

La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation

*Estelle Brisard
Régis Malet*

L'objet de cet article est de mettre en perspective les systèmes de formation des enseignants du second degré anglais, écossais et français au cours de leur année de formation préparatoire à la qualification professionnelle. Les enseignants des trois pays sont héritiers de cultures professionnelles et de formation spécifiques ; la comparaison permet d'aborder la question de l'articulation théorie-pratique à la lumière des formes d'alternance, de partenariat et d'accompagnement des enseignants-stagiaires pratiquées dans chacun des pays, à partir de l'examen des programmes de formation proposés dans trois centres de formation. Des différences significatives apparaissent dans l'architecture de formation proposée dans chaque pays, éclairant le poids accordé à l'expérience pratique et à la formation reçue dans les institutions universitaires, ainsi que le type d'encadrement des enseignants qui y sont mises en œuvre tant dans les établissements que dans les centres de formation. Nous tenterons de repérer les éléments singuliers permettant de qualifier chacun de ces modèles, et d'éclairer les problématiques et enjeux communs que révèle cette mise en perspective.

Mots-clés : formation des enseignants, enseignants du second degré, alternance, professionnalisation, France, Royaume-Uni.

INTRODUCTION

John Calderhead considère que l'Europe « offre un laboratoire naturel passionnant pour qui veut explorer les idées, programmes et effets de conceptions très différentes de la formation des enseignants » (Calderhead, 1997 : 2). Les réformes qu'ont connues les systèmes de formation des enseignants anglais, écossais et français au cours de la dernière décennie offrent une claire illustration de cet argument. Ces trois pays ont profondément bouleversé leur système

de formation d'enseignants, chacun visant une professionnalisation accrue de l'activité. Si les objectifs sont convergents, les méthodes adoptées pour les atteindre le sont moins : la France a fait le choix d'une formation professionnelle universitaire de deux années pour tous les enseignants, quand dans le même temps l'Angleterre et le Pays de Galles ont perpétué une formation professionnelle d'une seule année (PGCE), mais dont le centre de gravité est devenu l'établissement scolaire (1) ; enfin l'Écosse a transféré la formation de tous les enseignants des Collèges d'éducation vers les départements d'éducation des

universités, tout en maintenant une place importante, même si elle est moins prépondérante que chez son voisin anglais, aux stages en établissement.

L'objet de cette étude est d'éclairer, pour le second degré et au niveau programmatique – celui des modèles – les dispositifs de formation des enseignants anglais et écossais au cours de leur année de formation préparatoire à la qualification professionnelle (PGCE : *Postgraduate Certificate in Education*) et des enseignants-stagiaires français au cours de leur seconde année de formation à l'IUFM. L'approche comparative permet d'aborder la question centrale de l'articulation théorie-pratique à la lumière notamment des formes d'alternance et de partenariat (écoles/institution de formation) et d'encadrement des enseignants-stagiaires pratiquées dans chaque pays, à partir de l'examen des programmes de formation proposés dans trois centres de formation. L'examen de l'architecture de formation proposée dans chacun des trois pays étudiés permettra d'éclairer le poids accordé à l'expérience pratique et à la formation reçue à l'Université, ainsi que les formes d'accompagnement des stagiaires qui y sont mises en œuvre tant dans les établissements que dans les centres de formation.

