doit entreprendre ?	Les activités de développement professionnel sont-elles planifiées au vu des priorités de développement de chaque école ?	Les établissements disposent-ils d'un budget déterminant leur implication dans les activités de développement professionnel ?	La promotion ou la recertification des enseignants est-elle subordonnée à la réalisation de certaines activités de développement professionnel ?	Les enseignants peuvent-ils obtenir un congé ou une allocation de recherche pour entreprendre des études ou des recherches ?	Les enseignants contribuent-ils habituellement aux frais de développement professionnel (par ex. transport, droits de scolarité, fournitures, etc.) ?
Allemagne	Aucun	L'enseignant, les autorités éducatives locales	Oui, mais pas exclusivement	Parfois	Non	Congé	Parfois
Australie	Généralement aucun, 5 jours dans 2 États ; 37,5 heures par an dans un autre État	Généralement, l'enseignant et la direction de l'établissement, souvent dans l'axe des priorités du système	Oui, mais pas exclusivement	Généralement oui	Cela varie. Dans un État, la promotion des enseignants à la catégorie supérieure est subordonnée à la réalisation d'activités de développement professionnel	Cela varie, mais habituellement un congé et/ou parfois une allocation de recherche ou une bourse d'étude sont proposés	Cela varie, si la formation est une initiative personnelle de l'enseignant, celle-ci sera à ses frais (par ex. participation à une conférence nationale ou internationale)
Autriche	15 heures	L'enseignant principalement, éventuellement la direction de l'établissement ou l'inspection pédagogique si les résultats sont mauvais	Oui, mais pas exclusivement	Oui	Non	Congé	Parfois
Belgique (Fl.)	Aucun	L'enseignant, la direction de l'établissement	Oui, mais pas exclusivement	Oui	Non	Aucun	Souvent
Belgique (Fr.)	6 demi-journées	L'enseignant	Oui, mais pas exclusivement	Non	Non	Aucun	Parfois
Canada (Québec)	Aucun	L'enseignant, la direction de l'établissement	Oui, mais pas exclusivement	Oui	Non	Congé	Parfois
Chili	Aucun	Autorités éducatives locales	Non	Non	Non	Congé et allocation de recherche	Jamais
Corée	Aucun	L'enseignant	Non	Oui	Oui, pour obtenir une promotion	Congé et allocation de recherche	Souvent
Danemark	Aucun	L'enseignant, la direction de l'établissement, les autorités éducatives locales	Oui, mais pas exclusivement	Oui	Non	Congé et allocation de recherche	Parfois
États-Unis ⁴	Varie selon les circonscriptions scolaires ; souvent une trentaine de crédits horaires durant les deux à cinq premières années	L'enseignant, la direction de l'établissement, les autorités éducatives locales	Oui	Non, à de rares exceptions près ⁵	Oui	Oui, occasionnellement	Non, sauf pour les cours donnés par des universités
Finlande	De 1 à 5 jours, en fonction du type de programme	L'enseignant, la direction de l'établissement, les autorités éducatives locales	Oui, mais pas exclusivement	Non	Non	Congé	Parfois
France	Aucun	L'enseignant, inspection pédagogique	Non	Non	Non	Congé	Généralement non, sauf si la formation est une initiative personnelle
Grèce	Aucun	L'enseignant, les autorités éducatives centrales/régionales/locales	Non	Non	Non, mais utilisé comme critère de sélection pour devenir chef d'établissement ou conseiller pédagogique	Congé et allocation de recherche	Parfois
Hongrie	120 heures sur une période de 7 années	La direction de l'établissement (en tenant compte des préférences des enseignants), l'enseignant seul si l'activité n'est pas financée par l'établissement	Oui, mais pas exclusivement	Oui	Non, mais peut faciliter exceptionnellement l'avancement professionnel	Congé et allocation de recherche si le conseil des enseignants de l'établissement donne son approbation et que l'établissement dispose des fonds nécessaires. Également possible si autorisé par l'établissement au titre d'une activité de développement professionnel obligatoire	Souvent, si l'enseignant suit un programme autre que ceux officiellement prévus ; s'agissant des programmes officiellement prévus, les enseignants doivent prendre environ 20% des frais à leur charge
Irlande	Aucun ¹	L'enseignant, sauf pour les activités liées à la mise en œuvre de réformes	Oui, mais pas exclusivement	Non ²	Non	Un congé avec solde est possible pour suivre certains programmes	Parfois, si le programme est suivi à l'initiative personnelle de l'enseignant
Israël	Aucun	L'enseignant, la direction de l'établissement	Oui, mais pas exclusivement	Seulement pour les écoles en autogestion	Oui, pour la recertification ; oui officieusement, pour obtenir une promotion	Aucun, mais les enseignants ont droit à une année sabbatique	Souvent, lorsque entrepris en dehors de l'année sabbatique
Italie	Aucun	L'enseignant	Oui, mais pas exclusivement	Oui	Non	Congé	Souvent
Japon	Aucun	Les autorités éducatives locales	Non	Non	Non	Congé et allocation de recherche	Toujours
Pays-Bas	169 heures (10% de la charge horaire)	L'enseignant, la direction de l'établissement	Oui, mais pas exclusivement	Oui	Non	Aucun, mais les enseignants ont droit à une année sabbatique	Parfois
Royaume-Uni (Angleterre)	Aucun	L'enseignant, la direction de l'établissement	Oui, mais pas exclusivement	Oui, mais non affectés	Oui, pour devenir chef d'établissement	Oui, mais laissé à l'appréciation de l'établissement	Parfois
Royaume-Uni (Écosse)	1 semaine	L'enseignant, la direction de l'établissement	Oui, mais pas exclusivement	Oui	Non	Aucun	Varie selon la nature de la formation
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	Aucun	L'enseignant, la direction de l'établissement, les autorités éducatives locales	Oui, mais pas exclusivement	Oui	Oui, pour obtenir une promotion	Oui, mais laissé à l'appréciation de l'employeur	Jamais
Royaume-Uni (Pays de Galles)	Aucun	L'enseignant, la direction de l'établissement	Oui, mais pas exclusivement	Financement possible au titre de l'un des chapitres du budget global de l'établissement et par des fonds supplémentaires	Oui, pour devenir chef d'établissement	Oui, mais laissé à l'appréciation de l'établissement	Parfois
Suède	104 heures	L'enseignant, la direction de l'établissement	Oui, mais pas exclusivement	Oui	Non	Congé et allocation de recherche	Jamais
Suisse	Généralement 5 à 10 jours ³	L'enseignant principalement, les autorités éducatives régionales pour les activités liées à la mise en œuvre des réformes	Oui, mais pas exclusivement	Oui	Oui, la non-participation aux activités de développement professionnel exigées peut entraîner le blocage de la promotion	Aucun (généralement)	Souvent

Définition : On entend par *développement professionnel* toute formation continue visant à actualiser, renforcer et élargir les connaissances acquises par l'enseignant lors de sa formation initiale et/ou à leur faire acquérir de nouvelles compétences et les amener à mieux comprendre certains aspects de leur profession. Des activités de développement professionnel peuvent également être organisées en accompagnement de la mise en œuvre d'une réforme de l'éducation. Il se distingue des "formations qualifiantes" qui, normalement, ont pour objet de permettre à des enseignants d'enseigner dans une autre matière ou à un autre niveau d'enseignement (qualifications supplémentaires).

Notes :

1. Sauf pour les enseignants du primaire, afin de suivre le programme de développement professionnel conçu en accompagnement du lancement du programme pour l'enseignement primaire de 1999 (*The primary school curriculum - 1999*) : 6 jours en moyenne par an à l'heure actuelle.

2. Sauf dans le cadre de l'initiative pour la planification du développement des établissements scolaires (*School Development Planning Initiative*), qui alloue une petite somme aux établissements pour les classes du primaire et du premier cycle du secondaire.

3. Règlementé dans certains cantons, mais pas dans d'autres. Aucune réglementation fédérale.

4. Les politiques varient selon les circonscriptions scolaires (autorités éducatives locales et municipales). Une moyenne nationale est difficile à établir, vu qu'il existe 15 000 circonscriptions scolaires et aucune politique uniforme à l'échelon fédéral.

5. Le budget des activités de développement professionnel est habituellement alloué aux autorités éducatives locales.

Source : Informations communiquées par les pays participant au projet. Ce tableau ne permet pas d'établir une stricte comparaison entre les pays et devrait être lu comme indiquant plutôt des tendances générales.

Dans la plupart des pays, les enseignants interviennent dans les coûts des activités de développement professionnel en prenant à leur charge tout ou une partie des frais de déplacement, des droits d'inscription ou l'achat de matériel de formation lorsqu'ils participent à des programmes reconnus. Font exception à la règle le Chili, l'Irlande du Nord et la Suède, où les enseignants ne participent pas à ces dépenses.

Dans un quart environ des pays, les enseignants sont tenus de participer à des activités de perfectionnement pour obtenir une promotion ou un renouvellement de leur certification. Ils doivent se soumettre à cette obligation pour être promu (à chef d'établissement) en Angleterre et au Pays de Galles, en Corée, aux États-Unis, en Irlande du Nord et en Suisse, et pour obtenir le renouvellement de leur certification aux États-Unis et en Israël. En général, la plupart des pays considèrent toutefois que la participation à des activités de développement professionnel est bénéfique pour l'évolution de la carrière des enseignants.

