Point de vue d'Outre-Manche

Cross Channel Viewpoint

Sonia Rouve

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2828>
DOI : 10.4000/ries.2828
ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1998
Pagination : 71-83
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Sonia Rouve, « Point de vue d'Outre-Manche », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 20 | décembre 1998, mis en ligne le 07 avril 2013, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2828> ; DOI : 10.4000/ries.2828

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

© Tous droits réservés

Point de vue d'Outre-Manche

Cross Channel Viewpoint

Sonia Rouve

- 1 Au cours des deux dernières décennies, la formation des enseignants a connu, en Angleterre, de nombreux changements et pris de nouvelles formes. La meilleure façon pour moi d'en rendre compte, serait peut-être de rappeler que lorsque j'ai pris mon poste à l'institut de formation de King's College, mon programme reposait sur ce que je considérais – en tant qu'universitaire ayant une longue expérience de l'enseignement dans le secondaire – comme les « meilleures pratiques de classe ».
- 2 Avec l'aval de mon supérieur hiérarchique, je proposai ledit programme et, grâce à ce qu'on pourrait appeler un accord officieux, fut ainsi mise en place et accréditée une formation pour les futurs enseignants comprenant un ensemble de cours et un examen final. La valeur de cette formation se mesurait au fait que nos étudiants donnaient satisfaction dans les établissements scolaires et à l'université, qu'ils désiraient faire carrière dans l'enseignement et qu'ils trouvaient facilement un poste dans l'établissement de leur choix.
- 3 La sélection des étudiants, le contenu de la formation et de l'évaluation ne dépendaient donc que de l'opinion éclairée des autorités universitaires – c'est-à-dire, dans le cas de King's College, des responsables d'un établissement de prestige. En tant que membres de la faculté, nous avions conscience de la nécessité qu'il y avait à définir et à respecter des normes. C'est pourquoi, comme dans d'autres domaines, on nous accordait une certaine « liberté académique ».

Du « *gentleman's agreement* » aux critères imposés

- 4 Peu à peu, cependant, l'« accord officieux » des débuts fut remplacé par un « diktat gouvernemental », qui devint effectif vers le milieu des années quatre-vingt-dix. Le rôle, l'expérience professionnelle et le jugement des universitaires, de plus en plus battus en brèche, ont laissé la place à des normes nationales imposées par le biais de circulaires officielles, par les instances ministérielles.

- 5 Ainsi, les « contenus des cours d'*Initial Teacher Training* (ITT)¹ » préparant au *Qualified Teacher Status* (QTS)² sont soumis aux décisions du *Department of Education and Employment* (DfEE)³, par l'intermédiaire de la *Teacher Training Agency* (TTA)⁴ et publiés, très récemment, sous la forme d'une circulaire⁵. Bientôt, c'est l'alphabet tout entier qui aura été mis à contribution pour représenter sous forme d'acronymes tous les aspects de la formation des enseignants et des compétences requises, remplaçant la personnalisation des approches par une approche impersonnelle, la liberté par la réglementation :
- les critères définissent le degré de connaissances, de compréhension et de compétences dont tous les stagiaires doivent faire preuve afin de suivre avec succès une formation pédagogique initiale et de pouvoir postuler au *Qualified Teacher Status*.
- 6 Cela dit, si l'on a pu détecter une certaine aigreur de ton dans cette brève analyse des évolutions les plus récentes de la formation des enseignants en Angleterre, il n'entre nullement dans mes intentions d'insinuer que l'on pourrait se passer de références et qu'aucune réglementation n'est nécessaire. Il me semble, en revanche, que le fait d'adopter en bloc des « critères » appliqués à la lettre, prive d'un élément extrêmement important qui est un travail s'appuyant véritablement sur une relation de personne à personne : la transmission par des formateurs de leur savoir et de leur expérience à ceux qui, futurs enseignants, seront à leur tour amenés à transmettre leurs connaissances à leurs élèves – une méta-activité riche en valeurs diverses.
- 7 Examinons à présent ce que nous, formateurs, sommes tenus de transmettre à la prochaine génération d'enseignants.