LE MODÈLE EMPIRIQUE ET TECHNICISTE ANGLAIS : SCHOOL-BASED INITIAL TEACHER TRAINING

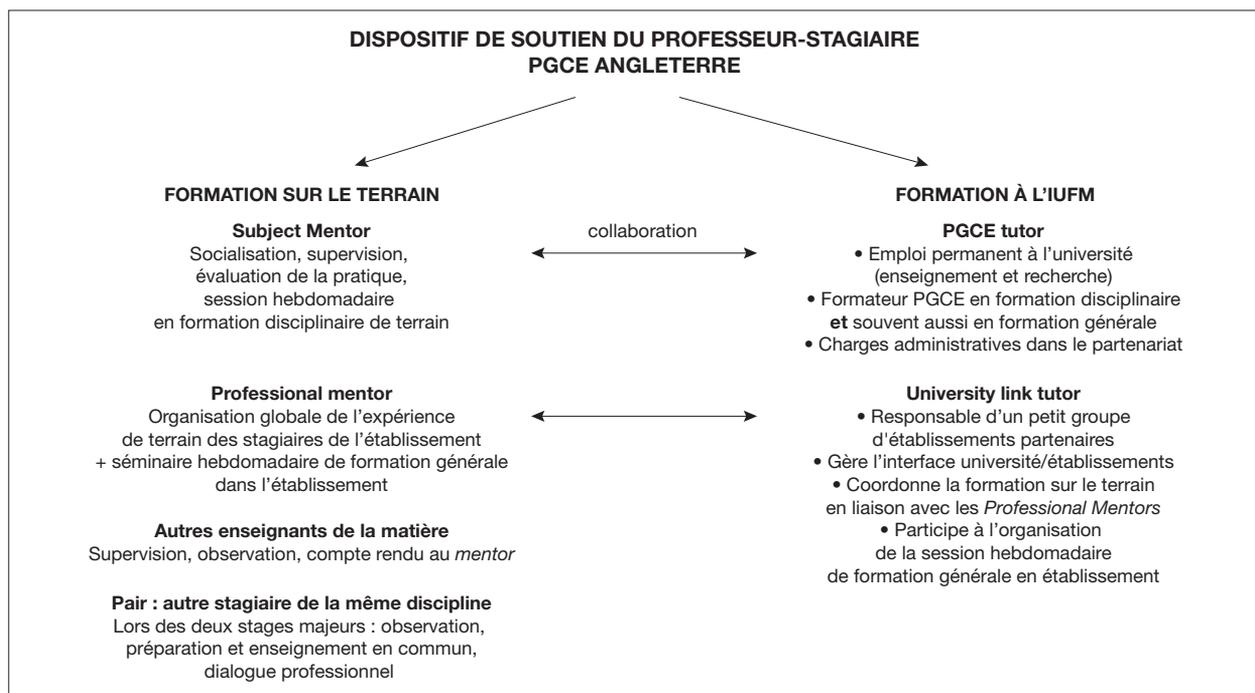
La formation des enseignants anglais a évolué au cours des deux dernières décennies vers un contrôle renforcé de l'État et une désuniversitarisation progressive initiée par les gouvernements conservateurs dès les années 1980. L'étape ultime de ce processus fut en 1992 la réforme de la formation initiale des enseignants, prolongée par la Loi de l'éducation de 1994. La formation des enseignants est devenue depuis lors un *School-based Training*, format qui accorde une importance accrue à l'expérience pratique en établissement (24 semaines sur 36). Ce souci de centration sur la pratique s'est réalisé au détriment des universités, conférant aux établissements et aux personnels d'encadrement qu'ils abritent un rôle décisif dans la formation et l'évaluation des enseignants. L'université, partenaire des établissements, est désormais cantonnée à un rôle de coordination et de supervision.

La formation initiale fait l'objet d'un partenariat dans lequel les établissements sont fortement impliqués à tous les stades de la formation : définition du pro-

