Former des enseignants « hautement qualifiés »

La formation pratique des enseignants aux États-Unis

Teacher training for “highly-qualified teachers” in the United States

Formar a profesores “altamente cualificados”. La formación práctica de los profesores en Estados Unidos

A. Lin Goodwin

Traducteur : Robert Elbaz

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/943>

DOI : 10.4000/ries.943

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 83-94

ISBN : 978-2-8542-583-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

A. Lin Goodwin, « Former des enseignants « hautement qualifiés » », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 55 | décembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2013, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/943> ; DOI : 10.4000/ries.943

Former des enseignants « hautement qualifiés »

La formation pratique des enseignants aux États-Unis

A. Lin Goodwin

La note de quête pour ce numéro de la *Revue internationale d'éducation* déclare : « La façon dont un pays envisage la formation de ses enseignants reflète sa vision de l'éducation et de son projet éducatif pour ses élèves. » Cette déclaration ne saurait être plus profonde et plus pertinente, si l'on examine les changements complexes qui se sont produits dans la formation pratique des enseignants (par opposition à leur formation théorique) aux États-Unis. L'aspect et la définition de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'apprentissage de l'enseignement dans le contexte américain se sont profondément transformés au cours des vingt dernières années, et tout spécialement de la dernière décennie, suite à la remise en vigueur en 2002 de la Loi relative à l'enseignement élémentaire et secondaire (ESEA : *Elementary and Secondary Education Act*), plus généralement connue sous l'appellation « Aucun enfant laissé pour compte » (*No Child Left Behind* : NCLB).

Sous l'impulsion des directives de la NCLB, la préparation des enseignants a subi un processus de privatisation et de mise en concurrence, ainsi qu'une période de régulation et de dérégulation simultanées et par là même contradictoires. Savoir qui forme les enseignants, ce qu'ils devraient savoir et être capables de faire, comment ils entrent dans le métier et comment l'on définit de « bonnes » pratiques éducatives alimente le débat politique et professionnel en cours. Ces questions ont conduit à de nombreux changements de politique qui ont eu un impact indélébile sur la conception américaine de l'éducation, conception qui sous-tend son projet éducatif. Avec la mise en place de tests de performance standardisés comme principale évaluation des apprentissages et le rétrécissement subséquent du curriculum en réaction à ces tests, l'enseignement est devenu plus technique et plus prescriptif. Chacun veut des enseignants de qualité dans nos classes, mais il est devenu beaucoup plus controversé et compliqué de définir ce que cela signifie au juste.

Dans cet article, je me propose d'examiner la (re)définition de la qualité des enseignants aux États-Unis, en utilisant la certification et la formation comme loupes conceptuelles. Afin de fournir des éléments de contexte à ce débat, l'article commence par une description générale de la formation des enseignants aux États-Unis. Toutefois, étant donné la décentralisation du système

* Article traduit par Robert Elbaz.

éducatif américain, tant au niveau des États qu'au niveau local, l'article traitera de façon plus spécifique des exigences en matière de certification des enseignants du point de vue de l'État de New York – même si, ironiquement, le rôle du gouvernement fédéral en ce qui concerne l'éducation au niveau local n'a cessé de monter en puissance depuis la mise en place de la NCLB et l'utilisation de financements (et de sanctions) comme mécanisme de définition des grandes lignes des politiques et des pratiques éducatives des États. Cet article se concentrera essentiellement sur les enseignants en formation initiale, même s'il évoquera également les enseignants en exercice. En conclusion, l'article proposera quelques réflexions sur l'orientation prise, compte tenu des priorités et des décisions actuelles en matière de politique éducative.