Désormais, la plupart des pays associent le perfectionnement professionnel aux priorités d'amélioration des écoles et organisent en conséquence la formation continue en milieu scolaire. Dans les trois quarts des pays, les activités de perfectionnement s'inscrivent dans le contexte de l'amélioration des écoles, même si ce n'est pas leur seul axe. La direction des établissements et, dans certains cas, les autorités scolaires locales jouent un grand rôle dans la planification de ces activités.

Le graphique 4.2 montre les approches adoptées par les différents pays à l'égard de la contribution des établissements scolaires aux activités de développement professionnel des enseignants du deuxième cycle du secondaire. En Belgique (Communauté flamande), au Danemark et en Suède, plus de 95 % des élèves inscrits dans le deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements qui disposent d'un budget réservé au développement professionnel. À titre de comparaison, cette proportion ne dépasse pas la barre des 20 % en Espagne, en France et au Portugal. Dans ces derniers pays, le perfectionnement professionnel est généralement organisé et financé par les autorités de l'éducation, et non par les établissements scolaires. Dans la plupart des pays, cependant, une proportion considérable d'écoles organisent des activités de perfectionnement, qu'ils disposent ou non d'un budget à cet effet (voir le graphique 4.2).

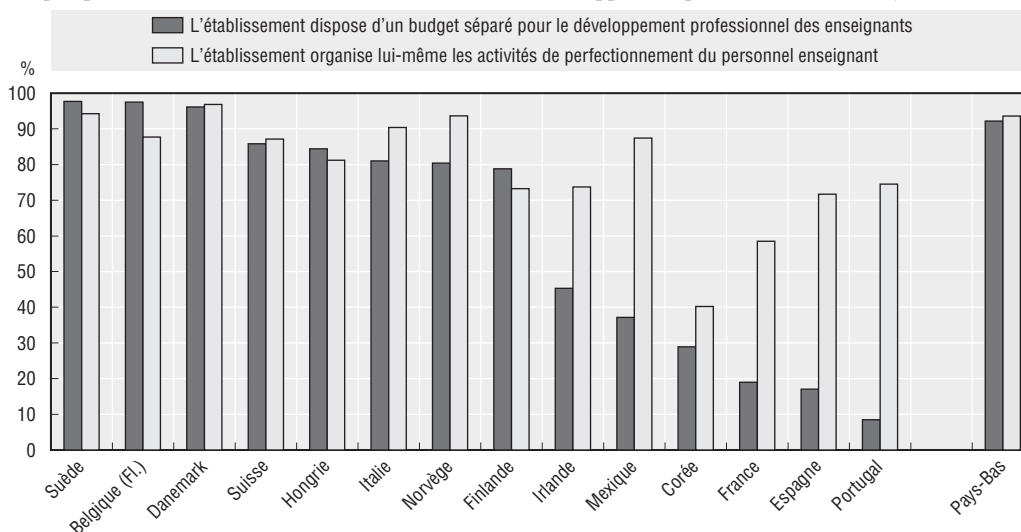
Il y a lieu de souligner qu'aucun pays ne propose des activités de formation continue qui sont exclusivement axées sur les objectifs d'amélioration des écoles (voir le tableau 4.3). Dans pratiquement tous les pays, ce sont les enseignants qui décident personnellement des activités de perfectionnement qu'ils veulent suivre et qui sont offertes soit dans l'établissement scolaire même, soit à l'extérieur. Dans de nombreux pays, les enseignants peuvent prétendre à des congés, à des périodes sabbatiques ou à une subvention à la recherche lorsqu'ils se livrent à des recherches ou qu'ils poursuivent des études.

4.6.3. La participation des enseignants aux activités de développement professionnel

La participation des enseignants à des activités de développement professionnel varie sensiblement entre les pays et dans un même pays. Il ressort de l'enquête PISA 2000 qu'une moyenne de 40 % des enseignants avaient suivi un programme de cet ordre dans les trois mois précédant l'enquête (voir le graphique 4.3). Toutefois, les taux de participation des enseignants dispensant leurs cours à des élèves de 15 ans varient considérablement selon les pays : d'à peine 10 % en Grèce à 70 % en Nouvelle-Zélande.

Graphique 4.2. Contribution aux activités de développement professionnel par les établissements, 2001

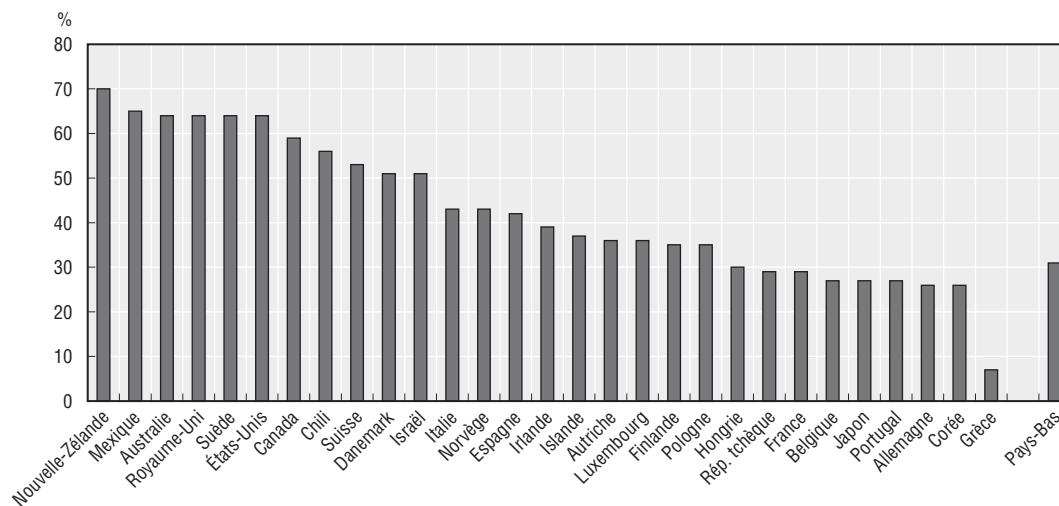
Pourcentage des élèves du second cycle du secondaire fréquentant un établissement dont le directeur a indiqué que l'établissement contribuait aux activités de développement professionnel de la façon suivante :



Notes : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves du second cycle du secondaire fréquentant un établissement dont le directeur a indiqué que l'établissement dispose d'un budget séparé pour le développement professionnel des enseignants. En Belgique (Fl.), chaque établissement reçoit du ministère de l'Éducation un budget pour le développement professionnel des enseignants. Les données communiquées par les Pays-Bas ne remplissaient pas les critères d'échantillonnage internationaux. Notes méthodologiques : voir OCDE (2004).

Source : Base de données de l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (ISUSS) de l'OCDE, 2003.

Graphique 4.3. Pourcentage des enseignants ayant participé à un programme de développement professionnel dans les 3 mois écoulés, selon les chefs d'établissement interrogés dans le cadre de l'enquête PISA, 2000



Définition : On a demandé aux chefs d'établissement quelle proportion (%) des enseignants dans leur établissement avait participé à un programme de développement professionnel dans les trois mois écoulés. Le chiffre indiquant la moyenne nationale est obtenu par pondération du chiffre de chaque établissement par le nombre d'élèves y étant inscrits. On entend par développement professionnel : « un programme officiel d'activités conçues pour améliorer les compétences d'enseignement et les pratiques pédagogiques. Un tel programme peut ou non déboucher sur un certificat ayant valeur de qualification. La durée totale du programme ne doit pas être inférieure à une journée et celui-ci doit être axé sur l'enseignement et l'éducation ».

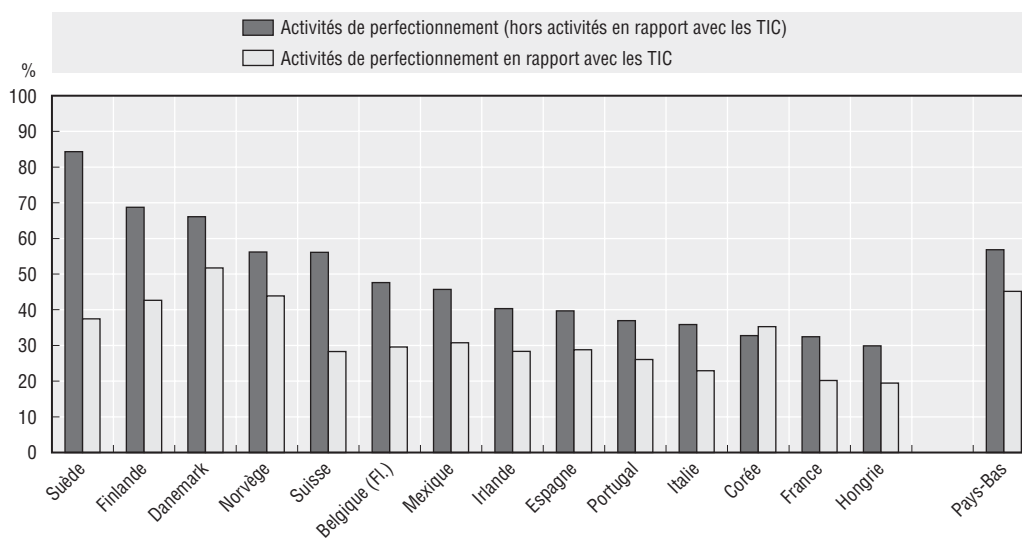
Note : Le taux de réponse aux Pays-Bas est trop faible pour en assurer la comparabilité.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