Exigences requises et implications pratiques

- 8 L'un des premiers documents clés présentant les exigences du ministère de l'Éducation en matière de formation initiale fut la circulaire n° 9/92 qui introduisait « de nouveaux critères pour l'accréditation des stages de formation ». En réponse à diverses consultations, le document établissait trois principes essentiels :
- les établissements scolaires seraient appelés à jouer un rôle bien plus important dans la formation initiale des enseignants, en tant que partenaires à part entière des universités ;
 - les critères d'accréditation des stages de formation initiale reposeraient sur les compétences pédagogiques ;
 - l'accréditation serait accordée non à des stages isolés, mais aux organismes qui les proposent.
- 9 Des précisions concernant ces nouvelles exigences furent par la suite proposées par ce qui s'appelait alors le *Council for the Accreditation of Teacher Education* (CATE)⁶ - un organisme qui entretenait avec le ministère de l'époque une relation symbiotique semblable à celle qui existe entre l'actuel *Department of Education & Employment* et la *Teacher Training Agency*.
- 10 Parmi les changements et les évolutions proposés en 1992, les plus significatifs furent le changement de cap en direction d'une formation davantage « fondée sur les pratiques de classe » et la nécessité pour les établissements scolaires et les universités de « former des partenariats », le but recherché étant que, globalement, « les établissements scolaires jouent un rôle beaucoup plus important dans la formation initiale des maîtres ». Les « partenariats » ainsi établis étaient censés avoir un statut contractuel et, tandis que « le rôle de coordination de l'université » était considéré comme « vital dans l'élaboration d'un stage cohérent de formation professionnelle », un grand nombre des fonctions de

l'université devait être délégué aux enseignants des établissements scolaires (afin de répondre à un besoin évident : les préparer à ce nouveau rôle et à cette nouvelle responsabilité).

- 11 Les directives concernant une « formation fondée sur les pratiques de classe » précisait que les stagiaires devaient passer « au minimum vingt-quatre semaines (les deux tiers, au moins, de leur formation) dans les établissements scolaires partenaires ». Ce critère, il est intéressant de le noter, plaçait le plan de formation pratique des enseignants anglais largement devant ceux qui étaient en vigueur en France et en Espagne. En Angleterre même, cette exigence « nationale » eut pour effet d'augmenter de manière substantielle, dans le cas de certaines formations universitaires, le temps passé dans les établissements scolaires. Cette période accrue de formation pratique devait être assurée « dans deux établissements au moins », ce qui précisait nettement et pour la première fois, à quel point il était important, pour les élèves-professeurs, d'acquérir des expériences variées : établissements subventionnés ou autonomes, mixtes ou non, sélectifs ou polyvalents, urbains ou suburbains.
- 12 À ce stade, je peux ajouter que de telles stipulations se révélèrent très avantageuses lorsque, dans les premiers temps de la mise au point de notre programme Erasmus d'échange d'enseignants de langue étrangère, elles nous permirent d'avancer qu'un futur enseignant pouvait acquérir une expérience riche et variée de la pratique de son métier en passant quelque temps dans un établissement scolaire en France, en Espagne ou en Allemagne. De fait, cette disposition présentait l'avantage de satisfaire à un autre critère : « que les élèves-professeurs se formant à enseigner une seconde matière à des élèves de moins de seize ans puissent avoir (...) la possibilité d'étudier leur seconde matière (...) pendant leur période de formation initiale ». Quel meilleur endroit pour étudier une langue étrangère que le pays où l'on parle cette langue ?

La contribution de l'enseignement supérieur

- 13 Telles étaient les dispositions du début des années quatre-vingt-dix. Un intéressant rapport intitulé *Teacher Education and Training : a Study for the National Committee of Inquiry into Higher Education*⁷, rédigé pour le National Committee of Inquiry into Higher Education⁸ par Stewart Sutherland⁹, passe en revue les informations recueillies auprès d'un vaste éventail de sources diverses (universités proposant des formations pédagogiques, associations professionnelles), analyse la situation actuelle et fait des recommandations concernant « la façon dont on peut organiser avec le maximum d'efficacité la contribution de l'université à la formation théorique et pratique des enseignants ».
- 14 Dans un système où le « partenariat » est le concept structurel principal, Sutherland réaffirme le « rôle clé » joué par l'université où, par exemple, les maîtres reçoivent une formation théorique et pratique dans un cadre qui impose traditionnellement des recherches pertinentes et systématiques, en même temps qu'ils développent les capacités critiques nécessaires pour utiliser les résultats de leurs recherches, afin d'améliorer encore leurs pratiques pédagogiques. Le but à atteindre est que les enseignants débutants et les maîtres en exercice deviennent des « professionnels qui réfléchissent sur leurs pratiques ». Dès lors, il devient évident que les établissements d'enseignement supérieur apportent une contribution unique à la formation des enseignants en imposant aux

