Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve

Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM

From the relationship to knowledge to the relationship to the test

The viewpoint of two student teachers at a teacher training college

Vom Verhältnis zu den Berufskenntnissen bis zum Verhältnis zur Prüfung

*Der Standpunkt von zwei Referendaren an der pädagogischen Hochschule
(IUFM)*

De la relación al saber a la relación a la prueba

La opinión de dos profesores en prácticas en el IUFM

Isabelle Jourdan et Emmanuelle Brossais

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/155>

DOI : 10.4000/rechercheformation.155

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 9-22

ISBN : 978-2-7342-1180-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Isabelle Jourdan et Emmanuelle Brossais, « Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve », *Recherche et formation* [En ligne], 65 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/155> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.155

Évolution des paradigmes en formation d'enseignants

Controverses dans les espaces francophone et anglophone

> Jacques CRINON

Université Paris-Est-Créteil et université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, CIRCEFT-ESCOL (Centre interdisciplinaire de recherches « Culture, Éducation, Formation, Travail »-Éducation Scolarisation, EA 4006)

> Éliane FERSING

Université Paris-Est-Créteil, IUFM de l'académie de Créteil, CIRCEFT-ESCOL (Centre interdisciplinaire de recherches « Culture, Éducation, Formation, Travail »-Éducation Scolarisation, EA 4006)

RÉSUMÉ • Dans un contexte de dévalorisation de la formation professionnelle des enseignants et d'une montée des théories « evidence-based », comment expliquer la fragilité des conceptions fondées sur la recherche et la réflexivité ? L'invasion par les propositions « evidence-based » a été préparée par l'acculturation progressive et massive de la notion de « compétence ». Nous interrogeons les malentendus auxquels son usage récurrent a donné lieu. En alternative, nous plaçons pour une théorisation plus exigeante du métier d'enseignant, de la formation professionnelle et du champ de l'éducation dans son ensemble.

MOTS-CLÉS • compétence, dimension internationale, efficacité, formation des enseignants, politique en matière d'éducation, théorie de l'éducation

1. Une crise de la formation ?

Depuis une dizaine d'années, le paysage de la formation des enseignants s'est profondément modifié. Nous vivons aujourd'hui une « crise de la formation des enseignants » qui peut revêtir différentes formes selon les pays. En France, la loi d'orientation de 1989 et la création des IUFM avaient, en leur temps, marqué une extension du champ de la formation au second degré qui en avait été longtemps écarté, une avancée de l'idée qu'« enseigner est un métier qui s'apprend » et une étape dans l'évolution de la formation fondée sur l'analyse des pratiques et des situations professionnelles (mémoires professionnels, groupes d'analyse des

pratiques, etc.). À l'inverse, « l'universitarisation » de la formation, l'effacement des IUFM dans la formation post-concours et l'incertitude actuelle sur la place de la professionnalisation peuvent être considérés comme les signes d'une mise en cause de ce modèle, au profit d'une juxtaposition d'études dans les disciplines à enseigner et d'une entrée dans le métier privilégiant le « compagnonnage » avec des collègues expérimentés chargés de regarder le novice faire la classe et de lui donner des conseils. L'abandon du mémoire professionnel comme mode d'évaluation obligatoire des professeurs stagiaires en formation, dans les textes réglementaires français à partir de 2007, et la centration concomitante de cette évaluation sur un référentiel de compétences¹ ont constitué une étape importante dans cette évolution.

Ce changement n'est pas propre à la France. Il est certes difficile d'y lire la stricte influence des changements et des controverses nord-américaines, et de l'aire culturelle anglophone, car l'évolution des systèmes éducatifs obéit à des facteurs internes autant qu'à des interactions entre systèmes. À cet égard, on ne peut nier que la France, plus que d'autres pays sans doute, reste marquée par l'idée d'une formation au service des contenus disciplinaires. C'est cependant à l'étude de ce que l'évolution française a de commun avec l'évolution nord-américaine anglophone que nous consacrons cet article en soulignant les points communs des évolutions ou des débats actuels avec les débats américains et le développement qu'on y observe de conceptions fondées sur les preuves (« *evidence-based* »). La formation, à l'instar de l'enseignement scolaire, doit ici faire la preuve de son efficacité et accompagner les réformes censées rendre le système d'enseignement plus efficace.

Nous tenterons donc d'abord d'éclairer les termes du débat français par une analyse de documents issus des controverses américaines qui l'ont précédé. Nous formulerons ensuite l'hypothèse que l'invasion du champ de la réflexion par les propositions « *evidence-based* » a été préparée par l'acculturation progressive et massive de la notion de « compétence » dans le paysage de la formation professionnelle des enseignants. Nous proposerons enfin, de manière alternative, d'aller vers une théorisation plus exigeante du métier d'enseignant.