Le lecteur trouvera des informations plus détaillées sur la participation des enseignants à des activités de perfectionnement professionnel dans l'étude de l'OCDE sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2004). Aux dires des chefs d'établissement, un tiers environ des enseignants de ce niveau ont participé à des activités de perfectionnement en rapport avec les TIC, et la moitié environ d'entre eux à des activités portant sur d'autres matières au cours de l'année scolaire 2000/01 (voir le graphique 4.4). Les taux de participation les plus élevés s'observent au Danemark, en Finlande, en Norvège, en Suède et en Suisse (où 50 % au moins des enseignants ont participé à des activités en rapport avec les TIC) et les taux les plus faibles en Corée, en France, en Hongrie et en Italie. Toutefois, ces chiffres peuvent sous-estimer les taux réels de participation, car les enseignants peuvent se livrer à des activités de perfectionnement professionnel sans que leur chef d'établissement en soit nécessairement informé. En Espagne et en France par exemple, ces activités sont généralement organisées par les autorités de l'éducation en concertation directe avec les enseignants. Dans l'ensemble, cependant, les graphiques 4.3 et 4.4 donnent à penser que la participation des enseignants à des activités de perfectionnement est supérieure à ce que prévoient les normes minimales.

Graphique 4.4. Participation des enseignants du deuxième cycle du second degré à des activités de développement professionnel, 2001

Pourcentage d'enseignants qui, selon le chef d'établissement, ont participé à des :



Notes : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant participé à des activités de développement professionnel (hors activités en rapport avec les TIC), selon le chef d'établissement. Les données communiquées par les Pays-Bas ne remplissaient pas les critères d'échantillonnage internationaux. Notes méthodologiques : voir OCDE (2004).

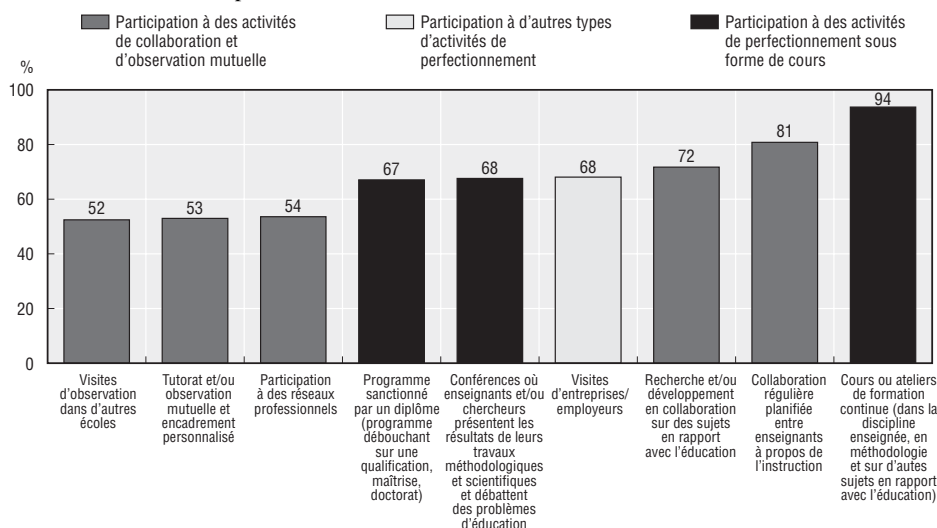
Source : Base de données de l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (ISUSS) de l'OCDE, 2003.

Il est malaisé d'analyser le développement professionnel, notamment en raison du large éventail d'activités que ce terme générique recouvre. Le graphique 4.5 évalue la participation des enseignants du deuxième cycle du secondaire à neuf types d'activités de développement professionnel. Les activités les plus fréquentes sont des ateliers et des cours de formation continue : 94 % des élèves inscrits dans le deuxième cycle du secondaire fréquentent un établissement dont au moins un enseignant a participé à ce type d'activité, selon le chef d'établissement. D'autres activités moins formelles sont également souvent citées : la collaboration régulière entre enseignants à propos de

l'instruction (81 %) et la recherche et/ou le perfectionnement en collaboration (72 %). Les activités les moins répandues sont, entre autres, les visites d'observation dans d'autres établissements (52 %), le tutorat, l'observation mutuelle et/ou l'encadrement (53 %) et la participation à des réseaux professionnels (54 %). Étant donné que ces indicateurs sont basés sur la participation d'un seul enseignant par école, ils surestiment vraisemblablement le taux de participation de tous les enseignants.

Graphique 4.5. Fréquence moyenne des divers types d'activités de développement professionnel dans les pays, 2001

Pourcentage transnational moyen d'élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentant un établissement dont le directeur a déclaré qu'au moins un de ses enseignants avait participé à des activités de développement professionnel durant l'année scolaire 2000-2001



Notes : Les proportions par type d'activités de développement professionnel représentent des moyennes transnationales. Les pays participants à l'enquête ISUSS étaient les suivants : Belgique (Fl.), Corée, Danemark, Espagne, Finlande, France, Hongrie, Irlande, Italie, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Suède et Suisse. Les Pays-Bas n'ayant pas rempli les critères d'échantillonnage internationaux, sont exclus du calcul des moyennes transnationales. Notes méthodologiques : voir OCDE (2004).

Source : Base de données de l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (ISUSS) de l'OCDE, 2003. Paru dans OCDE (2004).

4.6.4. Les recherches sur les effets du développement professionnel

On dispose aujourd'hui de peu d'éléments au sujet des effets du développement professionnel sur les résultats des élèves. La nature et l'importance de ce perfectionnement en tant qu'activité sont généralement encore peu documentées. Les activités dites de « développement professionnel » sont très diverses et leurs effets dépendent largement des circonstances particulières dans lesquelles elles sont entreprises. Villegas-Reimers (2003) offre une étude de synthèse sur les recherches autour du perfectionnement professionnel des enseignants.

Certaines études ont établi une corrélation entre une amélioration des résultats scolaires et les possibilités qu'ont les professeurs de mathématiques de participer à une formation prolongée qui se concentre sur une pédagogie axée sur les contenus spécifiques du nouveau programme qu'ils apprennent à enseigner (voir par exemple Cohen et Hill, 1997). Ces études indiquent que lorsque les enseignants californiens ont eu de nombreuses occasions de suivre des *student curriculum workshops* (ateliers sur les programmes scolaires) sur les mathématiques élémentaires, leurs pratiques se rapprochent beaucoup plus de celles prônées dans le nouveau cadre conceptuel des programmes et que les notes de leurs élèves en mathématiques sont très sensiblement supérieures. Wiley et Yoon (1995) et Brown *et al.* (1995) sont arrivés aux mêmes conclusions.

Plus récemment, Wenglinsky (2000) a établi un lien entre les résultats des élèves de huitième année aux épreuves du *National Assessment of Educational Progress* de 1996 (évaluation nationale de l'évolution des résultats scolaires) aux États-Unis et le niveau de formation des enseignants, leurs années d'ancienneté, leurs pratiques en salle de classe et leur perfectionnement professionnel. Selon cette étude, certaines formes de perfectionnement professionnel ont un impact considérable. En mathématiques, les élèves dont les enseignants ont suivi des activités de cet ordre en rapport avec la prise en charge de populations spécifiques (des élèves d'origines culturelles diverses, des élèves ayant une connaissance limitée de l'anglais et des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux) obtiennent de meilleurs résultats que leurs condisciples, tout comme les élèves dont les enseignants ont suivi une formation continue sur les processus mentaux de haut niveau. En sciences, les élèves dont les enseignants ont suivi une formation continue en techniques de laboratoire sont eux aussi meilleurs que les autres.

Il est évident que la corrélation entre les résultats des enseignants et le développement professionnel ne prouve pas nécessairement l'existence d'un lien causal, notamment si l'activité en question est suivie à titre volontaire. Les enseignants motivés sont en effet plus susceptibles que les autres de participer à des activités de perfectionnement et d'avoir de meilleurs élèves.

De toutes les études sur les effets de programmes spécifiques de perfectionnement professionnel, la plus fouillée et la plus sophistiquée d'un point de vue méthodologique est probablement celle qu'Angrist et Lavy (2001) ont réalisée dans des écoles primaires à Jérusalem à propos d'un programme visant à améliorer l'enseignement des langues et des mathématiques. Il ressort de cette étude que dans les écoles non confessionnelles dont les enseignants ont participé à ce programme, les notes des élèves se sont améliorées. Les tendances concernant les écoles confessionnelles ne sont pas aussi tranchées, ce que les auteurs de l'étude expliquent par le fait que le programme de formation y a été mis en œuvre plus tardivement et à plus petite échelle. Désireux d'évaluer la valeur économique du programme de formation, les auteurs ont comparé ses effets et ses coûts avec ceux d'autres stratégies impliquant une réduction de la taille des classes et un allongement de la journée scolaire. Leur analyse montre que par comparaison avec la réduction de la taille des classes ou l'augmentation du nombre d'heures passées à l'école, le perfectionnement professionnel ciblé de l'enseignant est une stratégie plus rentable pour améliorer les résultats des élèves.