élèves-professeurs des exigences intellectuelles rigoureuses et en dispensant un enseignement théorique dans un environnement tourné vers la recherche.

- 15 Il est peut-être étrange, pour les lecteurs non britanniques, de découvrir ici cette confirmation énergique de l'importance de la contribution de l'enseignement supérieur, opposée à la responsabilité par ailleurs accrue des établissements scolaires, car ailleurs que dans notre pays, il est établi depuis longtemps que le rôle principal a toujours été réservé aux universités, bien que d'une manière plutôt trop abstraite et trop théorique.
- 16 La mise en place des dispositions prévues par la circulaire n° 9/92 (allongement de la période de formation pratique, partenariats, mise en valeur des compétences pédagogiques, etc.) demanda du temps et des efforts considérables, et il fallut attendre cinq ans avant de passer à l'étape suivante : l'établissement d'une « plate-forme nationale » pour la formation des enseignants, en fait un *National Curriculum for Teacher Education*¹⁰, calqué sur celui mis en place pour les écoles après l'*Education Reform Act* (ERA) de 1988 et qui devait assurer une certaine uniformisation de toutes les formations pédagogiques proposées en Angleterre.
- 17 Le contenu de cette « plate-forme nationale » fut publié sous le titre *Teaching : High Status, High Standards* : dans la circulaire ministérielle n° 10/97¹¹ et qui, en annonçant la « détermination du gouvernement d'élever les niveaux à tous les échelons du système éducatif », affirme clairement que « nous devons revoir à la hausse nos exigences en ce qui concerne la qualité des nouveaux enseignants ». Ces exigences concernent trois domaines principaux.

Les critères de l'obtention du statut de professeur

- 18 Les instructions officielles recensent (Annexe A) les critères de l'obtention du statut de professeur et les contenus de toutes les formations pédagogiques initiales qui devaient être mis en place respectivement en septembre 1997 et en septembre 1998. Les circulaires 10/97 et 4/98 contiennent toutes les deux une liste complète et détaillée des critères exigés et précisent que « toutes les formations doivent prévoir l'évaluation de tous les élèves-professeurs sur l'ensemble des critères », qui sont :
 - les connaissances théoriques et facultés d'analyse ;
 - l'élaboration du projet pédagogique, la transmission des savoirs et la gestion de classe ;
 - le suivi des élèves, l'évaluation, le bilan, le compte rendu et l'obligation de résultats ;
 - les autres compétences professionnelles.
- 19 L'élève-professeur partage avec l'université et l'établissement scolaire la responsabilité de suivre et d'évaluer sa progression dans ces domaines. Dans la dernière partie de cet article, je montrerai de quelle façon une formation particulière proposée à King's College, le *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE) pour les futurs enseignants de langues étrangères, incorpore et remodèle « les critères », et se trouve, dans les faits, elle-même remodelée par eux.

Les critères obligatoires de toutes les formations pédagogiques initiales

- 20 En plus des critères de l'obtention du statut de professeur, la circulaire n° 4/98 précise, dans l'annexe I, les « critères obligatoires de toutes les formations pédagogiques

initiales », autrement dit, la « plate-forme nationale » dont il est question plus haut. Les quatre domaines « obligatoires » influencent incontestablement tous les programmes universitaires de formation pédagogique. Ce sont :

- l'admission et la sélection des élèves-professeurs ;
- la longueur et le contenu de la formation ;
- les exigences en matière de partenariat ;
- les exigences de qualité.

- 21 Pour chacun de ces domaines, je donnerai des exemples tirés de la formation que propose King's College.