gramme, sélection des stagiaires, formation et évaluation. Si un tiers de la formation se déroule dans les départements d'éducation des universités, l'essentiel de cette formation a trait à l'enseignement de la discipline (*subject studies*), un quart étant consacré à la formation générale (*Educational and Professional studies*). Le contenu de cette formation générale varie selon les centres de formation, mais la tendance en Angleterre est à la thématisation des sessions de formation. Les cadres disciplinaires qui structuraient la formation générale au cours des années 1960 et 1970 ont progressivement disparu. La publication du Rapport James (DES, 1972) fut la première étape de ce processus. Le rapport mettait en cause la place occupée par la théorie dans la formation des enseignants et préconisait un accroissement de l'expérience pratique dans les établissements (Gardner, 1996). Rejetées par les départements d'éducation des universités, ces critiques ne refont jour – vivement – qu'au début des années 1980 (Judge, 1996). Progressivement les sciences humaines ont fait place à des thèmes plus concrets et en lien direct avec le référentiel de compétences : l'orientation et le suivi des élèves (*counselling and guidance*), le rôle éducatif de l'enseignant (*pastoral duties*), l'intégration et l'encadrement des élèves handicapés ou en difficulté (*special educational needs*), les lois qui régissent l'activité enseignante (*teaching and the law*), les procédures d'évaluation nationales. Le contenu de la formation disciplinaire est également fortement guidé par les standards professionnels définis par le gouvernement (DfE, 1992 ; TTA, 1998 ; TTA & DfES, 2002). Aussi l'accent est-il mis sur le développement de ces compétences professionnelles, l'évaluation et la connaissance des programmes nationaux.

La spécificité du modèle anglais est de proposer une formation intégrée et appuyée sur l'expertise praticienne, la formation générale comme la formation disciplinaire se déroulant à l'université et dans les établissements scolaires, les coordinateurs de la formation de terrain (*professional mentors*, responsables de tous les stagiaires qu'accueille l'établissement) et les formateurs universitaires chargés de la communication avec les établissements (*link tutors*) définissant ensemble les thématiques abordées. Le *professional mentor* est chargé de l'organisation de sessions de formation qui prolongent dans leurs dimensions plus concrètes et locales les thèmes traités lors de sessions de formation à l'université. Le *subject mentor* enfin assure également un séminaire disciplinaire dans l'établissement d'accueil des stagiaires, en lien avec les formateurs universitaires et appuyé sur des situations concrètes d'enseignement.

Figure 1



Après une période initiale dite d'*induction* (stage d'observation et de sensibilisation dans un établissement du premier degré, découverte de leur établissement d'accueil), le stagiaire est pris en charge par son *subject mentor*, qui a pour rôle d'accompagner l'immersion progressive de l'enseignant-débutant dans un établissement scolaire (*Progressive & Collaborative Teaching*). Cette prise en charge graduelle et guidée dès le premier trimestre, ponctuée par des sessions de formation à l'université, aboutit à une responsabilisation totale au cours du second semestre. Deux stages pratiques sont prévus durant l'année de formation, représentant un total de 24 semaines en établissements. Les textes officiels préconisent le placement systématique de deux stagiaires de même discipline dans un même établissement afin d'optimiser le travail en équipe et le développement de leur pratique à travers la co-observation et l'échange de pratiques (*paired experience*). Le monitorat disciplinaire, scandé par des sessions de formation hebdomadaires, marque une évolution importante, faisant du mentor un pivot central de la formation : d'un rôle de socialisation et d'accompagnement des stagiaires, le *subject mentor* doit assumer un véritable rôle de formation, légitimé par une collaboration plus étroite avec l'université.

La dimension d'exemplarité propre au rôle du *subject mentor*, qui tend spontanément à promouvoir une conception artisanale du métier, est pondérée – et d'une certaine manière contrôlée – par un cahier des charges qui guide son activité (*guidelines for mentors and supervisors*) et intègre les différentes composantes et standards (*teachers' skills*) qu'il a vocation à développer et au final à évaluer chez les stagiaires dont il a la charge. La construction de référentiels de tâches et de compétences semble *a priori* s'inscrire dans une démarche d'harmonisation et d'explicitation des pratiques susceptible d'éloigner le mentorat d'un modèle artisanal pour l'inscrire dans une logique de professionnalisation. Toutefois, ces référentiels de standards d'enseignement participent d'une conception normative de la formation des enseignants dans laquelle l'expertise universitaire n'occupe comme nous l'avons vu qu'une place mineure, et où la formation devient pensée en référence à ces normes instituées.