Malgré l'absence de données fiables, certains éléments indiquent que le financement du développement professionnel ne représente qu'une très petite partie des dépenses totales au titre des établissements scolaires. Par exemple, comme il est noté dans la section 4.6.2, la durée typique dans les pays qui imposent un minimum d'heures d'activités de perfectionnement est de cinq jours par an. Ceci est *grosso modo* équivalent à moins de 2 % de la dépense totale de fonctionnement des écoles.

Jacob et Lefgren (2002) ont étudié un programme mis en œuvre à Chicago à l'intention des 20 % d'écoles primaires les moins performantes. Ils ont établi que ce programme, qui impliquait une augmentation modérée de la formation continue des enseignants en lecture et en mathématiques, n'a pas eu d'effet sur les résultats des élèves. Ils sont arrivés à la conclusion que des investissements modestes dans le perfectionnement du personnel ne suffisaient pas nécessairement dans des écoles de ce type. C'est d'autant plus vrai qu'en l'occurrence, il est apparu que la formation était plutôt mal structurée et qu'elle n'était pas bien alignée sur le programme scolaire. Selon les auteurs, ce programme de formation continue n'aurait pas donné de résultats satisfaisants même si un budget beaucoup plus important lui avait été consacré. Les effets positifs du perfectionnement professionnel ne dépendent pas uniquement des moyens investis ; la qualité et le contexte des programmes sont également déterminants.

Les formes les plus efficaces de développement professionnel semblent être celles qui sont axées sur des priorités clairement définies, qui apportent aux enseignants un soutien sans faille et bien ancré dans les établissements scolaires, qui traitent tant des disciplines enseignées que des stratégies didactiques appropriées et des techniques de gestion de la classe, et qui donnent aux enseignants la possibilité d'observer de nouvelles méthodes pédagogiques et de les expérimenter.

L'étude de Desimone *et al.* (2002) confirme l'importance des activités de perfectionnement organisées pour des groupes d'enseignants. Ces auteurs ont analysé les données longitudinales recueillies auprès d'un échantillon de 200 professeurs de mathématiques et de sciences. Il ressort de leur étude que pour modifier les pratiques des enseignants, il est préférable que le perfectionnement soit organisé de telle sorte qu'il implique la participation collective des enseignants (du même établissement, département ou niveau d'enseignement), qu'il soit axé sur des activités d'apprentissage actif (les enseignants appliquent ce qu'ils apprennent), qu'il corresponde aux connaissances professionnelles des enseignants et qu'il soit aligné sur des normes et des évaluations externes.

La décentralisation de la gestion des écoles et des implantations a donné lieu à l'émergence de nouvelles exigences et de nouvelles possibilités en matière de développement professionnel des enseignants (voir l'encadré 4.8 sur le Baden-Württemberg, en Allemagne, et sur la Suède). Pour que les enseignants s'approprient et dirigent les efforts d'amélioration de l'école, ils doivent avoir à leur disposition un éventail plus riche et plus diversifié d'activités de développement.

Encadré 4.8. Le perfectionnement professionnel et l'amélioration des écoles dans le Baden-Württemberg (Allemagne) et en Suède

Formation continue axée sur les établissements dans le Baden-Württemberg (Allemagne)

Une des priorités du ministère de l'Éducation du Baden-Württemberg est de promouvoir des activités de formation continue propres aux établissements scolaires ou à des équipes régionales dans le but d'inciter les enseignants à collaborer à l'amélioration des écoles. Chaque année, le ministère finance l'organisation d'une centaine de séminaires sur « l'école globale » par le truchement des académies du Land chargées de la formation continue des enseignants. L'académie d'Esslingen organise, par exemple, des séminaires *ad hoc* à l'intention de tous les membres du personnel des écoles (généralement le week-end). Le contenu de ces séminaires est déterminé en concertation par l'école et l'académie. Il est axé sur le perfectionnement des enseignants et l'amélioration de la gestion. Il porte généralement sur l'organisation d'un apprentissage actif, le développement de compétences d'apprentissage autonome, la gestion du stress et des conflits et le soutien aux élèves lors de travaux de groupe. Le séminaire se termine par l'ébauche d'un plan d'action pour l'amélioration de l'établissement scolaire. Un comité de pilotage composé d'enseignants de l'établissement est mis sur pied pour mettre le plan d'action en œuvre et veiller à la durabilité de ses résultats.

Réglementation de la participation à des activités de développement professionnel en Suède

En Suède, une convention de 2000 prévoit (à titre indicatif) que les enseignants doivent consacrer chaque année 104 heures de leur temps de travail à des activités de développement professionnel. Le temps de travail annuel étant fixé à 1 800 heures, cette part représente environ 15 jours par an ou 6 % du temps de travail à plein-temps, ce qui est beaucoup par rapport à la plupart des autres pays. La répartition de ces 104 heures entre les différentes activités est déterminée en fonction des besoins des écoles et des enseignants. Les chefs d'établissement sont chargés de veiller à ce que ces heures soient bien exploitées dans le cadre de leurs responsabilités globales concernant la qualité de leur école, mais ce sont essentiellement les autorités scolaires locales qui identifient les programmes de perfectionnement professionnel qui seront financés. Ces programmes sont parfois organisés en dehors des heures de cours (le soir, par exemple).

4.6.5. Les écoles, organisations « apprenantes »

Selon des études sur les organisations très efficaces, la plus grande partie de l'apprentissage est informelle (voir par exemple l'Education Development Center, 1998). Ces organisations apprécient l'apprentissage informel et sa contribution à l'accomplissement des objectifs organisationnels. Elles cherchent à multiplier autant que faire se peut les interactions entre les membres du personnel et donc un enrichissement mutuel, les contacts avec des sources externes d'information et de recherche, et elles cherchent à concevoir des approches qui permettent à l'apprentissage d'être cumulatif et de le rendre plus aisément accessible à tous leurs membres. Cette stratégie est parfois appelée la « gestion du savoir ».

Plusieurs exemples montrent comment les activités de perfectionnement professionnel sont utilisées pour encourager l'apprentissage informel à l'école. À cet égard, l'une des stratégies dominantes consiste à amener les enseignants à devenir des praticiens curieux et réfléchis et à travailler ensemble à cet effet. La méthode de réflexion définie par Schon (1996) demande aux enseignants de réfléchir sur leurs expériences lorsqu'ils appliquent leurs connaissances dans la pratique, avec le soutien de professionnels de la discipline. La méthode de réflexion incite les enseignants à utiliser des souvenirs personnels, à se baser sur des comptes rendus de dialogues et à se livrer à des débats en petits et grands groupes pour réfléchir sur leurs pratiques et les améliorer. Le recours à des groupes de réflexion constitués de collègues et au *coaching* (Guiney, 2001) encourage les enseignants à remettre en question les théories existantes et leurs propres idées préconçues sur l'enseignement et les invite à se livrer à un perfectionnement professionnel collégial. Licklider (1997) a constaté que l'apprentissage autonome à partir d'expériences dans des environnements naturels était une composante efficace de l'éducation des adultes. Dans son étude, il met en évidence la tendance généralisée à organiser des activités telles que les groupes d'étude et le *coaching* entre collègues lors desquelles les enseignants examinent de manière continue leurs idées et leurs pratiques.

Certains pays, dont le Canada (Ontario), la Hongrie et le Royaume-Uni (Angleterre), se basent sur une notion plus large du développement professionnel pour offrir aux enseignants la possibilité de s'investir dans des projets de recherche et de développement de l'école. Ces projets aident les enseignants à étudier et à évaluer leurs propres stratégies d'enseignement ainsi que les programmes scolaires et à partager les fruits de leurs travaux avec leurs collègues, au travers de conférences et de publications.

D'autres pays conçoivent des cadres plus cohérents pour documenter et certifier les activités efficaces en matière de perfectionnement professionnel. Les dossiers personnels des enseignants, par exemple, permettent aux intéressés de garder systématiquement la trace des modules de formation continue auxquels ils ont participé et d'en partager les résultats avec leurs collègues. Ils donnent également la possibilité de documenter les études et les projets réalisés par des enseignants. Les enseignants qui procèdent à un suivi exhaustif de leur perfectionnement professionnel sont plus conscients de leurs points forts et de leurs besoins en matière de formation continue. Les dossiers permettent par ailleurs aux employeurs de cerner d'une manière beaucoup plus précise les expériences de chaque enseignant, ses centres d'intérêt, sa motivation, ses connaissances et ses savoir-faire

Pour être suivies d'effets, les activités de développement professionnel doivent être étroitement liées à l'épanouissement personnel, aux responsabilités des enseignants et aux objectifs des écoles. De nombreux programmes de perfectionnement sont critiqués parce qu'ils partent du principe qu'il s'agit d'une activité distincte du travail quotidien des

enseignants, ce qui limite leur efficacité et réduit les chances des écoles de tirer parti de l'apprentissage informel (Education Commission of the States, 2004).