2. Formation pilotée par les preuves ou par les compétences ?

La controverse américaine

Dans deux articles, espacés de trois années, Lessard (2006) puis Saussez et Lessard (2009) font le point sur l'inspiration des politiques éducatives orientées par la preuve, telles qu'elles se sont développées aux États-Unis et au Royaume-Uni pour des raisons nombreuses. Celles-ci tiennent aux orientations politiques des

1 Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, disponible sur Internet : <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000615529&dateTexte=>>>, consulté le 5 décembre 2011.

deux pays (l'administration républicaine de George W. Bush ou la politique du New Labour de Tony Blair), aux traditions philosophiques issues du pragmatisme sous toutes ses formes mais également à une idéologie moderniste plus diffuse. Cette idéologie conjuguerait une réhabilitation de la rationalité scientifique comme guide des décisions politiques et une volonté de rapprocher différentes professions qui, au-delà de leurs spécificités, relèveraient d'un semblable management en fonction de leur caractère commun d'utilité sociale. Les auteurs mettent particulièrement en valeur le lien entre le courant de la « médecine basée sur des preuves » et la même ambition du côté de l'éducation.

Mettant en avant le principe d'un recours à la raison plutôt qu'à la croyance pour justifier des choix nécessaires en matière de politique éducative, entre autres, les partisans de l'« *evidence-based policy* » partent du double constat que la recherche telle qu'elle se développe dans les laboratoires universitaires reste coupée des pratiques des enseignants de terrain, d'une part, et se montre incapable, d'autre part, d'informer de manière claire les décisions politiques qui s'imposent : quelles écoles subventionner ? Quelles méthodes préconiser ? Quels enseignants recruter ? Ce diagnostic d'impuissance de la recherche traditionnelle conduit soit à disqualifier la recherche comme guide au profit d'une simple évaluation des effets des décisions prises et d'un pilotage des politiques par l'aval, soit à vouloir réformer profondément la recherche en lui imposant des paradigmes unificateurs et des méthodes homogènes supposées produire des données fiables (essais contrôlés randomisés) et cumulables.

La lecture des actes d'une journée consacrée à la question de la qualité des enseignants (Izumi & Evers, 2002) permet de détailler les arguments de ceux qui, aux États-Unis, font partie du courant des « dérégulationnistes »². Cette journée rassemble, en mai 2000, sous l'égide de la Hoover Institution, une célèbre institution dédiée à la documentation et à la recherche, doublée d'un « *Think Tank* » conservateur, un ensemble de contributeurs issus de plusieurs universités mais tous participants de la même intention de refonder la formation et le recrutement des enseignants sur d'autres contenus et démarches que ceux pratiqués par les *Schools of Education*, c'est-à-dire les départements universitaires habilités à délivrer les diplômes d'enseignants sur la base d'un cursus présentant de nombreux points communs avec celui proposé par les IUFM français, du moins en ce qui concerne le premier degré d'enseignement.

Le point de départ commun à tous les contributeurs est l'affirmation que la qualité de l'enseignant est la variable déterminante dans la réussite des élèves³. C'est l'enseignant, et lui seul, qui saura ajouter de la valeur aux élèves qui lui

2 Ces positions seront également développées par la suite dans deux rapports au Congrès du Secrétaire à l'éducation, en 2002 et 2003 (voir Cochran-Smith et Fries, 2005).

3 Cette position est d'ailleurs déjà présente dans plusieurs rapports rédigés au cours des décennies précédentes : Carnegie Corporation, 1986 ; Holmes Group, 1986, 1990.

seront confiés et qui saura faire mentir la fausse évidence que comptent d'abord la socialisation familiale ou la qualité des pairs fréquentés par les élèves à l'école. Un bon enseignant « fait la différence » même en situation de handicap social.

Cependant, devant la difficulté voire l'impossibilité d'identifier de manière univoque les qualités d'un bon enseignant, la plupart des auteurs, utilisant une pirouette, préfèrent discuter des manières de rendre le métier attractif pour des candidats déjà pourvus de maturité et d'expérience acquises ailleurs. Ces auteurs proposent aussi de stimuler l'activité des personnels en poste par des salaires au mérite, accordés suite à l'évaluation régulière des progrès des élèves dont leurs enseignants sont tenus pour responsables (« *accountability* »).

Observer plutôt que prédire semble être la solution puisqu'on ne sait pas prédire. Dans cette perspective d'un recrutement qui devrait être plus ouvert et créer un vivier en vue d'une sélection ultérieure à la prise de fonction, les exigences académiques qui président à la formation des maîtres sont considérées comme un obstacle au recrutement de personnes venant d'autres horizons qu'universitaires et soucieuses d'éviter « the hassles of going through the time-consuming traditional process » (le tracasserie d'avoir à faire le parcours traditionnel coûteux en temps) (Izumi & Evers, 2002, p. 28).