BREF APERÇU DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AUX ÉTATS-UNIS

Pratiquement dès le début de la formation théorique initiale des enseignants, les exigences encadrant l'autorisation d'enseigner ou la certification émanent de l'extérieur du monde académique et proviennent des *Boards of Education*¹ et des départements d'éducation de chaque État, une pratique qui s'est prolongée jusqu'à aujourd'hui. Cette gouvernance externe et locale de la formation des enseignants explique sans doute pourquoi les programmes de formation sont aussi dissemblables dans les différents États en matière de certifications offertes, de pratiques individuelles et d'interprétation des standards, même s'ils offrent une apparence remarquable de similarité en termes de structures et d'exigences. Typiquement, tout programme de formation des enseignants regroupe quatre composantes : les connaissances, générales et disciplinaires ; les fondements de l'éducation (psychologie, philosophie, histoire de l'éducation) ; les connaissances professionnelles (pédagogie, curriculum, méthodes d'enseignement) ; l'expérience sur le terrain (approche pratique et enseignement devant les élèves). Toutefois, la mise en œuvre de ces quatre composantes peut différer – et diffère en effet – largement au sein d'un même État et entre les États. En fait, quel que soit le soin que l'on apporte à la régulation de la formation des enseignants, les organismes d'État, dans l'incapacité de prescrire toutes les facettes du curriculum, ne sont pas équipées pour superviser chaque aspect de chaque programme, pas plus qu'elles ne sont enclines à le faire. Ainsi, les départements d'éducation des États et les programmes de formation des enseignants concluent-ils un pacte explicite : les États donnent leur accord pour certifier les individus que les programmes de formation des enseignants sélectionnent, si ces mêmes programmes respectent les exigences

1. Instances de décision en matière d'éducation dans l'État considéré (NdT).

dictées par l'État. Les formateurs deviennent par essence des gardiens de l'État, assurant celui-ci que les candidats recommandés pour la certification auront satisfait aux critères de l'État en matière de « qualité ».

Aux États-Unis, la certification initiale exige une formation universitaire et, au minimum, la licence. L'État de New York ne fait pas exception à cette règle² et exige une licence universitaire, un cursus pédagogique spécifique et un travail sur le terrain incluant des observations de classe et d'établissement ainsi qu'un enseignement devant les élèves dans au moins deux postes ayant trait au domaine de certification. Par exemple, un candidat à la certification pour le secondaire en physique doit effectuer des stages en physique devant élèves d'au moins vingt jours chacun, l'un dans le secondaire inférieur (classes 7 à 9) et l'autre dans le secondaire supérieur (classes 9 à 12). Les nouveaux enseignants doivent également se soumettre à une prise d'empreintes digitales, assister à des ateliers sur la détection des abus sexuels et la prévention de la violence et enfin réussir les examens de certification des enseignants de l'État de New York, le LAST (*Liberal Arts and Science Test*), le ATS-W (*Assessment of Teaching Skills - Written*) et un ou deux CST (*Content Speciality Test*), selon la certification désirée. La certification initiale dans l'État de New York expire au bout de cinq ans (avec une prolongation possible de deux ans), période au cours de laquelle les enseignants doivent obtenir un master et enseigner pendant trois ans de manière satisfaisante, s'ils recherchent une certification professionnelle dans leur domaine initial de certification. Une fois cette certification obtenue, chaque enseignant doit suivre 175 heures de développement professionnel tous les cinq ans – en relation avec les objectifs définis par le district scolaire – afin de maintenir sa validité. Comme nous l'avons vu précédemment, les titres de certification varient selon les États, même si les types de certification – matières, classes – peuvent être à peu près semblables. Dans l'État de New York, les certifications sont divisées tout d'abord selon les niveaux de développement – la petite enfance (*early childhood*), de zéro à huit ans, l'enfance (*childhood*), école primaire : classes 1 à 6, l'enfance intermédiaire (*middle childhood*), classes 5 à 9 et le secondaire, classes 7 à 12 –, niveaux croisés selon les matières (mathématiques, sciences économiques et sociales, etc.) et les spécialités, comme l'enseignement aux élèves souffrant de handicaps, la musique ou l'anglais langue étrangère. Les enseignants peuvent également postuler pour des certificats d'aptitude qui indiquent un complément d'études, et par conséquent une expertise particulière, dans un domaine donné au sein de leur certification de base (par exemple un certificat d'aptitude à l'enseignement aux enfants précoces, dans l'enfance intermédiaire) ou pour des extensions de la certification de base à un domaine ou une matière associés (par exemple, une extension vers l'enfance intermédiaire à partir d'un certificat de base d'aptitude à enseigner au niveau de l'enfance).