Pour encourager les écoles à devenir des organisations « apprenantes », il faut veiller à ce que les enseignants soient *motivés* à l'idée d'acquérir de nouvelles connaissances professionnelles, à ce qu'ils aient la *possibilité* de s'engager activement dans des innovations, à ce qu'ils aient les *compétences* requises pour tester la validité des innovations et les *moyens* de diffuser rapidement les innovations validées au sein de leur établissement et dans d'autres établissements (D. Hargreaves, 2003). Les activités ciblées de perfectionnement professionnel peuvent être d'importantes sources d'idées et de techniques pour les écoles. Il est peut-être plus important encore de pouvoir compter sur des chefs d'établissement doués qui sont capables de créer un climat de collégialité pour améliorer la qualité au sein de leur école, et sur des systèmes d'évaluation et de promotion qui reconnaissent et récompensent le travail des enseignants qui innovent, qui partagent leurs connaissances et qui contribuent à la réalisation des objectifs scolaires. Ces derniers aspects sont abordés dans le chapitre 6.

L'adoption du concept d'organisation « apprenante » demande également aux établissements de s'ouvrir davantage sur l'extérieur, d'établir de meilleurs partenariats avec le monde de la recherche et du développement et de mieux s'intégrer dans les réseaux d'enseignants et d'écoles. Pour améliorer les choses à l'échelle du système, il faut que chaque établissement scolaire apprenne à mieux partager ses échecs et ses réussites avec les autres établissements et à tirer meilleur parti des expériences vécues dans d'autres écoles confrontées aux mêmes problèmes. Les études de cas réalisées à l'OCDE par son Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) sur les stratégies adoptées par les différents pays pour former les enseignants à l'évaluation formative des élèves soulignent la valeur des réseaux d'enseignants et d'écoles, mais elles évoquent également le temps et les efforts requis pour que la mise en réseau soit efficace (OCDE, 2005).

4.7. Priorités pour l'élaboration de politiques futures

Dans ce chapitre consacré aux différentes approches adoptées par les pays pour développer les connaissances et les compétences de leurs enseignants, une série d'initiatives prometteuses dans le domaine de la formation initiale, de la certification, de l'insertion et du développement professionnel des enseignants ont été identifiées. La plupart des rapports de base nationaux estiment que ces domaines nécessitent de sérieuses améliorations.

Les enseignants exercent un métier de plus en plus exigeant et assument de plus en plus de responsabilités en raison de l'évolution de la société et de ce qu'elle attend de l'école. Parallèlement, les chercheurs s'accordent de plus en plus à reconnaître à quel point la qualité de l'enseignement est essentielle pour l'apprentissage des élèves et combien il est important de mieux comprendre les facteurs qui contribuent à l'efficacité des enseignants. Nombreux sont ceux qui remettent aussi en cause certaines approches traditionnelles à l'égard du développement des savoirs et savoir-faire des enseignants.

Les propositions politiques qui suivent sont dérivées des expériences décrites dans les rapports de base nationaux, des analyses des équipes d'enquêteurs externes et des études scientifiques. Elles ne s'appliquent pas toutes également aux 25 pays participants. La plupart des mesures proposées sont déjà appliquées dans certains pays. Elles sont parfois moins pertinentes pour d'autres pays en raison de leurs traditions et de leurs structures

sociales, économiques et éducatives. Certaines des implications politiques ci-dessous doivent être considérées avec prudence, car la base de recherche ne s'étend pas à un nombre suffisant de pays pour pouvoir affirmer en toute certitude que leur mise en œuvre est réussie. Les sections qui suivent cherchent plutôt à dégager des idées prometteuses et à tirer des leçons des expériences menées dans les différents pays pour trouver de meilleurs moyens de développer les connaissances et les compétences des enseignants.

Mettre au point des profils de la profession pour aligner la formation des enseignants, les normes de résultats et les besoins des écoles

La priorité majeure des pays est de disposer d'un cadre ou profil clair et précis qui définit ce que les enseignants doivent connaître et savoir faire. Ce cadre est indispensable pour orienter la formation initiale, la certification, la formation continue et la promotion des enseignants, et pour déterminer dans quelle mesure ces différents éléments sont efficaces.

Avant de préparer le profil de compétences applicable aux enseignants, il faut définir clairement les objectifs à atteindre par les élèves. Le travail des enseignants et les connaissances et compétences dont ils ont besoin pour être efficaces dépendent des objectifs que poursuivent les établissements scolaires. Il faut définir des normes applicables à l'ensemble de la profession et établir un consensus au sujet de ce qui compte pour la qualité de l'enseignement. Le profil doit être basé sur les connaissances scientifiques et doit définir les normes de résultats et les compétences des enseignants avec la participation active de la profession. S'il est clair et bien structuré et qu'il recueille un grand consensus, le profil de compétences peut être très utile pour aligner les différents éléments qui interviennent dans le développement des savoirs et savoir-faire des enseignants.

Le profil doit refléter le large éventail de compétences que les enseignants doivent posséder pour être des praticiens efficaces de l'école d'aujourd'hui. Il doit tenir compte des connaissances spécifiques aux matières, des compétences pédagogiques et de la capacité de prendre en charge des élèves très divers, de travailler en équipe, de contribuer à l'amélioration de l'école et de la profession au sens large et de continuer à se former. Il pourrait définir les différents niveaux de résultats qui correspondent aux enseignants débutants, aux enseignants expérimentés et aux enseignants assumant de plus grandes responsabilités. Il doit mettre l'accent sur l'acquisition des connaissances et des compétences essentielles pour la qualité de la pratique professionnelle.

Considérer le perfectionnement des enseignants comme un continuum

S'agissant de la formation professionnelle des enseignants, la priorité est accordée à la formation initiale, c'est-à-dire aux connaissances et compétences qu'ils acquièrent avant de commencer à travailler. La formation initiale accapare la plus grande partie des moyens prévus pour la préparation professionnelle des enseignants, ce qui est fort controversé à l'échelle nationale. Dans un certain nombre de pays, les qualifications obtenues au terme de la formation initiale sont déterminantes pour la carrière des enseignants. Toutefois, l'évolution rapide de l'école, les carrières relativement longues de nombreux enseignants et la nécessité d'actualiser les connaissances et de se perfectionner imposent de considérer la formation professionnelle comme un apprentissage tout au long de la vie, la formation initiale servant à jeter les bases de cet apprentissage et non à produire des professionnels accomplis.

La formation initiale des enseignants doit être d'excellente qualité, certes, mais elle ne suffit pas en soi pour répondre aux besoins des enseignants et des écoles. Il faut mieux intégrer les différentes phases que sont la formation initiale, l'insertion et le développement professionnel pour créer un système global de formation qui soit nettement plus cohérent. Comme on l'a dit ci-dessus, définir les compétences et les normes de résultats des enseignants à différents stades de leur carrière permet d'élaborer un cadre dans lequel inscrire le processus continu de perfectionnement professionnel. Pour ce faire, il faut énoncer clairement les responsabilités que les enseignants doivent assumer pour ce qui est de leur propre formation continue et prévoir une structure d'encadrement pour les y aider.

Adopter la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie à l'égard de la formation des enseignants impose à la plupart des pays d'accorder la priorité à l'encadrement des enseignants en début de carrière et de prévoir les incitations et les moyens nécessaires à leur formation continue. La formation initiale des enseignants restera tout aussi importante, mais elle doit être considérée comme un processus qui jette les bases du perfectionnement continu des enseignants, plutôt que comme une fin en soi. En règle générale, il serait plus judicieux d'utiliser des ressources pour améliorer l'insertion des enseignants en début de carrière et leur formation tout au long de leur vie professionnelle, plutôt que pour allonger la durée de la formation initiale.

Rendre la formation initiale des enseignants plus souple et plus réactive

La formation des enseignants doit jouer un rôle important pour garantir que la carrière soit accessible à de nombreuses catégories de candidats de qualité et que les nouveaux besoins du système éducatif soient satisfaits. Pour que le système de formation des enseignants soit souple et réactif, les conditions suivantes doivent être réunies :

- Il faut donner à ceux qui le désirent la possibilité de suivre une formation après avoir terminé des études dans un autre domaine, ce qui implique la création de programmes consécutifs ou de troisième cycle, en plus des programmes simultanés destinés à ceux qui décident relativement tôt de devenir enseignants.
- Des programmes organisés en modules doivent être prévus pour permettre à certains candidats de suivre une formation à temps partiel ou à distance, tout en continuant à travailler ou à assumer leurs responsabilités familiales.
- Il y a lieu d'étoffer le tronc commun des programmes de formation initiale spécifiques à différentes catégories d'établissements scolaires ou niveaux d'enseignement pour multiplier les possibilités offertes aux enseignants de changer d'école en fonction de l'évolution de la demande d'enseignants et de leurs centres d'intérêts professionnels.
- Des voies parallèles doivent être prévues pour permettre à ceux qui décident de se reconverter dans l'enseignement à mi-carrière de suivre des études et de travailler comme enseignants en bénéficiant d'un soutien et d'un allègement de la charge d'enseignement.
- Il convient d'accorder des unités de valeur à ceux qui ont obtenu des qualifications ou qui ont acquis de l'expérience en dehors de l'enseignement afin de réduire la longueur et le coût de la formation.
- Des programmes de recyclage et de perfectionnement doivent être organisés pour que des enseignants en poste puissent obtenir de nouvelles qualifications et travailler dans

- d'autres catégories d'établissement scolaire ou enseigner des matières très demandées.
- Il faut établir des relations étroites avec les écoles, les employeurs des enseignants et la profession enseignante.
 - Des activités de recherche et de développement axées sur les problèmes des écoles et des enseignants doivent être menées.
 - Il convient de prévoir des mécanismes d'évaluation et de feed-back qui permettent de suivre les résultats de la formation des enseignants et d'en améliorer la qualité.