Cette formation universitaire décourageante pour qui voudrait réorienter sa carrière pêche, par ailleurs, aux yeux des contributeurs, par son caractère idéologique, voire dogmatique, sa vocation à préserver les intérêts corporatistes de professionnels qui ont perdu tout contact avec les attentes légitimes de leurs clients que sont les parents d'élèves et l'opinion publique en général, même si celle-ci s'est souvent laissée séduire par les propos modernistes sur les difficultés d'apprendre, le respect nécessaire des différences, la nécessité de centrer sur l'élève un enseignement fondé sur la découverte (dénonciation du constructivisme comme de la méthode globale de lecture au profit de la « direct instruction »), la prise en compte de l'enfant dans sa totalité (« *the whole child* »). Plus grave, les universitaires responsables de la formation des enseignants seraient avant tout imprégnés d'une idéologie de la compassion, du « *care* » qui les amène à, plus ou moins, baisser les bras devant le déterminisme social. Enfin, et cela va nous amener à conclure sur ce point, l'évaluation de cette formation universitaire (sur la base de bilans de compétences illustrés dans des portfolios) est fortement soupçonnée de ne certifier que la conformité de l'étudiant-professeur aux attentes de formateurs à l'idéologie et aux valeurs contestables, voire défaitistes et dangereuses.

En effet, face à l'évaluation et la certification des enseignants par l'aval et au travers des performances des élèves préconisées par le courant des « dérégulationnistes », les « professionnalistes », tels que les appelle Lessard, pratiquent le bilan de compétences au travers de constitution de portfolios, ayant vocation d'argumenter par la preuve l'excellence du candidat-professeur vis-à-vis

de son employeur potentiel. Au long d'un parcours étudié ailleurs (Ricard-Fersing, 2003 ; Ricard-Fersing, Dubant-Birglin & Crinon, 2002), les portfolios que nous avons analysés déclinent une profession de foi du futur professeur, des preuves matérielles d'actions réussies, de projets pédagogiques menés à bien, une liste des bonnes pratiques (« *best practices* ») recueillies auprès de collègues chevronnés et engrangées. Mais, à l'inverse des mémoires professionnels exigés des élèves-professeurs français de l'époque, les écrits des étudiants américains mettent l'accent sur l'efficacité des pratiques engagées et sur une autoévaluation relativement discontinue, par items, sans référence à une problématisation des situations d'enseignement en relation avec la recherche⁴. D'où l'hypothèse que nous allons développer d'une plus grande continuité qu'il n'y paraît entre les deux camps de la controverse américaine, les *Schools of Education* se situant, malgré le procès intenté par les conservateurs de la Hoover Institution, dans une perspective de recherche d'efficacité et d'un pilotage par les preuves, même si celles-ci sont élaborées dans le contexte plus subjectivant et qualitatif du portfolio.

3. Savoirs, compétences et référentiels

Cette hypothèse peut apparaître paradoxale, voire provocatrice, au regard des espoirs de ceux qui promeuvent l'approche par compétences dans l'aire culturelle francophone. On peut en effet caractériser celle-ci comme une réponse à la question classique du lien entre formation théorique et formation pratique. Il importe peu que les formés acquièrent des connaissances « inertes », c'est-à-dire des connaissances qu'ils sont incapables de mobiliser en situation (Brown, Collins & Duguid, 1989). Une compétence peut de ce point de vue être définie comme une capacité à mobiliser des ressources et notamment des connaissances dans les situations où elles sont pertinentes (Crahay, 2006). Former des enseignants, c'est les conduire non seulement à acquérir des connaissances (sur les contenus, sur les élèves, sur les manières d'enseigner) mais aussi à faire de ces connaissances des ressources pour l'exercice du métier. En d'autres termes, Vergnaud (2002), dans le cadre piagétien qui est le sien, parle d'acquérir des « connaissances en acte ».

La revendication d'un apprentissage du métier plus efficace, parce que transférable à des situations nouvelles, va de pair avec une revendication démocratique d'équité. De même que dans l'enseignement scolaire l'approche par compétences s'articule avec la mise en œuvre d'un « socle commun » qui vise à faire atteindre par tous les élèves les mêmes compétences fondamentales, dans le domaine de la formation professionnelle, fixer des compétences repères pour tous les enseignants conduit à se donner comme horizon l'ensemble des composantes

4 À l'inverse, les mémoires professionnels en usage en France de 1991 à 2007 demandaient aux professeurs stagiaires d'identifier un problème professionnel, de rassembler des traces des situations où sa résolution importait, d'analyser ces situations en mettant en œuvre des instruments et des savoirs issus de la recherche et de dégager des pistes pour l'action. Sur les spécificités des différents genres d'écrits en formation, voir aussi Crinon et Guigue, 2006.