2. Voir : <http://www.highered.nysed.gov/tcert/certificate/>.

Dans l'État de New York, on peut devenir enseignant en suivant différentes filières :

- par le parcours traditionnel ou institutionnel décrit ci-dessus, c'est-à-dire un programme universitaire approuvé par l'État ;
- par un accord entre États, si l'enseignant dispose d'un diplôme d'enseignement équivalent ;
- par des références directes et/ou une vérification des titres universitaires par les instances officielles de l'État – ce qui s'applique également aux candidats étrangers ;
- par le passage par le Bureau national (*National Board*) pour les enseignants disposant d'une certification du Bureau national pour pratiques exemplaires³ ;
- par un programme alternatif de formation des enseignants qui donne la possibilité aux candidats d'enseigner très tôt devant les élèves, avant même d'avoir satisfait à toutes les exigences professionnelles.

C'est précisément ce dernier parcours qui est devenu une question centrale dans le débat actuel sur ce que les enseignants devraient savoir ou être capables de faire, et qui constitue une sorte d'ancre conceptuelle pour notre analyse descriptive de l'état actuel de la formation pratique des enseignants.

D'ABORD LA CERTIFICATION, PUIS LA PRISE DE FONCTION ET ENFIN... LA PRÉPARATION

L'entrée dans l'enseignement par des parcours alternatifs structurés est un phénomène tout à fait récent. En 2000, l'État de New York a revu ses exigences afin de permettre à des candidats issus de tels parcours d'obtenir leur certification et de devenir ainsi des enseignants de l'école publique, ce qui ne signifie nullement qu'une telle démarche n'était pas une option possible avant 2000. En effet, des validations temporaires ou délivrées en urgence existent depuis longtemps pour les candidats à l'enseignement. De plus, certains États, tels que le New Jersey, le Texas et la Californie, disposaient de parcours institutionnels alternatifs vers la certification dès le milieu des années quatre-vingt. Ces parcours sont apparus comme des réponses dictées par le marché à la pénurie d'enseignants dans certaines matières ou dans des établissements dans lesquels le recrutement posait problème, en une sorte de moyen express de relier des enseignants à des besoins identifiés. Ces parcours sont devenus une option très populaire pour les candidats à la réorientation qui avaient mené des études universitaires jusqu'à la licence dans des domaines autres que l'éducation, parce qu'ils pouvaient très rapidement changer de parcours professionnel sans pour autant renoncer à un emploi à plein temps. Les parcours alternatifs sont

3. Voir : <http://www.nbpts.org/>.

également devenus une façon pour les États de contrôler le recrutement, leur permettant de cibler certains domaines en élargissant ou en rétrécissant délibérément certaines portes d'entrée.

Alors que ces parcours alternatifs conduisant à l'enseignement sont en place depuis des décennies, c'est l'administration Bush qui, en utilisant la législation relative à la NCLB, « a favorisé un accès plus large à l'enseignement comme moyen d'améliorer la qualité des enseignants, considérant tout à la fois la certification par concours et par parcours alternatif comme un outil de cette politique. Ils se sont également faits les champions d'une plus grande régulation de la formation traditionnelle des enseignants... tout en encourageant les efforts qui visaient à court-circuiter cette même formation. » (Imig & Imig, 2008, p. 899-900⁴)

Dans le droit fil de cette vision des choses, Ronald Paige, le premier secrétaire à l'Éducation nommé par le président Bush, a promu la perception de l'enseignement comme capacité innée et non acquise, contestant le besoin d'études pédagogiques, dans la mesure où, selon lui, un bon enseignement repose avant tout sur la maîtrise des contenus et sur des « capacités orales ». De telles affirmations formulées au niveau fédéral, associées au même moment à la minimisation des connaissances professionnelles et de la préparation formelle au métier d'enseignant, ont favorisé la prolifération de nombreuses initiatives commerciales, privées et rémunérées, dont beaucoup ont été généreusement encouragées par un financement fédéral et/ou philanthropique. Elles offraient une certification au métier d'enseignant tout à la fois dépouillée et rentable, assuraient une présence rapide devant les élèves et n'étaient pas assujetties aux mêmes critères que les programmes universitaires.