Un *National Curriculum* pour l'utilisation de l'informatique et de la télématique

- 22 Le gouvernement s'étant formellement engagé à promouvoir l'utilisation de l'informatique et de la télématique, non seulement comme une fin en soi, mais aussi en conjonction avec les apprentissages scolaires à tous les niveaux d'étude, c'est ce domaine qui présente peut-être aux formateurs le défi le plus inédit et le plus complexe : « À la date d'entrée en vigueur de septembre 1998, il conviendra d'enseigner aux élèves-professeurs (...) comment décider à quel moment (...) l'usage de l'informatique présente des avantages pour atteindre les objectifs pédagogiques propres à la matière enseignée (...); comment utiliser l'informatique (...) en relation avec les objectifs visés (...); l'organisation la plus efficace des ressources informatiques de la salle de classe (...) ».
- 23 On reconnaît le fait, évidemment, que les élèves-professeurs qui entrent en formation initiale ont une expérience personnelle très diverse de l'informatique et que les universités, par conséquent, « devraient effectuer un bilan des connaissances, des compétences et des aptitudes des élèves-professeurs en matière d'informatique ».

La spécificité de King's College

- 24 Les paragraphes précédents montrent que la formation des enseignants a subi des changements profonds et importants et que des éléments significatifs lui ont été imposés car, bien que « les programmes ne définissent pas une formation type ni une démarche modèle » et que ce soit toujours « aux organismes concernés de décider de la meilleure façon de dispenser les formations », il est, de toute évidence, essentiel de se conformer à la « plate-forme nationale ».
- 25 Je me propose à présent d'illustrer la mise en place progressive des « critères » et des « exigences » au sein d'une formation initiale spécifique : la préparation, en un an, au PGCE de langues étrangères à l'institut de formation des enseignants de King's College.
- 26 Dans notre contingent annuel de linguistes diplômés (les effectifs visés et par conséquent le nombre d'étudiants semblant augmenter d'année en année, reflétant le besoin de recruter de plus en plus d'enseignants dans les matières « en déficit »), nous notons un pourcentage prédominant de femmes (ce qui est courant dans l'enseignement, particulièrement en langues) et un groupe non négligeable de locuteurs natifs (très souvent des « assistantes » françaises désirant rester en Angleterre et recevoir une formation pour y enseigner leur langue). Nous disposons par conséquent d'un mélange linguistique riche et varié qui, couplé à un haut degré de maîtrise des deux langues

(vérifié par des tests écrits et oraux lors d'un entretien), garantit que les élèves-professeurs possèdent « le degré requis de connaissances et de compétences » dans leur matière et une approche linguistique générale adaptée aux besoins didactiques.

- 27 Incidemment, le fait que nous exigeons de nos étudiants qu'ils maîtrisent deux langues est le résultat d'une politique que je prône et que j'ai mise en place depuis longtemps (mais qui est spécifique à King's College), car elle offre, sur le plan professionnel, une flexibilité élevée, à la fois pour le futur enseignant et pour les établissements, en permettant d'enrichir l'éventail des langues étrangères proposées aux élèves et d'offrir une « alternative réaliste » à la présence envahissante du français.
- 28 Dans le domaine de la préparation d'une leçon de langue et la prise en compte des progrès des élèves et leur aisance à l'oral, nous consacrons un temps considérable aux méthodes interactives de transmission des connaissances et de prise de parole. Dès le premier jour de formation, les élèves-professeurs discutent et élaborent les supports et les approches appropriés à un groupe donné, de débutants, par exemple. De plus, ils sont eux-mêmes soumis à une séance de « sensibilisation » à une langue étrangère parfaitement inconnue d'eux (le bulgare), séance conçue pour susciter des réactions individuelles et collectives, incorporant tout à la fois la pratique de la langue parlée, l'utilisation d'items lexicaux sélectionnés, le suivi des apprenants, les encouragements qui leur sont prodigués, etc. et qui est suivie d'une discussion analytique détaillée des principes et des pratiques mises en œuvre, offrant de cette façon à la fois une expérience concrète de la matière enseignée et une réflexion sur cette même matière, à savoir : une langue étrangère et son acquisition.
- 29 Cette expérience est bientôt transférée du contexte de l'université à celui de l'établissement scolaire, dans le cadre de « l'expérience fondée sur les pratiques de classe » qui nourrit la formation de trente-six semaines pendant laquelle l'élève-professeur ne va pas seulement « préparer et assurer ses cours » mais aussi « évaluer les capacités de ses élèves » et « consigner leurs résultats » dans un carnet de notes. Ce stage en situation commence, pour les gens formés par King's College, au rythme de deux journées par semaine, dès la troisième semaine du trimestre, pour atteindre cinq journées entières dans la seconde moitié d'un trimestre qui compte quatorze semaines. C'est aussi pendant cette période que les stagiaires commencent à nouer des relations professionnelles et à prendre connaissance des règlements administratifs.