Dans ce contexte de marginalisation des savoirs universitaires et de valorisation extrême de la pratique et des praticiens, les universitaires et les syndicats dénoncent les tendances standardisantes et technicistes de la formation des enseignants, invoquant

la sauvegarde d'une professionnalité enseignante reposant sur la perpétuation de liens forts, et non simplement de pure forme, entre l'université et la formation des enseignants, ces liens étant les seuls garants d'une indépendance par rapport au politique, qui semble cependant avoir fait long feu (Furlong et Smith, 1996 ; Wilkin, 1999). On a donc en Angleterre un *modèle qui associe singulièrement empirisme, compagnonnage et normativité*, ce qui en somme n'est guère surprenant eu égard aux choix politiques des dernières décennies, qui ont visé conjointement à un contrôle accru de la formation des enseignants et à son éloignement de l'université.

LE MODÈLE LIBÉRAL ÉCOSSAIS (INITIAL TEACHER EDUCATION)

En Écosse, la nature moins prescriptive et contraignante des exigences ministérielles en formation des enseignants laisse aux institutions une autonomie en matière de contenu et de poids de la formation générale dans l'ensemble du PGCE. Le GTC (2) (*General Teaching Council*), organisation professionnelle très influente créée en 1966, veille à ce que la formation universitaire occupe une place importante dans la formation des enseignants. La spécificité du contexte écossais est en effet que le groupe professionnel, dont le GTC est la voix, impulse, régule et valide, en lien avec le Ministère de l'Éducation et l'Université, les programmes de formation initiale des enseignants. En Angleterre, les programmes de formation sont validés par le Secrétaire d'État pour l'Éducation, à partir des critères de validation publiés dans la circulaire 02/02 *Qualifying to Teach* (TTA & DfES, 2002). On retrouve avec ces procédures un schéma familier, puisqu'en France, le plan global de formation est soumis à l'administration centrale et doit ensuite être approuvé par le Ministère, qui vérifie qu'il est conforme à la réglementation, c'est-à-dire aux exigences en matière de contenu et d'organisation de la formation publiées dans les circulaires (3). En Écosse, les programmes de formation initiale des enseignants doivent passer par trois phases de validation : ils doivent obtenir l'agrément du Ministère qui publie *les Guidelines for Courses of Initial Teacher Education* (SOEID, 1998) ; ils doivent être agréés par le GTC, et enfin ils doivent être validés académiquement par l'université (Kirk, 1995). Les pouvoirs du GTC anglais créé en 1998 sont réduits par rapport à ceux du GTC écossais, le GTC anglais n'ayant pas de responsabilité directe en matière de formation des enseignants,

mais un seul rôle de conseiller (Kirk, 2000). En Écosse, c'est encore le GTC qui décide ou non de l'inscription des enseignants sur le registre professionnel (qui seule autorise l'exercice professionnel) alors qu'en Angleterre, le GTC ne détermine pas les critères d'entrée dans la profession, qui restent le privilège du Ministère.

Les savoirs universitaires ne sont donc pas en Écosse disqualifiés *a priori*, comme ils tendent à le devenir en Angleterre. Ainsi, dans un modèle de formation qui accorde une importance égale à la formation des enseignants à l'université et sur le terrain, un tiers de la formation est consacré à des modules de formation générale. Même si les disciplines ne constituent plus le principe organisateur sur lequel s'appuie la formation des enseignants, les cadres disciplinaires n'ont pas été entièrement abandonnés (Humes, 1995). Dans le cadre du PGCE de l'université de Strathclyde à Glasgow, trois objectifs structurent la formation générale. Le premier s'appuie sur l'idée qu'être un spécialiste de sa discipline ne suffit pas à faire un bon enseignant ; par le statut important accordé aux sciences humaines dans le cadre de la formation générale, le format écossais tend à promouvoir une professionnalité enseignante instruite et critique. Par ailleurs, un des principaux objectifs de formation dans les PGCE écossais est l'acquisition progressive par les stagiaires d'une connaissance des processus qui sous-tendent leurs actions et l'apprentissage des élèves à partir de la promotion d'une approche réflexive et critique de leur pratique et des situations d'apprentissage. Enfin, en accord avec les référentiels de compétences, la formation vise, comme en Angleterre, à préparer les stagiaires aux diverses responsabilités qu'ils auront à assumer, dans leurs dimensions collégiales, dans le suivi et l'orientation des élèves, mais aussi à les informer sur leurs perspectives de carrière et de développement professionnel (4).