Un exemple : le *American Board for Certification of Teacher Excellence*⁵ (ABCTE), mis en place en 2001 afin de commercialiser des « passeports » pour l'enseignement fondés sur des examens conduisant à une certification, a reçu 35 millions de dollars de l'administration Bush. En payant les frais d'inscription (qui sont récemment passés de 975 à 1995 dollars par certificat) et en réussissant une épreuve écrite, les candidats sont déclarés aptes et jugés « hautement qualifiés » – du moins selon les standards de la NCLB – dans neuf États. De même, *Teach for America*⁶ (TFA), un programme formant des enseignants de choc qui recrute de jeunes diplômés d'universités prestigieuses et les envoie pendant deux ans dans des écoles urbaines ou rurales, a été autorisé à recevoir des fonds fédéraux en application de la loi de 2008 *Higher Education Authorization Act*⁷. TFA,

4. Pour une excellente analyse du problème de la certification des enseignants aux États-Unis, voir : Imig, D. G., & Imig, S. R. (2008). "From traditional certification to competitive certification; A twenty-five year retrospective". In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser and J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed. p. 886-907). NY: Routledge/Taylor & Francis.

5. Bureau américain de certification de l'excellence pédagogique (NdT).

6. Enseigner pour l'Amérique (NdT).

7. Loi relative à la conformité en matière d'enseignement supérieur (NdT).

qui est sous contrat avec des districts scolaires afin de placer ses recrues, après six semaines de stage d'été, comme enseignants dans des milliers d'établissements en manque de personnel, a reçu du Congrès vingt millions de dollars en 2009 et vingt-cinq millions en 2010 afin de soutenir ses efforts⁸. Dans l'État de New York, des certificats d'aptitude à l'enseignement dits « de transition » ont été créés afin de permettre à des personnes d'occuper des postes à temps plein comme enseignants « hautement qualifiés » après, à nouveau, un bref stage d'été. Il s'agit là d'un exemple de la façon dont le nouvel habillage de la certification a grandement facilité l'accès à la certification officielle de candidats provenant de toutes sortes de parcours alternatifs, répondant ainsi de façon opportune aux normes de « qualité » de la NCLB en matière de recrutement.

La NCLB a donc créé un paradoxe. D'une part, certification d'État et haute qualification devenaient tout à la fois synonymes et obligatoires : « Un enseignant hautement qualifié est celui qui possède une licence, un certificat d'État complet et qui a fait la preuve de sa compétence dans chacune des matières qu'il enseigne » (*U.S. Department of Education*, 2005, p. 6). Mais d'autre part, les procédures de certification et leur nature même ont donné lieu à une large palette d'interprétations et de pratiques. La NCLB a défendu « une diversité de moyens pour que les enseignants fassent la preuve de leur maîtrise des contenus », c'est-à-dire : « une évaluation des contenus par l'État... ou la possession d'une majeure pré-licence ou le fait de mener à bien un travail équivalent à cette majeure ou la possession d'un diplôme de niveau licence dans la ou les matières enseignées... [La NCLB s'est également assurée que] l'on peut considérer que les enseignants qui participent à des programmes alternatifs en vue d'une certification satisfont aux critères de certification définissant un enseignant hautement qualifié... si l'État les autorise à assumer la fonction d'enseignant, mais seulement pour une période spécifiée qui ne doit pas excéder trois ans, et s'ils font preuve de progrès satisfaisants en vue de l'obtention d'une certification pleine et entière dans leurs programmes, tel que prescrite par l'État. » (*U.S. Department of Education*, 2005, p. 6, 12).