Des contrôles en partenariat

- 30 On peut donner comme exemple des « exigences » de la formation au PGCE à King's College le contrôle que nous effectuons du type et du niveau du diplôme universitaire de nos futurs stagiaires, par exemple dans deux langues étrangères ou en deux langues et en études européennes, etc., pour nos étudiants « indigènes » et en anglais et français, allemand ou espagnol pour les locuteurs natifs de ces langues. Tous les candidats à notre formation subissent un entretien et pour satisfaire aux « exigences », il faut que des « enseignants d'un établissement scolaire partenaire » y participent. C'est un élément dont nous tirons une certaine fierté, car nombre de nos anciens diplômés PGCE enseignent aujourd'hui avec succès, souvent à des postes de responsables, dans des établissements qui choisissent, souvent pour cette même raison, de travailler « en partenariat » avec King's College. En fait, les entretiens eux-mêmes se déroulent parfois dans les locaux de ces établissements. De plus, les postulants sont interrogés dans les

deux langues proposées et subissent un test écrit (qui consiste, car cela nous paraît pertinent, à identifier et à corriger les erreurs contenues dans un devoir d'élève).

- 31 En ce qui concerne le « type de formation » que nous proposons, le contenu, la structure et la mise en œuvre sont conçus pour améliorer « les connaissances, les compétences et les aptitudes » des stagiaires. Un principe que je défends depuis longtemps, est que « la pratique révèle des problèmes que l'on peut analyser en fonction des fondements de la théorie ; la réflexion théorique doit alors subir l'épreuve de la mise en œuvre pratique. Théorie et pratique sont donc interdépendantes ». Cela préfigurait déjà « les professionnels qui réfléchissent sur leurs pratiques ».
- 32 Un autre critère exige que, lorsque les futurs professeurs se préparent à enseigner à un public de onze à dix-huit ans (celui du secondaire), la formation « doit couvrir au moins un enseignement de spécialité ». Nous y satisfaisons amplement en ceci que, dans notre département de langues étrangères, nous proposons à la fois « la théorie et la pratique d'une langue étrangère » et leur application spécifique au français, à l'allemand et à l'espagnol, en même temps que les pratiques de classe correspondantes. La durée du stage (trente-six semaines, demi-septembre à la fin juin), dépasse la durée de fonctionnement des autres départements de l'université, et s'aligne sur celle de nos « partenaires », les établissements secondaires.
- 33 Il n'est plus besoin de démontrer, me semble-t-il, que nous satisfaisons également à cette autre exigence qui veut que « les établissements scolaires participent activement à l'élaboration du plan de formation et à sa mise en œuvre ». Cependant, dans le cadre de notre examen permanent des « meilleures pratiques », nous organisons régulièrement une série de réunions à King's College pour les « cotuteurs » (les *mentors*) des établissements secondaires. Pendant ces rencontres, un large éventail de questions d'intérêt immédiat sont débattues : les diverses formes et procédures d'évaluation ; la charge de service des stagiaires et la répartition de leurs classes ; l'organisation de séminaires de pédagogie dans les établissements ; la mise à jour des connaissances en langue étrangère, etc.