L'autonomie des universités dans la définition de programmes de formation qui échappent à une définition rigide, le faible interventionnisme de l'État et l'influence du groupe professionnel dans la régulation de l'activité enseignante et dans la formation et la reconnaissance de ses personnels, constituent les premiers indices d'un *modèle libéral de formation des enseignants*. En effet, si les réformes qui ont affecté la formation et l'activité des enseignants anglais n'ont pas fait l'objet d'une véritable concertation avec la profession et les organisations professionnelles (Hextal et Mahony, 2000), en Écosse, la tradition de consultation en matière de politiques éducatives a permis un compromis entre le politique et le groupe

professionnel, en 1993, puis en 1998 dans les *Guidelines for Courses of Initial Teacher Education*. Les compétences mentionnées dans les *Guidelines* de 1993, peu modifiées dans la version de 1998, furent le fruit d'un compromis entre plusieurs tendances, celles des *technicistes*, des *libéraux* et des *radicaux*, les premiers étant favorables à la définition de compétences nombreuses et précises (sur le modèle anglais), les seconds à un référentiel plus ouvert et des compétences plus génériques offrant une large marge d'interprétation par les institutions de formation, et enfin les radicaux demandant l'abandon pur et simple du projet. Au cours de la consultation entre le gouvernement et le GTC, on a assisté à un processus de « libéralisation » (Stronach, *et al.*, 1996, parlent de *liberal recapture*) du modèle de formation initial des enseignants écossais. Au final, le document publié en 1998 reflète « une *idéologie libérale humaniste* en accord avec la tradition d'éducation écossaise, mais affublée d'un costume de compétences génériques (5) » (*ibid*, p. 78). Les compétences répertoriées regroupent des connaissances, des attitudes professionnelles, des capacités critiques ainsi que des savoir-faire, et cherchent à former des enseignants « cultivés, critiques, positivement engagés dans la vie professionnelle, et qui soient des praticiens techniquement compétents » (Kirk & Cameron-Jones, 1994 : 409). Au final et contrairement à l'Angleterre, aucun programme national de formation des enseignants n'existe en Écosse ; la définition des contenus et activités de formation reste à l'initiative des centres de formation, dans le respect des exigences en matière de professionnalité enseignante définies dans les référentiels de compétences. De façon générale, « si l'on compare la rhétorique proposée dans les deux contextes, l'accent est mis sur le *jugement professionnel* dans le document écossais, sur *l'imputabilité et la responsabilité de gestion (managerial accountability)* dans le document anglais » (Brown, 1996 : 44).