En conséquence, les États ont été activement encouragés à redéfinir de façon créative leurs licences d'enseignement temporaires ou d'urgence et à inventer de nouveaux parcours alternatifs pour faciliter l'entrée dans la profession de personnes sans expérience ou sans préparation à l'enseignement, dans la mesure où elles travaillaient simultanément à l'obtention d'une « certification complète ». Pour l'essentiel, ces nouveaux enseignants étaient embauchés pour répondre à des urgences. Simplement, on n'y faisait plus référence en ces termes.

La séquence traditionnellement suivie par les néophytes pour pouvoir entrer dans la profession qu'ils avaient choisie commençait par des études et par une préparation. Lorsqu'ils avaient mené à bien leurs études générales et

8. Dans le cadre du concours fédéral I3, TFA s'est récemment vu attribuer cinquante millions de dollars pour soutenir ses efforts dans le domaine de la formation des enseignants.

professionnelles (ce qui supposait des performances satisfaisantes dans les phases d'apprentissage et de stage), les candidats obtenaient une autorisation d'enseigner ou une certification qui leur permettait d'entrer dans la profession et d'exercer une activité indépendante. Ce à quoi nous assistons actuellement aux États-Unis est une réorganisation systématique de la séquence « préparation – certification – entrée dans la vie professionnelle » en séquence « certification – entrée – préparation ». Bien sûr, les programmes universitaires doivent suivre la séquence classique conduisant à l'entrée dans la vie professionnelle et la plupart des enseignants continuent à être préparés selon ces programmes « traditionnels ». Toutefois, avec le soutien explicite et concret du gouvernement fédéral au cours de la dernière décennie, une myriade de parcours alternatifs et d'approches créatives pour la certification des enseignants ont trouvé non seulement un créneau, mais ont également pris fermement position dans le paysage éducatif. Il n'est dès lors pas surprenant, bien que l'environnement législatif définissant les programmes universitaires de formation des enseignants soit devenu de plus en plus strict, que les programmes alternatifs se déploient dans le contexte d'une politique qui n'exerce sur eux que fort peu de contraintes.

Compte tenu de la prolifération de ces programmes alternatifs de formation pédagogique, de plus en plus de nouveaux enseignants entrent dans la carrière en disposant de connaissances ou de préparation professionnelles très limitées, tout en disposant d'une certification. La plupart de ces femmes et de ces hommes ont eu un bon parcours scolaire, font de leur mieux pour apporter un plus aux jeunes qui leur sont confiés, et apportent avec eux un trésor d'expérience et de connaissances. Mais ils ne savent pas comment les enfants se développent et apprennent, comment concevoir ou modifier un programme, comment différencier leur enseignement ou concevoir un plan à plusieurs niveaux, comment conduire des évaluations formatives, et bien plus encore. En fin de compte, la plupart des enseignants ayant acquis une certification de façon alternative ont effectivement une chance d'acquérir ces compétences critiques et de développer leurs connaissances pédagogiques, puisque ces parcours alternatifs sont typiquement structurés pour inclure des études en enseignement de type universitaire. Toutefois, cela ne se produit qu'*en passant*⁹, après que les enseignants ont déjà été mis en présence des élèves, apprenant de leurs élèves tout en ayant la responsabilité de leur enseigner. De surcroît, dans un contexte politique qui définit l'apprentissage (et la qualité des enseignants et des programmes) d'après les scores élevés obtenus lors de tests standardisés, il n'est guère surprenant de constater que la formation des enseignants issus de programmes alternatifs se concentre de façon étroite sur la réussite à ces mêmes tests¹⁰. Malheureusement, cette tendance promet de s'accélérer sous administration Obama, dont la politique a donné un coup de pouce supplémentaire à la

9. En français dans le texte (NdT).

10. Voir <http://timeoutfromtesting.org/> pour le point de vue des parents sur les enjeux élevés liés à ces tests.

privatisation et à l'externalisation de la formation des enseignants, menaçant de redéfinir de façon définitive ce que signifie l'acte d'enseigner ou d'apprendre. J'aborde maintenant un second point de désaccord dans le débat sur la qualité des enseignants, depuis le problème de la certification et de ce que les enseignants devraient (ou n'ont pas besoin de) savoir et faire avant de se voir confier toute la responsabilité d'enseigner à des enfants, jusqu'à celui de savoir où ces mêmes enseignants devraient être formés et par qui, si, en vérité, comme il en a été débattu, l'on considère qu'une telle préparation est nécessaire.