d'une professionnalité globale. Les types d'évaluation qui vont avec une telle approche rompent avec les examens ou les tests de connaissances traditionnels : ils mettent l'accent justement sur la mise en mots des gestes du métier et de l'activité d'un sujet au travail (Clot & Prot, 2003), ou sur le recueil et la mise en ordre des réalisations au cours de la formation, sous forme, par exemple, des portfolios évoqués plus haut. Somme toute, la compétence ainsi conçue s'inscrit dans une conception optimiste de la formation, car la compétence serait fondée sur des mécanismes généraux innés (Chomsky, 1996) ; universelle et partagée, elle débouche sur une prise en compte globale du sujet – la compétence ne se découpe pas – et s'appuie sur des paradigmes théoriques dont le point commun serait l'accent mis sur le rôle des contextes de formation (la « cognition située ») et sur la complexité de la dynamique de développement professionnel, telle qu'elle peut être décrite au cours de la vie d'un enseignant (Day, 1999 ; Huberman, 1989).

Pourtant, le quotidien de l'utilisation de l'approche par compétences semble à l'opposé de ces conceptions. Sans doute ces contradictions ont-elles à être mises en rapport avec le flou conceptuel qui entoure cette notion et sa polysémie souvent notée dans la littérature de recherche, comme le rappellent Crahay (2006) ou encore Jonnaert, Ettayebi et Operti (2008). Ainsi, dès qu'on entre dans le détail, on ne saurait, par exemple, confondre la compétence potentialité proposée par Chomsky et les compétences qui, en ergonomie cognitive, « correspondent aux structures hypothétiques qui permettent à l'opérateur de donner une signification, pour l'action, aux situations de travail » (Montmollin, 1997, p. 78), compétences relatives à une tâche ou un type de tâches particulier.

C'est ainsi que la compétence globale ou les grandes compétences repères se déclinent progressivement en « microcompétences », au risque de se confondre avec les « *skills* » anglo-saxons ou les objectifs opérationnels de la pédagogie par objectifs, aux présupposés théoriques behavioristes pourtant contradictoires avec ce que nous avons décrit plus haut. C'est à propos de l'évaluation que va se faire le glissement le plus visible. Le référentiel de compétences est bientôt adapté localement en référentiels d'évaluation déclinant des items morcelés, où une logique de réussite immédiate prévaut sur la logique de compréhension. L'évolution de l'usage des portfolios, à l'instar de l'usage américain, en est sans doute emblématique.

Que demande-t-on en effet au formé dans un portfolio d'évaluation ? Il doit fournir des « preuves » qu'il a atteint chacune des compétences visées, ou du moins que celles-ci sont en voie d'acquisition⁵ (Asloum & Branciard, 2006). Il lui faut rendre visible ce qui est d'habitude invisible, puisqu'une activité d'apprentissage n'est pas directement observable. Il doit montrer qu'il a progressé au cours de la

5 Ainsi le document de l'IUFM du Nord-Pas de Calais définissant le portfolio qu'ont à fournir les enseignants stagiaires en 2007-2008 indique : « Le professeur stagiaire constitue, au cours de l'année, un portfolio rassemblant des éléments issus de son cursus de formation et susceptibles de constituer des preuves tangibles de la construction de ses compétences professionnelles. »

formation : le portfolio « doit montrer une amélioration » (Barrett, 1994). Dès lors que les exigences institutionnelles sont clairement annoncées et détaillées sous la forme d'un référentiel énumérant et détaillant les compétences attendues (et fixer de manière transparente les buts assignés et les items évalués répond bien à un souci tant des employeurs que des administrateurs, des formateurs et des formés), la préoccupation du formé devient de fournir dans son portfolio des éléments de bilan correspondant aux différents items du référentiel et de donner tous les signes d'une amélioration⁶. Là où certains défenseurs du portfolio avancent l'idée d'une responsabilisation du formé par rapport à l'évaluation de son propre processus de formation, on constate souvent qu'écrire sur sa pratique devient décliner ses erreurs, montrer qu'on en a conscience et qu'on fait des efforts pour y remédier. La confession prend le pas sur la réflexion et la grille des compétences perd son pouvoir régulateur et pervertit le dispositif. Injonction paradoxale, analysent d'ailleurs Baillé et Raby (2003), que celle d'accroître l'autonomie du sujet en le soumettant à d'incessantes évaluations.