Les stages pratiques

- 34 D'autre part, comme la circulaire n° 9/92 stipule que les élèves-professeurs doivent suivre un stage pratique dans deux établissements, il nous incombe – tâche redoutable – de leur trouver des postes en tenant compte de :
 - la pénurie de postes vacants (Londres compte de nombreux établissements scolaires, mais aussi de nombreux instituts de formation et tous les établissements secondaires ne peuvent pas, ou ne souhaitent pas, s'impliquer dans un partenariat contraignant) ;
 - la nécessité de faire concorder les deux langues vivantes enseignées par nos stagiaires avec celles offertes par des établissements relativement proches de leur domicile (bien que Londres soit une ville immense) ;
 - la possibilité, dans l'idéal, de proposer deux postes qui offrent deux types d'expérience différents : établissements subventionnés ou autonomes, mixtes ou non, sélectifs ou polyvalents, urbains ou suburbains. C'est ici, comme je le montrerai plus loin, que l'intérêt du programme Erasmus/Socrates se révèle incomparable : il offre, à quelques-uns, la possibilité d'effectuer un second stage pratique dans un autre État membre de l'Union européenne.

Évaluations interne et externe et assurance qualité

- 35 Logiquement, la quatrième exigence à laquelle doit satisfaire la formation des futurs enseignants est, bien sûr, celle du contrôle de la « qualité » des stagiaires. À King's College, ce contrôle s'effectue régulièrement, en tant que procédure interne, grâce à des réunions de l'ensemble des formateurs. De plus, en accord avec l'une des propositions du gouvernement, nous faisons en sorte que nos stagiaires aient fréquemment la possibilité « de voir travailler des enseignants de qualité », non seulement dans les établissements où ils effectuent leur stage pratique, mais aussi dans d'autres « centres d'excellence » et en visionnant des vidéos choisies.
- 36 Naturellement, il est nécessaire que toutes ces « bonnes pratiques » soient examinées par des instances extérieures indépendantes. Les cours dispensés par l'université ont toujours été soumis au contrôle d'un « examinateur extérieur », généralement membre de département d'une autre université ou, dans notre cas, inspecteur ou conseiller pédagogique en langues vivantes d'une instance éducative locale. Les formations pédagogiques elles-mêmes ont fait l'objet d'inspections de la part du HMI¹². À présent, « l'assurance qualité » est du domaine des inspecteurs recrutés par l'*Office for Standards in Education* (OFSTED) qui, depuis plusieurs années, visitent les établissements scolaires et qui contrôlent actuellement - la démarche paraît logique - la façon dont les établissements scolaires vont bénéficier de l'arrivée de ces nouveaux enseignants formés à l'université.
- 37 La *Teacher Training Authority*, en collaboration avec l'OFSTED, a mis au point une « grille d'évaluation de la qualité et du niveau de la formation pédagogique initiale », qui fournit aux universités des repères clairs quant aux critères à prendre en compte pour évaluer la qualité des formations. Cependant, dans son rapport, Stewart Sutherland signale que, selon certaines informations dont il a eu connaissance,
- « le processus d'évaluation est loin de donner satisfaction ; (...) des indications confirment que certaines d'entre elles ont été organisées de façon peu satisfaisante et menées dans la précipitation ; (...) des commentaires laissent entendre qu'il existe des inspecteurs (...) qui connaissent mal la grille de référence ».
- 38 Sutherland fait aussi référence aux tâches écrasantes confiées aux universités, citant une réponse à son enquête déplorant
- « le fardeau que constitue l'obligation de satisfaire aux exigences nombreuses et complexes (...) des circulaires (...) est considérable (...) et s'y ajoutent les demandes fréquentes (...) souvent redondantes, d'informations relatives à l'évaluation, à la fois qualitative et quantitative (...) en provenance de l'OFSTED et de la TTA. Pour les seuls mois de janvier et février 1997, l'université a reçu vingt-cinq communications de ces deux organismes ».
- 39 Bien que nous partagions sans réserve ce point de vue, il n'est pas inutile de faire remarquer que, en ce qui concerne King's College et l'inspection par l'OFSTED de la formation en langues vivantes pendant toute l'année universitaire 1997/1998, les immenses efforts consentis ont donné des résultats non négligeables, puisque l'excellence de la préparation à temps plein au PGCE de langues vivantes pour le secondaire fut sanctionnée de la note maximale dans quatre domaines d'évaluation et de la note immédiatement inférieure dans deux autres domaines. Parmi les appréciations portées, citons : « King's College emploie des critères de sélection rigoureux (...) les taux de réussite sont extrêmement élevés » ; « la formation, dispensée par des professeurs

expérimentés (...) assure une qualification très professionnelle (...) les stagiaires sont stimulés, incités à participer activement » ; « des bilans hebdomadaires permettent de fixer des objectifs communs » ; les stagiaires « possèdent une bonne maîtrise des langues étrangères, (...) sont attentifs et réceptifs, à l'écoute de leurs élèves » ; « la correction des travaux écrits est effectuée régulièrement ».