LA PRIVATISATION DE LA FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS

Dans son blog hebdomadaire¹¹ pour *Education Week* rédigé avec la fameuse spécialiste de l'éducation Deborah Meier, l'historienne et universitaire Diane Ravitch se fait l'écho de la déception de milliers d'enseignants qu'elle a rencontrés. Plutôt que de démanteler cette « obsession de l'évaluation induite par la loi NCLB » comme beaucoup l'espéraient, le président Obama et son secrétaire à l'Éducation, Arne Duncan, ont promis d'appliquer des pénalités encore plus fortes liées aux résultats des tests et d'encourager l'ouverture à la concurrence dans le secteur de la préparation aux métiers de l'éducation. Selon Ravitch, cet accent sur l'ouverture à la concurrence « ouvre la porte à la privatisation » et annonce un rôle de l'État fédéral en matière d'éducation « encore plus musclé que celui de la NCLB ». Un exemple de ce « muscle » du gouvernement fédéral est visible dans l'appel d'offres pour le financement de *Race To The Top*¹² (RTTT), un programme fédéral de bourses de 4,35 milliards de dollars fondé sur la mise en concurrence. Avec des millions en jeu, le RTTT a pu exiger des États, comme condition d'éligibilité pour l'obtention de financements, qu'ils puissent prouver qu'ils avaient déjà mis en place certains « critères et conditions », comprenant des dispositions qui permettent « un accès alternatif à la certification... tout particulièrement des accès ouverts à des organismes fournisseurs de formation en plus des établissements de l'enseignement supérieur... [et] d'étendre les options et les programmes de préparation et de certification qui ont fait la preuve de leur aptitude à produire des enseignants et des chefs d'établissement efficaces... [et] dans la mesure où l'État dispose d'une loi relative aux *charters schools*¹³ qui n'interdit ni ne freine le développement en nombre de ces établissements aux performances élevées ». ¹⁴

Les États se sont précipités pour mettre en œuvre ces conditions de manière à donner toutes leurs chances à leurs demandes de financements. L'État

11. Voir : <http://blogs.edweek.org/edweek/Bridging-Differences/>.

12. Course vers l'excellence (NdT).

13. NdIR : voir Emile-Besse L., « Le système éducatif américain », RIE n° 35, 2004, p. 143.

14. Voir : <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf/>.

de New York a lui aussi participé au premier tour de financement mais sa candidature a été rejetée au motif qu'il manquait certains « critères et conditions ». Au printemps 2010, les députés de l'État de New-York ont voté une loi qui doublait le nombre maximum de *charter schools*. Au cours de la même période, le *Board of Regents* de l'État de New York¹⁵ et le nouveau *Commissioner of Education* ont voté une loi permettant à d'autres organismes que les établissements d'enseignement supérieur de proposer de façon indépendante des programmes de certification d'enseignants et de personnels de direction, et de délivrer des diplômes de master. La communauté universitaire a bruyamment manifesté son opposition. Elle est parvenue à négocier certains compromis, comme cet accord aux termes duquel les organismes autres que les établissements d'enseignement supérieur proposant des certifications et des diplômes universitaires feront l'objet d'accréditations, comme c'est le cas pour tous les autres établissements du supérieur¹⁶. Cependant, ces conditions n'ont en rien modifié le noyau dur des « réformes » promues par les *Regents* ; elles ont simplement modifié la façon dont les changements seraient mis en œuvre.