Ce retournement paradoxal, cette interprétation techniciste de l'approche par compétences comme évaluation par les preuves, solidaire d'une conception « *evidence based* » de la formation et d'un pilotage de celle-ci par ses « outputs », pourrait bien être une manifestation de la confusion relevée par Olson dans les discours de la réforme de l'école entre la poursuite des fins de la pédagogie et celle des fins de l'institution. Le souci d'efficacité de l'école, remarque Olson « qui est une préoccupation récente, a abouti à faire télescoper sérieusement les différents niveaux de responsabilité, la responsabilité finale incombant dès lors aux plus vulnérables, l'élève et l'enseignant, tandis que la responsabilité des plus hauts niveaux du système éducatif disparaissait » (2005, p. 250). Dès lors c'est à cette négociation entre normes proposées et intentionnalité de l'apprenant qu'il s'agirait de réfléchir pour concevoir et conduire des formations plutôt qu'à la déclinaison et au contrôle de compétences, parfaitement pertinentes à d'autres moments mais inadéquates pour outiller des pédagogues.

Ces hésitations et ces débats paraissent particulièrement bien illustrés par l'exemple du système éducatif de l'Ontario, à la frontière des aires culturelles anglophone nord-américaine et francophone⁷. En effet, une politique volontariste d'amélioration des résultats des élèves y passe par l'obligation de résultats des

6 Un exemple de ce qu'écrit une professeure des écoles stagiaire dans son bilan conçu dans ce cadre : « En me référant aux textes officiels, notamment aux compétences que les élèves doivent acquérir en matière d'autonomie et de socialisation et aux différents types de groupes répertoriés, il me semblait aisé de programmer des situations de travail de groupe. Cependant, dans mon analyse professionnelle, je me suis retrouvée face à de nombreuses difficultés d'organisation. Lors de mon prochain stage en responsabilité, je vais devoir faire preuve d'un grand travail d'anticipation et d'un grand travail sur moi-même, réévaluer mes exigences et mes limites. Ainsi je pourrais au mieux faire varier mes situations d'apprentissage. »

7 Voir les sites du ministère de l'Éducation de l'Ontario, disponible à l'adresse suivante : <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/>> (consulté le 10 janvier 2011) et de l'Ordre des enseignants de l'Ontario, disponible à l'adresse suivante : <<http://www.oct.ca/>> (consulté le 10 janvier 2011).

établissements et par la définition, au sein de programmes-cadres, au côté des contenus d'apprentissage, de grilles d'évaluation du rendement de l'élève dans chaque matière du curriculum, grilles organisées en fonction des compétences visées (Simbagoye, 2007). En revanche, du côté de la formation des enseignants, rien de tel. La formation initiale, assurée dans les facultés d'éducation des universités selon un modèle successif⁸, ainsi que les programmes de « perfectionnement et de croissance professionnelle » se réfèrent à des « normes » définies par la profession elle-même⁹ : normes de déontologie (empathie, respect, confiance, intégrité) et normes d'exercice de la profession enseignante (engagement envers les élèves et leur apprentissage, connaissances professionnelles, pratique professionnelle, leadership dans les communautés d'apprentissage, perfectionnement professionnel continu). Ce cadre, énoncé de manière synthétique, identifie des valeurs et souligne l'importance des connaissances et des compétences de l'enseignant, sans toutefois les passer en revue. On pourrait y lire une volonté de renvoyer à chacun, et notamment à l'enseignant considéré comme un « professionnel » (Bourdoncle, 1993), les responsabilités qui lui incombent, de manière quelque peu contradictoire avec la conception des compétences qui prévaut dans la définition des curriculums des élèves.

4. Théoriser les situations éducatives et le métier d'enseignant

Cet exemple, comme l'analyse tentée plus haut des débats aux États-Unis, empêche toute vision simplificatrice ; chaque système est animé par des forces contradictoires. Certes, les politiques de formation, en France comme ailleurs, tendent à demander de plus en plus à chacun de rendre compte de l'atteinte des objectifs qui lui ont été assignés. Mais dans la circulation des idées entre aires culturelles et systèmes de formation, on ne peut nier non plus l'influence de courants qui mettent l'accent sur les principes éthiques et sur une théorisation solide des situations d'enseignement-apprentissage. On pourrait dire, reprenant la proposition de Saussez et Lessard (2009) de se comporter en « amis critiques » du courant de l'« *evidence-based policy* », que ce courant de pensée pose des questions pertinentes sans apporter pourtant de bonnes réponses. Ce courant met aussi au défi les tenants d'une conceptualisation du métier d'enseignant et de la formation adossée à la recherche dans sa diversité et à la réflexion éthico-philosophique, de travailler plus activement à des solutions qui répondent à l'ensemble des enjeux.

La recherche croissante d'efficacité et d'équité, portée par les États et par les organismes internationaux correspond en effet aux attentes tant des acteurs

8 Après l'obtention d'un diplôme universitaire dans une discipline, l'étudiant suit un an de formation professionnelle avec une alternance entre formation à l'université et stages dans des établissements scolaires. Ce cursus débouche sur un diplôme et permet d'obtenir du conseil de l'Ordre le titre d'« Enseignant agréé de l'Ontario » et de se porter candidat à un emploi.