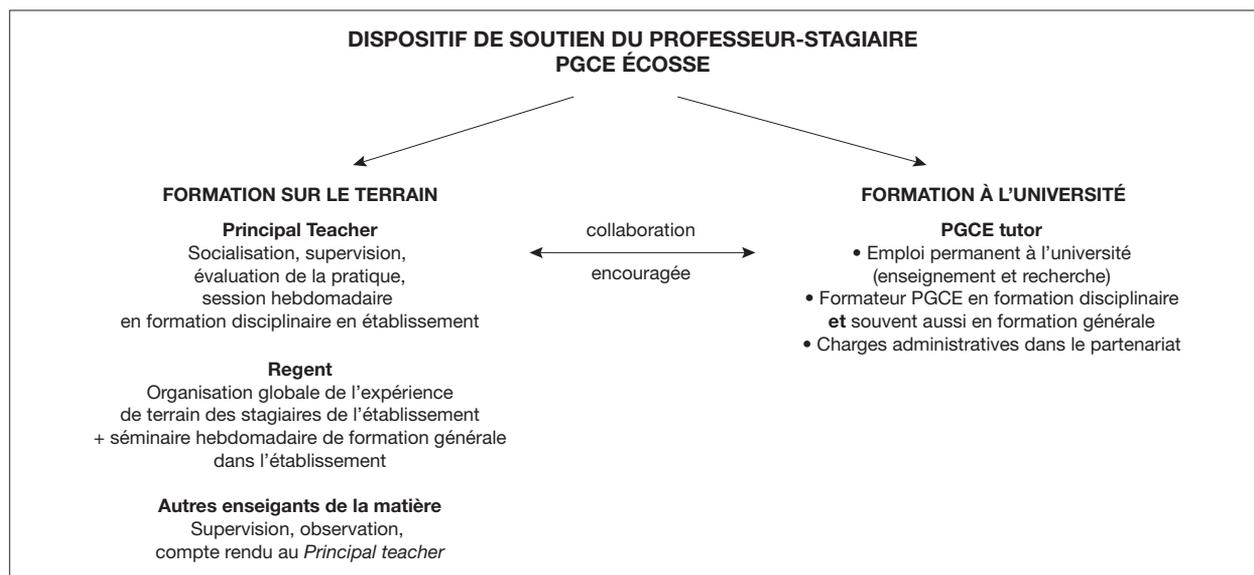
Cette nature libérale du modèle de formation écossais s'exprime également dans le dispositif de partenariat université/établissements scolaires. Les Écossais ont été soucieux d'éviter une dérive vers un modèle de formation empirique et techniciste à l'anglaise. La responsabilité des Collèges d'éducation et désormais des universités dans la formation a été maintes fois rappelée et défendue (SOED, 1993 ; GTC, 1997). Une forte tradition de partenariat entre les établissements et les Collèges d'éducation depuis les années 1980, puis depuis le milieu des années 1990 avec les départements d'éducation des universités écossaises, a permis au système d'échapper

aux crispations identitaires et aux enjeux de territoires qui ont gagné le système anglais depuis l'introduction du *School-based Training*. Cette tradition de partenariat repose sur un principe de complémentarité et de collégialité entre les établissements, les autorités éducatives locales et les institutions de formation. Cette absence de contractualisation formelle ou impositive signale la persistance d'une responsabilité professionnelle collective forte, *l'Accord sur les Salaires et les Conditions de Service* de 1987 identifiant cette responsabilité morale et collégiale des enseignants et des établissements en vue de contribuer à la formation et au développement professionnel des jeunes enseignants comme une composante constitutive du professionnalisme enseignant.

Le partenariat entre l'université et les établissements ne fait pas l'objet d'un accord officiel, ni d'une répartition des fonds de formation comme c'est le cas en Angleterre. Le principe de complémentarité et de courtoisie met l'accent sur un partenariat souple négocié entre établissements, universités et autorités éducatives locales, permettant la régulation et l'harmonisation des prestations de chaque partenaire. Si l'université reste responsable de la définition et de la mise en œuvre du plan de formation, les représentants des établissements sont présents à tous les stades importants du processus : définition, validation, sélection des stagiaires, évaluation et régulation des activités et dispositifs de formation.