- 40 Nous avons survécu aux rigueurs du nouveau système de contrôle extérieur de la qualité, les icebergs ont été contournés. D'autres départements de l'université, consacrés à d'autres matières, vont être ou sont actuellement inspectés ; le bilan global confirmera « l'accréditation ministérielle » de King's Collège dans son rôle d'institut de formation pédagogique initiale.

Les échanges internationaux

- 41 Au cours des paragraphes précédents, il a été fait référence au programme Erasmus. Ce programme particulier, premier du genre, est une exclusivité de King's College. Il y a dix ans, la rencontre fortuite à Madrid de collègues de langues pareillement tournés vers l'Europe a vu naître l'idée consistant à incorporer dans la formation initiale des enseignants une période qu'ils pourraient consacrer à se perfectionner et à enseigner dans un autre État membre de l'Union, accueillis dans une université sœur et travaillant dans un établissement scolaire local.
- 42 En 1987-1988, seuls le Royaume-Uni, la France et l'Espagne participèrent au projet et, en dépit de la nécessité de convaincre mes collègues, quelque peu sceptiques, de King's College, j'y vois un triomphe de cette conviction et de cette implication personnelles qui s'effacent aujourd'hui trop souvent devant les instances de tutelle extérieures.
- 43 Nos étudiants, futurs enseignants d'espagnol et de français, purent ainsi, grâce à un échange réciproque basé sur « la mobilité des étudiants » et financé par l'Union européenne, bénéficier d'un stage à l'IUFM de Versailles ou la *Complutense* de Madrid, participant à des séminaires et à des cours consacrés à des problèmes de pédagogie, tout en travaillant aux côtés d'enseignants locaux et en pratiquant l'enseignement d'une langue dans un autre contexte éducatif. La lecture des rapports de nos étudiants montre à l'évidence que cette expérience leur a été bénéfique et il faut souligner que Bruxelles, tout naturellement, a toujours contrôlé et évalué le système par le biais de rapports pré-stage et post-stage. Les étudiants ayant participé à ce projet ont également été avantagés au moment de trouver un emploi et, dans un cas très récent, un professeur nouvellement certifié s'est vu attribuer une allocation spéciale pour les responsabilités qu'il assume dans le cadre des programmes européens auxquels participe son établissement (*Lingua/Comenius*).
- 44 Au cours des dix dernières années, notre réseau s'est agrandi. Il inclut désormais douze pays de l'Union européenne, dont certains comptent plusieurs institutions participant au projet. Ceci a permis à King's College d'ajouter aux possibilités offertes à ses étudiants la langue allemande (grâce aux échanges avec l'Allemagne et l'Autriche), la ville de Madrid pour l'espagnol, et Lille et Bruxelles pour le français.
- 45 L'intérêt du projet a été reconnu, non seulement par les participants (dix promotions d'étudiants de PGCE), mais par les instances officielles qui le citent comme « un exemple de bonne pratique » possédant « un programme très élaboré de perfectionnement dans la langue enseignée (...) des champs d'étude englobant la méthodologie des langues

européennes et l'enseignement interculturel ». Et, pour revenir à notre point de départ en ce qui concerne « l'examen des critères pour l'accréditation des stages de formation initiale », notre récente inspection par l'OFSTED y a vu « une amélioration significative de la formation de base prodiguée par l'université ». L'inspection incluait une visite à l'une de nos stagiaires en poste à Bruxelles, une observation de cours dans un établissement scolaire local et une vérification *in situ* de tous les documents concernant son cours : projet pédagogique, activités proposées, suivi des élèves, etc., de même que les principales productions écrites qui lui étaient demandées dans le cadre de l'obtention de son diplôme. De plus, l'inspecteur eut ainsi l'occasion de faire connaissance et de s'entretenir avec le tuteur local, le chef d'établissement, les autres enseignants et le directeur des relations internationales de l'université partenaire.