9 Disponible sur Internet : <<http://www.oct.ca/standards/default.aspx?lang=fr-CA>>, consulté le 10 janvier 2011.

économiques que de la société civile, en termes de réussite scolaire et d'intégration de tous les élèves. En outre, les attentes des enseignants en formation appellent à rendre opératoire la recherche et à combler ce qu'ils nomment la distance « théorie pratique » et qu'ils cherchent à contourner par la valorisation exclusive du compagnonnage, celui-là même proposé par les politiques « *evidence-based* » et introduit en France dans le cadre de la réforme de la formation en cours. Ces questions, avec aussi la manière brutale dont les politiques « *evidence-based* » nous les posent, nous invitent à réfléchir à une recomposition du champ de la théorie de l'éducation, ainsi qu'à une reconceptualisation de la figure de l'enseignant refusant le choix caricatural entre praticien efficace et praticien réfléchi, entre exécution et créativité, entre éthique de la conviction et éthique de la responsabilité.

Dans le champ disciplinaire de l'éducation, il nous semble que la demande de légitimité formulée par les attentes institutionnelles est une incitation par complémentarité à faire droit aux exigences de la dimension pédagogique. Relever le défi de l'« *evidence-based policy* » en matière d'efficacité, c'est s'autoriser, comme nous le montre Olson (2005), à identifier clairement le champ du pédagogique qui, bien qu'articulé à la demande de l'institution, ne saurait être orienté exclusivement par le respect des référentiels de compétences. Il s'agirait d'ouvrir le champ de la pédagogie à un travail d'élaboration conceptuelle qui l'arracherait de l'assimilation à un discours faible (son statut actuel) ou de la mystérieuse alliance entre théorie et pratique invoquée par Durkheim en d'autres temps. Ainsi il conviendrait de travailler avec et pour les jeunes enseignants à ce qui, dans leur préparation d'une séance de classe, sépare l'énoncé canonique des compétences et objectifs de l'anticipation d'un déroulement : la nécessité de recourir à une pensée pédagogique (interprétation et adaptation de réquisits nationaux à des situations et des personnes singulières) pour médiatiser la rencontre entre l'institutionnel et ce qui dans la classe ne peut être vécu qu'à la première personne par le maître autant que par chaque élève.

Les critiques vis-à-vis des faiblesses d'une recherche éducative tiraillée entre une pluralité de disciplines rivales et une multiplicité de paradigmes, sont une incitation à repenser le champ de la recherche et à en comprendre la construction au cours d'une histoire récente, et moins récente, sous l'influence des histoires disciplinaires nationales. Pour rendre cumulables les recherches, il s'agit moins de leur imposer des démarches que chercher à comprendre et penser les origines d'une certaine babélisation qui n'est pas que négative. Un travail « méta » s'impose à propos de la recherche en éducation.

La manière dont l'approche « *evidence-based* » questionne la spécificité du métier d'enseignant, le comparant volontiers à d'autres métiers de service ou du moins à des professions au service de l'utilité publique, nous invite, à rebours, à nous pencher sur des travaux de recherche qui mettent l'accent sur l'irréductibilité des gestes de l'enseignement. Cette irréductibilité pourrait bien

s'illustrer de manière privilégiée dans l'usage récurrent fait dans les travaux actuels du terme d'intentionnalité. Le concept d'intentionnalité est au centre de la théorie phénoménologique de Husserl dont *La philosophie comme science rigoureuse* (1911) s'emploie à faire la critique de la psychologie scientifique commençante. Ce n'est donc pas un hasard si, aujourd'hui, avec un sens sans doute différent, on la retrouve dans de nombreux travaux anthropologiques, psychologiques ou sociologiques tels qu'au sortir d'une longue domination des paradigmes naturalistes (celle-là même dénoncée par Husserl), les renouvelle Bruner à la suite de Vygotski, mettant l'accent sur l'importance de la prise de conscience et du contrôle. D'un point de vue anthropologique, il y a un travail important à fournir pour mieux comprendre ce que c'est qu'enseigner, un geste qu'une certaine psychologie avait fini par dissoudre dans l'apprentissage : c'est le programme qu'anticipe, par exemple, Dessus (2008) mettant en valeur le concept d'intentionnalité, comme le fait également Olson (2005) parlant « d'intention conjointe » pour désigner l'interaction réussie entre maître et élève. D'un point de vue éthique, l'usage du concept d'intentionnalité devrait permettre une clarification des limites de la responsabilité des enseignants, de l'institution, des élèves. Un travail de réflexion autour de l'éthique enseignante, voire de la possibilité d'une déontologie, est en cours en France¹⁰ et offre une alternative crédible à l'attribution massive d'« *accountability* » prônée par les théories « *evidence-based* ».