Améliorer la sélection des candidats à la formation initiale

Un certain nombre de pays ne limitent pratiquement pas l'accès à la formation initiale des enseignants, qui est généralement ouverte aux candidats titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Modifier les modalités d'admission peut se révéler difficile eu égard aux politiques actuelles qui visent à faciliter l'accès à l'enseignement supérieur mais, à défaut de réforme, le risque de voir de nombreux étudiants suivre une formation initiale sans pour autant se destiner à l'enseignement existe bel et bien, la conséquence étant que les ressources destinées à la formation des enseignants seraient gaspillées. Plusieurs mesures peuvent être prises pour pallier ce problème : mieux informer et conseiller les candidats à une formation d'enseignant pour qu'ils puissent prendre leur décision en toute connaissance de cause ; prévoir des procédures permettant de déterminer si les candidats ont la motivation, les connaissances et les qualités personnelles nécessaires ; mettre en œuvre des programmes d'encouragement pour inciter des candidats de qualité à suivre une formation et mettre en place des structures souples de formation qui permettent aux étudiants de vivre des expériences d'enseignement sur le terrain à un stade précoce de leur formation et de changer d'orientation s'ils ne sont plus motivés à l'idée d'enseigner.

La sélection est un sujet particulièrement délicat dans les pays où les pénuries d'enseignants sont graves, car la forte demande d'enseignants dans les établissements scolaires peut entraîner l'assouplissement des critères d'admission. Les personnes qui n'ont pas les qualités requises pour devenir enseignants ou qui ne sont pas motivées à l'idée d'exercer cette profession risquent de ne pas être efficaces et d'abandonner le métier, ce qui ne résoudra en rien le problème de la pénurie d'enseignants. Politiquement parlant, il est plus judicieux d'améliorer l'attrait de la profession d'enseignant pour encourager des candidats compétents et motivés à la choisir et d'appliquer des critères de sélection stricts pour faire en sorte que les meilleurs candidats bénéficient de la formation.

Revoir les priorités de la formation initiale

La formation initiale doit permettre aux enseignants non seulement de maîtriser parfaitement les disciplines qu'ils enseigneront et d'acquérir d'excellentes connaissances en pédagogie générale et spécifique à leurs matières, mais également de développer les compétences nécessaires pour réfléchir sur leur pratique et se livrer à des recherches en rapport avec leurs activités. Enseigner est un métier complexe et il n'existe de toute évidence pas de groupe unique d'attributs et de comportements qui serait le gage universel de l'excellence, quels que soient les élèves et les environnements d'apprentissage. Les enseignants efficaces sont des professionnels compétents dans une série de domaines. De l'avis général, les enseignants de qualité sont des intellectuels qui

s'expriment bien, qui sont cultivés et capables de réfléchir, de communiquer et de se livrer à une planification systématique. Ils doivent maîtriser parfaitement les matières qu'ils enseignent et être capables d'organiser et d'utiliser leurs connaissances pour stimuler, orienter et évaluer l'apprentissage dans des environnements dynamiques différents. Ils doivent également avoir des qualités personnelles telles qu'ils inspirent confiance aux élèves et à leurs parents ainsi qu'à leurs collègues.

Il est illusoire d'attendre d'un programme de formation initiale, aussi fructueux soit-il, qu'il réussisse à préparer parfaitement les candidats enseignants dans tous ces domaines. Comme on l'a vu ci-dessus, la formation initiale ne doit plus être considérée comme étant la principale, voire la seule, phase de qualification, mais comme un moyen d'accéder à la profession d'enseignant et comme la base d'un perfectionnement professionnel continu. Les enseignants doivent toutefois être en mesure d'exercer correctement leur métier à l'issue de leur formation initiale.

Malgré les réformes de la formation des enseignants entreprises ces dernières années, les pays participants estiment dans l'ensemble qu'il reste du chemin à parcourir. Dans certains pays, la préparation des enseignants du secondaire dans leurs disciplines et leurs compétences de recherche donne satisfaction dans l'ensemble, mais leurs compétences pédagogiques et leur capacité de prendre en charge des élèves issus de milieux sociaux différents sont source d'inquiétude. Quant aux enseignants du primaire, il est préoccupant de constater que s'ils ont généralement une bonne formation, bon nombre d'entre eux ne maîtrisent pas suffisamment les matières qu'ils enseignent et ne possèdent pas toutes les compétences requises pour s'engager dans un processus permanent de perfectionnement professionnel. Il ressort d'enquêtes menées auprès des enseignants qu'eux aussi s'inquiètent du fossé qui sépare la théorie de la pratique dans leur formation.

Ce problème s'explique en partie par le fait que les compétences que doivent avoir les enseignants débutants ne sont pas clairement définies. Dresser un profil précis de compétences et de résultats qui recueille un large consensus contribuerait grandement à remédier à ce problème. Dans certains pays, ce problème est également imputable au manque de contact entre les instituts de formation et leurs principaux « clients » – les employeurs, les établissements et les enseignants.

De nombreux pays participants s'inquiètent de la coopération limitée entre les instituts de formation des enseignants et les établissements d'enseignement. Des aspirants enseignants sont confrontés à des exigences différentes, parfois incompatibles, dans leur formation et dans leurs stages en milieu scolaire. De plus, les formateurs d'enseignants et les enseignants en poste ne partagent guère leur expertise. Il faut établir des partenariats plus ouverts et plus délibérés entre les établissements d'enseignement et les instituts de formation pour permettre aux futurs enseignants de vivre une expérience d'apprentissage mieux intégrée.

Multiplier les expériences pratiques sur le terrain

Les pays reconsidèrent le rôle des stages effectués sur le terrain, c'est-à-dire en milieu scolaire. Ces stages sont généralement programmés à un stade plus précoce de la formation initiale et sont organisés de façon à offrir aux étudiants une expérience générale de l'exercice de la profession enseignante, qui englobe les cours donnés en classe, l'orientation et les conseils, l'élaboration et la planification des programmes, la recherche et l'évaluation, et la collaboration avec les parents d'élèves et les partenaires extérieurs. Les programmes les plus efficaces font en sorte que le travail sur le terrain et les études théoriques se renforcent et se complètent mutuellement, notamment en invitant les futurs

enseignants à mener des recherches sur des problèmes détectés dans les écoles. Ils prévoient aussi que les enseignants mentors soient formés à cet effet, qu'ils bénéficient d'un soutien et disposent du temps nécessaire à cette activité.

Homologuer les programmes de formation

Confier le soin d'homologuer les programmes de formation des enseignants à une agence indépendante qui fait autorité est un moyen de garantir la qualité de la formation et de s'assurer que les budgets sont correctement utilisés et que les enseignants diplômés sont bien préparés. Pour encourager l'innovation et l'adoption d'approches différentes dans la formation des enseignants, il faut revoir les critères d'homologation et accorder la priorité aux résultats des programmes plutôt qu'à leurs cours, à leurs processus et à leurs moyens. Les instituts de formation doivent pouvoir décider librement de l'approche qu'ils jugent la plus efficace pour atteindre les objectifs fixés en concertation. Les mécanismes d'homologation doivent s'inscrire dans un processus permanent d'évaluation et de *feedback* concernant l'efficacité des programmes de formation des enseignants.

Certifier les nouveaux enseignants

La certification des enseignants permet d'établir des normes professionnelles indépendamment de la formation qu'ils ont suivie. Elle donne également la possibilité de devenir enseignants à ceux qui viennent d'autres horizons. Comme la qualité de l'enseignement dépend d'un grand nombre de facteurs différents, la certification doit se baser sur un large éventail de critères : les connaissances dans les matières enseignées, les compétences en pédagogie et en communication, l'expérience, les qualités personnelles, etc.

Toutefois, la nature du métier d'enseignant est telle que les enseignants, même les plus qualifiés, ont des difficultés à s'accommoder des réalités de leur travail. C'est la raison pour laquelle il y a lieu d'envisager d'imposer aux nouveaux enseignants de se soumettre à une période probatoire de un à deux ans avant d'obtenir leur certification ou d'être titularisés. Par souci d'impartialité, ces enseignants en attente de certification doivent pouvoir évoluer dans un environnement scolaire stable et bénéficier d'un bon encadrement pendant leur période probatoire, et la décision de les certifier doit être prise par un jury compétent composé de membres internes et externes formés à cet effet. La réussite de la période probatoire de l'enseignant doit être annoncée publiquement et donner lieu à une augmentation de salaire sensible et à une révision à la hausse de son statut.