Le principe de collégialité se mesure enfin dans les formes d'accueil et d'encadrement des stagiaires lors de leur formation sur le terrain. Chaque stagiaire est placé non pas sous la responsabilité exclusive d'un *mentor* désigné et formé comme c'est le cas en Angleterre, mais sous la responsabilité d'un département disciplinaire de l'établissement. Le *Regent*, qui est le plus souvent un membre de l'équipe de direction, est chargé de favoriser l'accueil et l'intégration de tous les stagiaires qui effectuent un stage au sein de l'établissement. Lors du stage de sensibilisation au métier, qui a lieu en début d'année, le *Regent* met en place, pour les stagiaires, une palette d'activités de découverte des élèves, de l'équipe éducative, administrative et technique ainsi que du fonctionnement de l'établissement. Durant ces deux semaines de stage initiales, l'université attend du *Regent* qu'il organise une journée de visite dans une école primaire, visant à encourager chez les stagiaires une meilleure prise de conscience des liens entre enseignement primaire et secondaire. Enfin, pour chaque stage d'enseignement en établissement le *Regent* est chargé de planifier un programme d'enseignement

Figure 2



hebdomadaire sur des aspects transversaux du travail de l'enseignant (orientation, éducation spécialisée, relations avec les parents, etc.), et sur les politiques et le fonctionnement de l'établissement (public scolaire et environnement socio-économique, lien avec des partenaires extérieurs, formation continue). Le rôle du *Regent* se rapproche de celui de *Professional Mentor* en Angleterre, à la différence que le *Regent* ne perçoit pas de rémunération pour cette tâche. Le *Principal Teacher* (chef de département disciplinaire), en tant que responsable administratif et pédagogique du département, est chargé de coordonner les actions de formation du stagiaire auxquelles les enseignants du département sont invités à participer (séances d'observation et responsabilisation pédagogique encadrée et progressive). Le *Principal Teacher* est aussi responsable de la rédaction du rapport final d'évaluation de la pratique du stagiaire, produit de la mise en commun des comptes rendus de chacun des enseignants du département sur le comportement professionnel du stagiaire. Cette forme collégiale d'accompagnement, de formation et d'évaluation des stagiaires a la vertu d'éviter le caractère aléatoire et enfermant d'un interlocuteur unique, dont le rôle exclusif de formation et d'évaluation du stagiaire présente une part d'arbitraire évidente.

Cet appel à la responsabilité collective des enseignants et personnels de direction de l'établissement pour l'organisation et le suivi de l'expérience des

stagiaires prépare, probablement plus que d'autres formes d'encadrement, le développement de compétences relationnelles et de formes de travail concertées et collégiales. Tous les enseignants du département sont chargés à un moment ou un autre de la supervision et de la formation du stagiaire, qui observe, intervient et enseigne dans les classes de presque tous les enseignants du département afin d'être exposé à l'ensemble des niveaux d'enseignement. Cette responsabilité collégiale dans l'accueil des stagiaires, qui dépendent de tous et non d'un seul, réaffirme la nature libérale de la formation, au sens où le développement professionnel passe par l'insertion, l'intégration à un groupe professionnel, et non seulement par l'attestation d'une activité performante.

Les professeurs stagiaires écossais passent 18 semaines en établissement, réparties, comme en Angleterre, en une période *d'induction* (sensibilisation) et trois stages de type pratique accompagnée dans au moins deux établissements. Le stage de sensibilisation et le premier bloc de pratique se font en général dans un premier établissement d'accueil, et les deux derniers blocs de formation sur le terrain dans un second, préférablement contrasté, mais le fait que les institutions dépendent largement de la courtoisie des établissements pour l'accueil des stagiaires implique que ce principe ne peut pas toujours être respecté. Chaque étape de la formation est structurée de sorte d'impliquer de plus en plus les stagiaires dans les

activités pratiques et d'enseignement en établissement (un stagiaire peut enseigner jusqu'à 18 heures par semaine en fin de formation). Le modèle de formation s'appuie donc sur des *principes de responsabilisation et d'émancipation progressive des stagiaires*.