L'accent mis par la pensée « *evidence-based* » sur le caractère décisif de l'effet-maître dans la classe, sur « la valeur ajoutée » apportée aux élèves quels qu'ils soient et où qu'ils soient par un bon professeur, nous renvoie aux questionnements sur l'importance de ce qui se passe dans la classe eu égard à la difficulté scolaire, aux inégalités et à la manière de les contrer dans une perspective de justice autant scolaire que sociale. Nous partageons un certain regard sur l'efficacité du maître et le caractère déterminant de ses choix en situation mais c'est en recourant à la recherche dans ses multiples ancrages théoriques (pédagogique, psychosociologique ou sociolinguistique) que nous pensons pouvoir identifier et décrire les différents scénarios qui « font la différence » dans la classe. Renonçant à la recherche d'un enseignant charismatique tel que le décrivent les conservateurs américains, ce sont les situations de classes qui retiennent notre attention. Les travaux menés par l'équipe ESCOL¹¹ en témoignent : une analyse systématique et réitérée des situations scolaires dans lesquelles se nouent les inégalités d'apprentissage (voir, par exemple, Bautier et Rayou, 2009) permet de dégager et de mettre à l'épreuve les concepts pour penser, pour former, pour agir. Cette orientation a par ailleurs le mérite, en termes d'efficacité précisément, d'éviter le pilotage par l'aval, par l'évaluation des élèves et le licenciement des maîtres défaillants, pilotage qui se révèle coûteux aussi bien du côté des élèves que des enseignants.

¹⁰ Voir, par exemple, Prairat (2009).

¹¹ Éducation et scolarisation.

Conclusion

Si les résultats des élèves à des épreuves standardisées apportent des informations utiles sur l'efficacité et l'équité des pratiques des enseignants, ils ne suffisent pas à en expliquer les raisons et les recherches disponibles n'en réduisent pas l'explication à la connaissance de la discipline enseignée, comme voudraient le faire croire les « dérégulationnistes » (Cochran-Smith & Fries, 2005). Développer et aider les enseignants à s'approprier en formation des recherches susceptibles d'éclairer les interactions didactiques, les processus d'apprentissage des élèves et les processus de « fabrication » des inégalités scolaires au sein même de la classe paraît, en revanche, un levier essentiel pour faire évoluer les résultats des élèves. La construction du « savoir analyser les situations », informée par cette capacité à théoriser celles-ci, est, à côté de la constitution de ce que les psychologues appelleraient des routines, une part importante de la construction du savoir enseigner. Cette conception de la formation implique, si l'on utilise la notion de compétences, de la penser de manière critique, en termes d'action et de tâches, c'est-à-dire, comme le souligne Rey (2006), d'unités fonctionnelles renvoyant à une finalité, à l'exclusion de simples comportements où s'effacerait le sens de l'acte. Les compétences ainsi conçues sont alors solidaires de savoirs professionnels et se construisent de manière spiralaire dans une dialectique du comprendre et du faire.

La formation des enseignants a tout à gagner d'une clarification que les courants « *evidence-based* » nous obligent à entreprendre si l'on veut éviter le découragement professionnel, le dogmatisme ou la recherche vaine de la bonne méthode comme d'autres sont à la recherche de la bonne réforme. Le défi que nous adressent à la fois les courants transnationaux qui mettent en avant l'efficacité et la réforme de la formation en cours dans notre pays consiste à savoir munir les futurs enseignants d'une vision plus claire de leur mission, de leurs responsabilités et d'une capacité de lecture de la recherche comme outil d'autoformation au-delà de la formation initiale. Ces deux orientations pour la formation, le recours à la réflexion éthique ainsi qu'à la recherche, pourraient permettre aux futurs enseignants, en suivant le programme de Olson, d'articuler, au sein d'une professionnalité mieux assumée et comprise, les deux postures à la fois indissociables et contradictoires de la pédagogie et de l'institutionnel : travailler au plus près de la singularité des élèves en répondant aux attentes générales de la société mandatrice, ne pas se sentir écartelé entre « l'élève au centre » et les « évaluations nationales » mais déchiffrer autrement les apparentes contradictions d'un métier trop souvent résumé dans des slogans.