Renforcer les programmes d'insertion dans la profession

Il est désormais unanimement reconnu à quel point les programmes d'insertion des nouveaux enseignants pendant les premières années de leur carrière sont importants. Les programmes qui donnent de bons résultats prévoient que des enseignants « mentors » orientent et supervisent les enseignants débutants en étroite collaboration avec leur institut de formation. Les premières années de la carrière d'enseignant sont donc considérées comme le prolongement de la formation initiale, ou comme une sorte de stage. Cette insertion des nouveaux enseignants doit se faire en étroite coopération avec l'institut de formation et des enseignants mentors spécialement formés à cet effet au sein de l'établissement scolaire. Ces mentors apportent leur soutien sur le lieu de travail, diagnostiquent les déficits dans les disciplines enseignées et proposent des stratégies pour gérer la classe et d'autres méthodes pédagogiques. La réussite de ces programmes

d'insertion et d'accompagnement dépend dans une grande mesure des ressources qui leur sont allouées et de la qualité de la formation des mentors. Bien souvent, ce sont les écoles qui devraient apporter le plus grand soutien à leurs enseignants débutants qui sont le moins capables de leur proposer des programmes d'insertion de qualité. Des partenariats effectifs entre les instituts de formation et les écoles sont particulièrement importants à cet égard.

Intégrer le développement professionnel tout au long de la carrière

Il est très difficile de parvenir à ce que tous les enseignants, et pas seulement les plus motivés, deviennent des apprenants à vie et de réussir à adapter le développement professionnel des enseignants aux besoins des écoles.

Trois grandes stratégies sont appliquées par les pays participants. La première est statutaire et consiste généralement à prévoir dans les conventions collectives que les enseignants peuvent dans une certaine mesure prétendre à des congés de formation ou à un soutien financier s'ils participent à des activités reconnues de perfectionnement professionnel. La deuxième stratégie repose davantage sur les incitations : elle relie le perfectionnement aux besoins détectés par un processus d'évaluation et/ou considère que la participation à des activités de formation continue donne droit à des augmentations de salaire ou à l'exercice de nouvelles fonctions. La troisième stratégie dépend davantage de l'école et tente de lier le perfectionnement professionnel de chaque enseignant aux besoins d'amélioration propres à l'école. Ces trois stratégies ne s'excluent pas nécessairement, même si les deux premières sont axées sur l'enseignant individuel, plutôt que sur l'école dans son ensemble.

L'adoption d'une approche globale à l'égard du développement professionnel passe en principe par l'application de ces trois stratégies. Accorder aux enseignants les congés ou le soutien financier prévus au titre de la formation continue revient à reconnaître explicitement son importance pour leur travail et les encourage à y participer. Toutefois, il est tout aussi essentiel que les enseignants prennent conscience de la valeur du perfectionnement professionnel, qu'ils réalisent combien il est important pour l'exercice de leur métier, et qu'ils soient amenés à considérer comme minimales les avantages « statutaires » auxquels ils peuvent prétendre s'ils se livrent à des activités de formation continue par rapport à tous les autres avantages qu'ils en retirent.

Bien que les pouvoirs publics s'intéressent déjà davantage au développement professionnel, il semble être très fragmentaire et de portée limitée dans la plupart des pays. Les trois grandes stratégies décrites ci-dessus tentent d'en stimuler la demande, mais elles ne sont pas toujours assorties de réformes du côté de l'offre. Dans un certain nombre de pays, seules les activités de perfectionnement professionnel proposées par quelques organisations (des instituts de formation d'enseignants ou des agences spécialisées dans la formation continue) peuvent faire l'objet d'un financement public. Dans les pays où la participation à des activités de perfectionnement professionnel est obligatoire, elle risque de décourager l'innovation et l'amélioration de la qualité. Il est important d'ouvrir le marché du perfectionnement professionnel à un large éventail de prestataires de services, de veiller au respect des normes de qualité et de diffuser les bonnes pratiques.

Le perfectionnement professionnel peut également sembler fragmentaire aux yeux des enseignants. La préparation de profils de compétences et de normes de résultats applicables à différents stades de la carrière est utile dans la mesure où cela permet de fixer des objectifs de perfectionnement professionnel et de créer un cadre de référence en

la matière. Il faut aussi prévoir des critères d'évaluation pour juger des résultats obtenus. Les dossiers personnels peuvent également aider les enseignants à garder la trace de tous les modules de formation continue auxquels ils ont participé et à en systématiser le suivi.

Pour être efficace, le développement professionnel doit être permanent et doit consister en activités de formation, en pratique et en évaluation et *feed-back*. Il faut de surcroît que les enseignants puissent y consacrer suffisamment de temps et qu'ils bénéficient d'un soutien adéquat. Les programmes les plus efficaces sont ceux qui engagent les enseignants dans des activités d'apprentissage analogues à celles qu'ils emploieront avec leurs élèves et qui encouragent la création de communautés éducatives parmi les enseignants. L'une des stratégies clés à cet égard consiste à amener les enseignants à partager plus systématiquement leurs expériences et leur expertise. L'idée de créer une base de connaissances cumulées à l'échelle de toute la profession suscite de plus en plus d'intérêt. Les moyens envisagés pour ce faire sont par exemple de renforcer les liens entre la recherche et la pratique et d'encourager les écoles à se muer en organisations « apprenantes ».

Bibliographie

- Angrist, J. et V. Lavy (2001), « Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools », *Journal of Labor Economics*, 19(2), pp. 343-369.
- Ayres, P., S. Dinham et W. Sawyer (2000), *Successful Senior Secondary Teaching*, Australian College of Education, Canberra.
- Ballou, D. et M. Podgursky (1999), « Reforming Teacher Training and Recruitment: A Critical Appraisal of the Recommendations of the National Commission on Teaching and America's Future. » *Government Union Review*, 17(4), pp. 1-53.
- Britton, E., L. Paine et S. Raizen (1999), *Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries: Preliminary Findings*, National Center for Improving Science Education, WestEd : Washington, D.C.
- Brown. C., M. Smith et M. Stein (1995), « Linking Teacher Support to Enhanced Classroom Instruction », rapport présenté à la reunion annuelle de l'American Educational Research Association, New York.
- Calander, F. (2003), « Novice Teacher Students' Orientations towards Professional Positions », rapport présenté au Nordic Educational Research Association Congress, 6-9 mars, Copenhagen.
- Clinard, M. et T. Ariav (1998), « What Mentoring Does for Mentors: A Cross-cultural Perspective », *European Journal of Teacher Education*, 21(1), pp. 91-108.
- Cohen, D. et H. Hill (1997), « Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California », rapport présenté à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago.
- Coolahan, J. (2002), « Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning », *OECD Education Working Paper*, n°2, OCDE, Paris. Disponible sur le site www.oecd.org/edu/workingpapers
- Darling-Hammond, L. (1999), « Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence », Research Report, Center for the Study of Teaching and Policy, Université de Washington.
- David, T. (2000), « Programs in Practice: Teacher Mentoring - Benefits All Around », *Kappa Delta Pi Record*, 36(3), pp. 134-136.
- Desimone L., A. Porter, M. Garet, K. Yoon et B. Birman (2002), « Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), pp. 81-112.
- EDK/CDIP (2002), *Rapport annuel 2001*, Sekretariat/Secrétariat, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Berne.

- Education Commission of the States (2003), *Eight Questions on Teacher Preparation: What Does the Research Say?*, Education Commission of the States, Denver, Colorado.
- Education Commission of the States (2004), « Professional Development, Pros and Cons. What Does the Evidence Say? », Education Commission of the States, Denver, Colorado.
- Education Development Center (1998), *The Teaching Firm: Where Productive Work and Learning Converge*, Education Development Center, Newton, Massachusetts.
- Feistritzer, C. et D. Chester (2000), *Alternative Teacher Certification*, National Center for Education Information, Washington D.C.
- Fleener, C. E. (1998), « A Comparison of the Attrition Rates of Elementary Teachers Prepared through Traditional Undergraduate Campus-based Programs, and Elementary Teachers Prepared through Centers for Professional Development and Technology Field-based Programs by Gender, Ethnicity, and Academic Performance », thèse de doctorat non publiée, Texas A and M University, Commerce, Texas.
- Ganser, T. (1997), « Promises and Pitfalls for Mentors of Beginning Teachers. », rapport présenté à la conférence *Diversity in Mentoring*, Tempe, Arizona.
- Goldhaber, D. et D. Brewer (2000), « Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), pp. 129-145.
- Goldhaber, D., D. Brewer et D. Anderson (1999), « A three-way error component analysis of educational productivity », *Education Economics*, 7(3), pp. 199–208.
- Guiney, E. (2001), « Coaching Isn't Just For Athletes: The Role of Teacher Leaders », *Phi Delta Kappan*, 82(10), pp. 740-743
- Gustafsson, J-E. (2003), « What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results? », *Swedish Economic Policy Review*, 10, pp. 77-110.
- Hargreaves, A. (2003), *Teaching in the Knowledge Society*, Open University Press, Maidenhead, Angleterre.
- Hargreaves, D. (2003), « Policy for Educational Innovation in the Knowledge-Driven Economy » in Centre for Educational Research and Innovation, *Innovation in the Knowledge-Based Economy: Implications for Education and Learning Systems*, OCDE, Paris, pp. 64-82.
- Hattie, J. (2003), « Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence? », discours prononcé à l'ouverture de la conférence *Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us?*, 19-21 octobre, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Holloway, J. (2001), « The Benefits of Mentoring », *Educational Leadership*, 58(8), pp. 85-86.
- Ingvarson, L. (2002), *Development of a National Standards Framework for the Teaching Profession*, ACER Policy Briefs, Issue 1, mai, Australian Council for Educational Research, Melbourne.