En conséquence, la participation de l'État de New York au deuxième tour de financement du RTTT a été couronnée de succès, engrangeant sept cents millions de dollars d'aide fédérale. Selon le *Commissioner* Steiner, cette victoire garantira « un programme complet de préparation clinique » aux nouveaux enseignants, et non une simple préparation « livresque et universitaire ». Par essence, l'État a ouvertement invité de multiples organismes à entrer librement dans l'arène de la formation des enseignants, dissociant de façon efficace son partenariat de certification des enseignants avec l'État des programmes de formation des enseignants fondés sur un cursus universitaire, pourtant en place de longue date. La préparation des enseignants est devenue ainsi une marchandise et le marché est libre de s'en disputer l'accès. En effet, dans le cadre d'une proposition actuellement examinée par les *Regents*, une société de gestion de *charter schools* cherche à mettre en place son propre institut pédagogique pour la préparation des maîtres, qui concernera à terme tous les domaines et tous les niveaux. Et il ne s'agit là que de la première tentative en la matière. De nombreuses autres propositions semblables sont actuellement à l'étude.

QUEL AVENIR ?

Au fil de cet article, je n'ai cessé d'insister sur la distinction entre la formation pratique des enseignants et leur formation théorique. La formation pratique repose sur un modèle d'apprentissage qui conceptualise l'acte d'apprendre comme processus d'imitation, le stagiaire absorbant des protocoles

15. Les *Regents* sont responsables de la supervision générale de toutes les activités éducatives au sein de l'État. Ils président l'Université et des départements d'éducation de l'État de New York. (NdT)

16. Voir : <http://www.ncate.org/>.

et des techniques spécifiques. L'aptitude s'obtient par une pratique extensive sur le terrain. La formation théorique, elle, ne s'appuie nullement sur l'imitation mais sur la compréhension, c'est-à-dire non pas simplement sur le fait de savoir comment faire, mais bien plutôt quand le faire et dans quelles circonstances. La formation théorique ne rejette ni la technique ni les protocoles, pas plus qu'elle ne présuppose que certaines techniques ou certains protocoles fonctionnent de façon cohérente dans certains contextes ou produisent à coup sûr certains résultats. Ainsi, être formé à la théorie revient à être capable de procéder à des choix conscients portant sur la meilleure action à entreprendre, en se fondant avec la plus grande attention sur l'évaluation, l'observation et l'application de tout un éventail de connaissances de compétences professionnelles. En somme, les professionnels suivent des études et les ouvriers une formation.

L'histoire de l'enseignement met au jour une lutte permanente pour tendre sans cesse vers davantage de professionnalisation, lutte qui a connu autant de victoires que de revers. Dans une analyse du métier d'enseignant utilisant les critères du professionnalisme tels qu'ils sont définis par la littérature, Darling-Hammond et Goodwin (1993) sont parvenus à la conclusion que l'enseignement n'est toujours « pas tout à fait » une profession. Presque vingt ans plus tard, les débats portant sur la professionnalisation de l'enseignement sont toujours d'actualité. Cependant, indépendamment de la façon dont on pourrait se positionner sur l'échelle graduée de « l'enseignant considéré comme un professionnel », il apparaît bien que ces critères (1° un corpus codifié de connaissances et d'expertise spécialisées ainsi que des pratiques parfaitement définies ; 2° un dévouement inconditionnel au bien-être du client ; 3° des critères rigoureux régissant la préparation, l'entrée dans la profession et la permission de l'exercer) ne sont nullement reflétées par les « réformes » actuelles. Bien au contraire, on assiste à une marche obstinée dans la direction opposée, malgré des preuves empiriques et contestables de ce revirement (Mathis & Welner, 2010) vers une certification bâclée et une entrée prématurée, sans réelle préparation, des enseignants dans le métier, vers un renoncement à un socle de connaissances professionnelles au profit d'une formation pratique de type clinique, spécifique à un contexte bien déterminé, et enfin vers l'ouverture du marché de la formation pratique des enseignants à toute entreprise privée ou commerciale. La tendance actuelle d'évaluer les enseignants en fonction de la réussite de leurs élèves à des tests annuels, dont l'enjeu est donc très élevé, menace de détourner (a d'ores et déjà détourné) l'attention des enseignants du bien-être de leurs élèves pour la concentrer sur la préservation de leurs propres intérêts et de leur carrière. Des preuves existent déjà de falsifications à grande échelle de la part d'enseignants et de chefs d'établissement lors de tests de cet ordre afin d'éviter les sanctions, une humiliation publique et la perte de leur emploi. L'école publique dans son entier se voit rabaisée par le

concert de louanges en faveur des *charter schools* et la fermeture expéditive de cinq mille établissements, en application du projet de réforme éducative¹⁷ du président Obama.