Que réserve l'avenir ?

- 46 À travers l'examen des instructions ministérielles, du contenu des formations et des expériences des étudiants, nous venons de parcourir les années, depuis 1980 jusqu'à aujourd'hui, de l'approche personnelle à la « plate-forme nationale », du « noyau commun » aux éléments individuels... Que nous réserve l'avenir ?
- 47 Cette année a vu l'introduction du *Career Entry Profile* (CEP)¹³, une sorte de journal de bord de l'année de formation et de ses expériences, destiné à être poursuivi au cours de l'année de certification, dans l'optique d'améliorer la formation initiale et d'orienter dans la bonne direction la formation professionnelle continue. Une première série de ces profils a été achevée par nos étudiants cette année et nous suivrons leur progression avec tout l'intérêt, personnel et professionnel, que nous avons l'habitude de leur accorder.
- 48 Au moment où j'écris ces lignes (en septembre 1998), la conformité de « toutes les formations » au « programme de formation pédagogique initiale » est sur le point de devenir une obligation. Son « but (...) » est de fournir à tous les nouveaux enseignants certifiés les connaissances, les compétences et les facultés d'analyse leur permettant de décider valablement du moment le plus opportun et de la meilleure façon d'avoir recours à l'informatique pour enseigner efficacement une matière donnée » et les universités qui forment les maîtres devront « évaluer les connaissances des stagiaires (...) dans le domaine de l'informatique », selon une procédure qui est décrite avec force détails.

*

**

- 49 Cet article donne un aperçu de quelques changements fondamentaux dans la façon dont l'université et le ministère ont appréhendé la formation des enseignants au cours des vingt dernières années. Il a exploré des domaines où se posent des problèmes et un exemple particulier de formation pédagogique y a été présenté et analysé dans le cadre du débat général actuel. Je suis sûre que d'autres que moi se réjouissent qu'une telle plate-forme puisse donner lieu à des discussions à l'échelle internationale et à des analyses comparatives.

NOTES

1. Formation pédagogique initiale.
 2. Statut de professeur certifié.
 3. Ministère de l'Éducation et de l'Emploi.
 4. Direction de la formation des enseignants.
 5. Circulaire DfEE n° 4/98 remplaçant la circulaire DfEE n° 10/97.
 6. Conseil d'accréditation des formations pédagogiques.
 7. Une étude de la formation pédagogique et pratique des enseignants.
 8. Comité national d'enquête sur l'enseignement supérieur.
 9. Ancien doyen de King's College.
 10. Programme national pour la formation pédagogique des enseignants.
 11. Remplacée ensuite par une version augmentée, n° 4/98, dont nous reparlerons.
 12. *Her Majesty's Inspectorate*.
 13. Profil d'entrée de carrière.
-

RÉSUMÉS

La multiplication des contraintes administratives et légales en Angleterre a des répercussions importantes sur la formation des enseignants. Pour répondre aux exigences du *Department for Education and Employment* (DfEE), de la *Teaching Training Agency* (TTA), de l'*Office for Standards in Education* (OFSTED) ou encore de la *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA), les formateurs se voient obligés de repenser leur rôle. Les formations mises en place au King's College de l'université de Londres tentent de s'adapter au mieux à toutes ces exigences

The increasing number of administrative or legal constraints in England has considerable impact on teacher training. In response to the demands of the Department for Education and Employment (DfEE), the Teacher Training Agency (TTA), the Office for Standards in Education (OFSTED) or the Qualifications and Curriculum Authority (QCA), instructors have had to reconsider their role. The training courses set up at King's College, London University, represent an attempt to adapt, as well as possible, to these demands.

INDEX

Index géographique : Angleterre

Mots-clés : enseignant, formation des enseignants, réforme

AUTEUR

SONIA ROUVE

Senior Modern Language Tutor, School of Education, King's College, University of London,
Angleterre