- Jacob, B. et L. Lefgren (2002), « The Impact of Teacher Training on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from School Reform Efforts in Chicago », *National Bureau of Economic Research Working Paper 8916*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Klette, K. (2002), « What are Norwegian Teachers Meant to Know? Norwegian Teachers Talking », in K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen et H. Simola, *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of Interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers*, Institute for Educational Research, Université d'Oslo.
- Libman, Z., A. Mishal et H. Ackerman (2002), « Excellent Students at the Kibbutzim College of Education », rapport présenté à la quatrième *International Conference of Teacher Education*, Achva College, Israël.
- Licklider, B. (1997), « Breaking Ranks: Changing the In-service Institution », *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, Vol. 81(585), pp. 9-22.
- Lingard, B., W. Martino, M. Mills et M. Bahr (2002), *Addressing the Educational Needs of Boys: Strategies for Schools and Teachers*, Commonwealth Department of Education, Science and Training, Canberra.
- McIntyre, J., M. Byrd et M. Foxx (1996), « Field and Laboratory Experiences. », J. Sikula, T. Buttery, et E. Guyton (éd.), *Handbook of Research on Teacher Education (deuxième édition.)*, pp. 171-193, Macmillan, New York.
- Monk, D. (1994), « Subject Area Preparation of Secondary Mathematics and Science Teachers and Student Achievement », *Economics of Education Review*, 13, pp. 125-145.
- Murnane, R. (1996), « Staffing the Nation's Schools with Skilled Teachers », E. Hanushek et D. Jorgenson (éd.), *Improving America's Schools: The Role of Incentives*, National Academy Press, Washington, D.C.
- National Commission on Teaching and America's Future (1996), *What Matters Most: Teaching For America's Future*, National Commission on Teaching and America's Future, New York.
- Odell, J. et L. Huling (2000), *Quality Mentoring for Novice Teachers*, coédition: Association of Teacher Educators, Washington, D.C. et Kappa Delta Pi, Indianapolis.
- OCDE (2003a), « Évolution récente des politiques d'éducation dans les pays de l'OCDE », *Analyse des politiques d'éducation 2003*, OCDE, Paris, pp. 117-124.
- OCDE (2003b), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, OCDE, Paris.
- Raymond, M., S. Fletcher et J. Luque (2001), « An Evaluation of Teacher Differences and Student Outcomes in Houston, Texas », Center for Research on Education Outcomes, Stanford University.

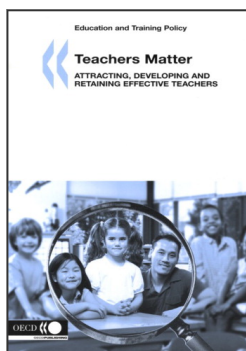
- Resta, V., L. Huling, S. White et D. Matschek (1997), « A Year to Grow on », *Journal of Staff Development*, 18(1), pp. 43-45.
- Rice, J. (2003), *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*, Economic Policy Institute, Washington D.C.
- Rivkin, S., E. Hanushek et J. Kain (2001), « Teachers, Schools, and Academic Achievement », *Working Paper 6691* (révisé), National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Schon, D. (1996), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass, Inc., San Francisco.
- Shen J. (1997), « Has the Alternative Certification Policy Materialized Its Promise? A Comparison Between Traditionally and Alternately Certified Teachers in Public Schools », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), pp. 276-83.
- Shulman, L. (1992), « Ways of Seeing, Ways of Knowing, Ways of Teaching, Ways of Learning about Teaching », *Journal of Curriculum Studies*, 28, pp. 393-396.
- Simoens S. et J. Hurst (2004), « Équilibrer l'offre et la demande de médecins et d'infirmières », in Organisation de coopération et de développement économiques, *Vers des systèmes de santé plus performants, Études thématiques*, OCDE, Paris, pp. 185-230.
- Stansbury, K. et J. Zimmerman (2000), *Lifelines to the Classroom: Designing Support for Beginning Teachers*, WestEd., San Francisco.
- Tillman, B. (2000), « Quiet Leadership: Informal Mentoring of Beginning Teachers », *Momentum*, 31(1), pp. 24-26.
- Veenmann, S., (1984), « Perceived Problems of Beginning Teachers », *Review of Educational Research*, 54, pp. 143–178.
- Villegas-Reimers, E. (2003), *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*, Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO, Paris.
- Wayne, A. J. et P. Youngs (2003), « Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review », *Review of Educational Research*, 73(1), pp. 89-122.
- Wenglinsky, H. (2000), *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*, Policy Information Center Report, Educational Testing Service, New Jersey.
- Wenglinsky, H. (2002), « How Schools Matter: the Link between Teacher Practices and Student Academic Performance », *Education Policy Analysis Archives* 10(12).
- Wiley, D. et B. Yoon (1995), « Teacher Reports of Opportunity to Learn: Analyses of the 1993 California Learning Assessment System », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), pp. 355-370.
- Wilson, S., R. Floden et J. Ferrini-Mundy (2001), *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations*, Université de Washington.
- Wößmann, L. (2003), « Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), pp. 117-170.

Yosha, P. (1991), « The Benefits of an Induction Program: What Do Mentors and Novices Say? », rapport présenté à la réunion annuelle de l' American Educational Research Association, Chicago, Illinois.

Table des matières

Résumé.....	7
Chapitre 1 Introduction : les enseignants en ligne de mire	19
1.1. Les questions relatives aux enseignants au cœur des débats.....	20
1.2. Tour d’horizon des grandes orientations de l’action gouvernementale.....	21
1.3. Méthodologie et participation des pays.....	22
1.4. Structure du rapport.....	23
Chapitre 2 Pourquoi la politique à l’égard des enseignants est-elle importante ?	25
2.1. La qualité de l’enseignement est essentielle pour améliorer les résultats des élèves	26
2.2. La part des enseignants dans la population active et dans les budgets de l’éducation ..	30
2.3. Intensification des préoccupations quant à la politique à l’égard des enseignants.....	30
2.4. Analyse de la politique à l’égard des enseignants	33
2.5. Analyse du marché du travail des enseignants.....	35
Chapitre 3 Faire de l’enseignement un choix professionnel attrayant	41
3.1. Préoccupations quant à l’attrait de la profession.....	42
3.2. Évaluer la demande future d’enseignants.....	65
3.3. Les facteurs qui font de l’enseignement un métier attrayant.....	73
3.4. Priorités pour l’élaboration de politiques futures	94
Chapitre 4 Développer les connaissances et les compétences des enseignants.....	105
4.1. L’évolution du rôle des enseignants.....	107
4.2. Les résultats des recherches sur les enseignants de qualité.....	110
4.3. Formation initiale des enseignants	113
4.4. La certification des nouveaux enseignants.....	127
4.5. Programmes d’insertion pour les nouveaux enseignants.....	130
4.6. Développement professionnel	136
4.7. Priorités pour l’élaboration de politiques futures	146
Chapitre 5 Recrutement, sélection et emploi des enseignants.....	159
5.1. L’enseignement et l’emploi dans la fonction publique	161
5.2. Caractéristiques des conditions d’emploi des enseignants.....	162
5.3. Recrutement et sélection des enseignants	168
5.4. Périodes probatoires pour les enseignants débutants.....	174
5.5. Réponses aux besoins de recrutement à court terme.....	176
5.6. Mobilité des enseignants	179
5.7. Priorités pour l’élaboration de politiques futures	181
Chapitre 6 Retenir les enseignants de qualité dans les écoles.....	189
6.1. Préoccupations relatives à la rétention des enseignants de qualité dans les écoles.....	190
6.2. Facteurs de rétention des enseignants de qualité dans les écoles	197
6.3. Priorités pour l’élaboration de politiques futures	227

Chapitre 7	Élaborer et mettre en œuvre la politique à l'égard des enseignants	237
7.1.	Impliquer les enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques les concernant.....	238
7.2.	Améliorer la base de connaissances utilisée pour élaborer la politique à l'égard des enseignants.....	242
Annexe 1	Modalités de l'activité	249
	Historique de l'activité de l'OCDE.....	249
	Finalités de l'activité de l'OCDE.....	249
	Méthodologie et participation des pays.....	250
Annexe 2	Cadre de référence destiné à éclairer la politique à l'égard des enseignants.	261



Extrait de :
Teachers Matter
Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2006), « Développer les connaissances et les compétences des enseignants », dans *Teachers Matter : Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264018051-5-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.