Quel avenir nous attend ? Il est difficile d'établir un pronostic, même s'il paraît fort peu risqué de spéculer que les réformes, qu'elles aient déjà été mises en œuvre ou qu'elles soient encore dans les limbes, promettent de saper le mouvement de professionnalisation dans l'enseignement et menacent l'avenir même des établissements publics. Il est clair que les enseignants (et leurs formateurs) ainsi que les établissements publics se voient explicitement désignés seuls responsables de problèmes éducatifs qui sont pourtant toujours la conséquence de forces et de décisions plus larges, que celles-ci soient sociales, politiques ou économiques. Il ne s'agit nullement d'insinuer qu'un changement est inutile ou que les enseignants et les établissements sont irréprochables. Nous savons pertinemment que les établissements publics n'ont pas donné leur chance de façon égale à tous les enfants, que tous les enseignants ne font pas de leur mieux pour tous leurs élèves, que tous les programmes de formation des maîtres n'ont pas toujours donné à leurs candidats le plus haut niveau de qualification possible. Cependant, cette approche de la réforme, qui n'est pas sans rappeler le marteau-pilon, détruit inmanquablement et indistinctement tout ce qui est positif en voulant s'attaquer aux éléments dysfonctionnels. Ravitch et Meier suggèrent qu'il est plus utile et plus raisonnable de motiver et d'aider plutôt que de punir et de contrôler, « d'envoyer de l'aide et non un peloton d'exécution ». Je ne me hasarderai pas à réfuter la pertinence et la sagesse de leurs recommandations.

BIBLIOGRAPHIE

DARLING-HAMMOND L. & BRANSFORD J. (Eds.), (2005) : *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DARLING-HAMMOND L. & GOODWIN A. L. (1993) : Progress toward professionalism in teaching. In, G. Cawelti (Ed.), *Association for Supervision and Curriculum Development 1993 Yearbook* (p. 19-52). Alexandria VA: ASCD.

GOODWIN A. L. & OYLER C. (2008) : Teacher educators as gatekeepers: Deciding who is ready to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed. p. 468-490). NY: Routledge/Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.

IMIG D. G. & IMIG S. R. (2008) : From traditional certification to competitive certification; A twenty-five year retrospective. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed. p. 886-907). NY: Routledge/Taylor & Francis.

JONES B. (September 27, 2010) : Answer No. 1: Stop scapegoating teachers. <http://socialistworker.org/2010/09/27/stop-scapegoating-teachers> [Consulté le 28 septembre 2010].

17. *Blueprint for Education Reform* (NdT).

MATHIS W. J. & WELNER K. G. (2010) : The Obama Education Blueprint: Researchers examine the evidence. Boulder, CO: National Education Policy Center. U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, Office of Policy Planning and Innovation. (2005). The Secretary's Fourth Annual Report on Teacher Quality: A Highly Qualified Teacher in Every Classroom. Washington, D.C.: Author.

SITOGRAFIE

Education Week Blog: Bridging Differences (Diane Ravitch and Deborah Meier dialogue)
<http://blogs.edweek.org/edweek/Bridging-Differences/>

National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE).
<http://www.ncate.org/>

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). <http://www.nbpts.org/>

New York State Education Department (NYSED), Office of Teaching Initiatives.
<http://www.highered.nysed.gov/tcert/certificate/>

Race to the Top Program Executive Summary. U.S. Department of Education.
<http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>

Time Out From Testing. <http://timeoutfromtesting.org/>