Jacques CRINON

jacques.crinon@u-pec.fr

Éliane FERSING

eliane.fersing@orange.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ASLOUM N. & BRANCIARD L. (2006). « Un e-portfolio pour le suivi, l'évaluation et la certification des professeurs de l'enseignement agricole public français », disponible sur Internet : <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd.m25/AsloumBranciard_TICE2006.pdf>, consulté le 27 avril 2010.
- BAILLÉ J. & RABY F. (2003). « Compétence(s) et réalités cognitives », *Actes du colloque international de l'ISERES : Travail, qualifications, compétences*, Rennes : ISERES, p. 37-48.
- BARRETT H. (1994). « Technology Supported Assessment Portfolios », *The Computing Teacher*, vol. XXI, n° 6, p. 9-12.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris : PUF.
- BOURDONCLE R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- BROWN J.S., COLLINS A. & DUGUID P. (1989). « Situated cognition and the culture of learning », *Educational Researcher*, n° 18, p. 32-42.
- CARNEGIE CORPORATION (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st century. The report of the Task Force on Teaching as a Profession*, New York : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CHOMSKY N. (1996). *The Minimalist program*, Cambridge, MA : MIT Press.
- CLOT Y. & PROT B. (2003). « Expérience et diplôme : une discordance créatrice », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. XXXII, n° 2, p. 183-201.
- COCHRAN-SMITH M. & FRIES K. (2005). « The AERA Panel on research and teacher education: Context and goals », in M. Cochran-Smith & K. Zeichner, (dir.), *Studying teacher education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum ; Washington, DC : American Educational Research Association, p. 37-68.
- CRAHAY M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110.
- CRINON J. & GUIGUE M. (2006). « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 117-169.
- DAY C. (1999). *Developping teachers. The challenges of lifelong learning*, Londres : Falmer Press.
- DESSUS P. (2008). « Qu'est ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 139-158.
- HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's teachers*, East Lansing, MI : Michigan State University.
- HOLMES GROUP (1990). *Tomorrow's Schools. Principles for the Design of Professional Development Schools*, East Lansing, MI : Michigan State University.

- HUBERMAN M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- IZUMI L.T. & EVERS W.M. (dir.) (2002). *Teacher quality*, Hoover Institution Press/Pacific Research Institute.
- JONNAERT P., ETTAYEBI M. & OPERTTI R. (2008). « Introduction : Dynamique des réformes éducatives contemporaines », in M. Ettayebi, R. Opertti, & P. Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris : L'Harmattan, p. 17-25.
- LESSARD C. (2006). « Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative : *evidence-based* », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 19-31.
- MONTMOLLIN M. de (1997). *Vocabulaire de l'ergonomie*, Toulouse : Octarès.
- OLSON D.R. (2005). *L'école entre institution et pédagogie*, Paris : Retz.
- PRAIRAT É. (2009). *De la déontologie enseignante : valeurs et bonnes pratiques*, Paris : PUF.
- REY B. (2006). « Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? », in Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Dudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Les Presses de l'université Laval, p. 83-108.
- RICARD-FERSING É. (2003). « Le portfolio dans la formation des élèves professeurs aux États-Unis », in J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel : observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris : L'Harmattan, p. 193-207.
- RICARD-FERSING É., DUBANT-BIRGLIN M.-J. & CRINON J. (2002). « Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative », *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 121-129.
- SAUSSEZ F. & LESSARD C. (2009) « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve », *Revue française de pédagogie*, n° 168, p. 111-136.
- SIMBAGOYE A. (2007). « La réforme curriculaire dans les écoles de langue française de l'Ontario », in L. Lafortune, M. Ettayebi & P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 131-168.
- VERGNAUD G. (2002). « Piaget visité par la didactique », *Intellectica*, n° 33, p. 107-123.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

The evolution of paradigms in teacher training

The professional training of teachers is currently undermined and challenged by the so-called evidence-based ideology: how can one explain the frailty of the research and reflection-based training

practices? We will assume that the invasion of the evidence-based proposals has been prepared by the overwhelming use of the notion of “competency”. We will question the misunderstandings which its use and abuse have fostered and as an alternative we will speak in favour of a more demanding rethinking of the field of professional training and the educational field as a whole.

Entwicklung der Paradigmen in der Lehrerbildung

Wie wird in einem Kontext der Abwertung der Lehrerbildung und eines Anstiegs der Ideologie “evidence based” die Fragilität der Auffassungen, die auf der Forschung und der Reflexivität beruhen, erklärt? Die Invasion durch die Vorschläge “evidence based” wurde durch die progressive und überwältigende Anwendung des Begriffs “Kompetenz” vorbereitet. Wir beschreiben die Missverständnisse, die ihre rekurrente Anwendung verursacht hat. Als Alternative treten wir für eine anspruchsvolle Theoretisierung des Lehrerberufs, der Berufsbildung und des Erziehungsfelds in seiner Ganzheit ein.

Evolución de los paradigmas en la formación de docentes

En un contexto de desvalorización de la formación profesional de los docentes y un aumento de la ideología « evidence-based » ¿ cómo explicar la fragilidad de las concepciones basadas sobre la investigación y la reflexividad ? La invasión por las proposiciones « evidence-based » ha sido preparada por la aculturación progresiva y masiva de la noción de « destreza ». Interrogamos los malentendidos generados por su uso recurrente. Como alternativa, abogamos a favor de una teorización más exigente de la profesión de docente, de la formación profesional y del espacio educacional en su totalidad.