Toutefois, l'absence de contractualisation officielle entre les partenaires génère parfois la juxtaposition d'une formation universitaire soucieuse de développer une professionnalité enseignante réflexive et critique, et des pratiques plus artisanales dans les établissements (Elder & Kwiatkoski, 1993). Le caractère informel de la formation pratique et l'absence de formation des enseignants accueillant les stagiaires favorisent une approche peu formalisée des pratiques, revers en quelque sorte de la conception collégiale de l'accompagnement des jeunes enseignants. Si les *Principal Teachers*, du fait de leur responsabilité administrative et pédagogique plus marquée envers les professeurs-stagiaires, tendent à privilégier des approches tutorales en accord avec les attentes de l'université (observation structurée, dialogue professionnel), bien souvent les autres enseignants du département ont une conception plus restreinte et ponctuelle de leur rôle dans la formation des nouveaux enseignants (*ibid*). Le partenariat pratiqué en Écosse favorise donc un certain éparpillement des responsabilités, susceptible de nuire à la continuité, à l'approfondissement de l'apprentissage, et à l'affermissement de compétences spécifiques à l'accompagnement en formation (GTC, 1997).

LE MODÈLE UNIVERSITAIRE ET RÉFLEXIF FRANÇAIS

Le modèle de formation des enseignants français se distingue d'abord et traditionnellement par son caractère universitaire : le cadre de référence de la formation est l'université. On sait que l'identité des enseignants du second degré français n'est pas héritière des mêmes traditions pédagogiques et de formation que celle des enseignants du primaire. Les premiers sont traditionnellement issus de l'université ; enseignant une seule discipline (au contraire de leurs homologues britanniques qui en enseignent le plus souvent deux), leur identité est liée aux savoirs acquis au cours de leurs études universitaires. Les enseignants du second degré tendent donc encore à se définir professionnellement par la discipline enseignée (Obin, 2002). Le poids de l'Inspection Générale, la survivance des influentes associations de spécialistes, défenseurs de l'intégrité et du poids de leur dis-

cipline dans les programmes d'enseignement, attestent de cette vitalité pérenne des identités disciplinaires dans le second degré. De fait, les modèles pédagogiques promus par cette culture secondaire sont marqués par cet ancrage universitaire et disciplinaire.

La création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres fut l'aboutissement d'un projet de professionnalisation de la formation des enseignants et d'harmonisation des statuts des professeurs, en réponse à la fois à une volonté politique et à des urgences conjoncturelles. L'architecture de la formation, en amont et en aval de la certification, affiche l'ancrage universitaire de la formation des enseignants français : après les concours d'enseignement de la première année qui pérennisent le statut central accordé traditionnellement à l'excellence disciplinaire, se substituent aux disciplines à enseigner des disciplines pour enseigner, au cours de la seconde année de formation, « seule véritable année de formation professionnelle » (Obin, 2002 : 64). L'importance accordée aux savoirs légitimés par la recherche sur le transfert didactique des disciplines et sur les situations d'apprentissage est plus que dans les deux autres pays manifeste, associée à une confrontation croissante avec les savoirs issus de la pratique enseignante, que les IUFM, par les activités de recherche autant que de formation qu'ils abritent, participent à formaliser.

Pour autant, et malgré le caractère universitaire des IUFM, l'évolution de la formation des enseignants français suscite des enjeux de territoires institutionnels récurrents entre les instituts de formation et les universités (Robert & Terral, 2000). Rattaché à une université grâce à une convention, l'IUFM est certes un établissement public universitaire, statut garantissant le caractère scientifique des enseignements et des formations qui y sont dispensés. La nature juridique de l'IUFM rend toutefois cette dimension universitaire caduque. Certes, aux anciennes structures directement dépendantes de l'État ont été substitués des établissements d'enseignement supérieur, mais la Loi d'Orientation de 1989 souligne dans le même temps leur caractère administratif, en en faisant des établissements publics d'administration (EPA). Ce statut singulier des IUFM qui en fait une institution rattachée à l'Université tout en étant sous tutelle étatique est d'autant plus ambigu que l'Université perd le monopole dont elle jouissait traditionnellement dans la préparation des concours. Les réformes en cours semblent augurer une reconquête par l'Université de cette phase de la formation des enseignants, par un recentrage des concours de recrutement sur les connaissances à enseigner.

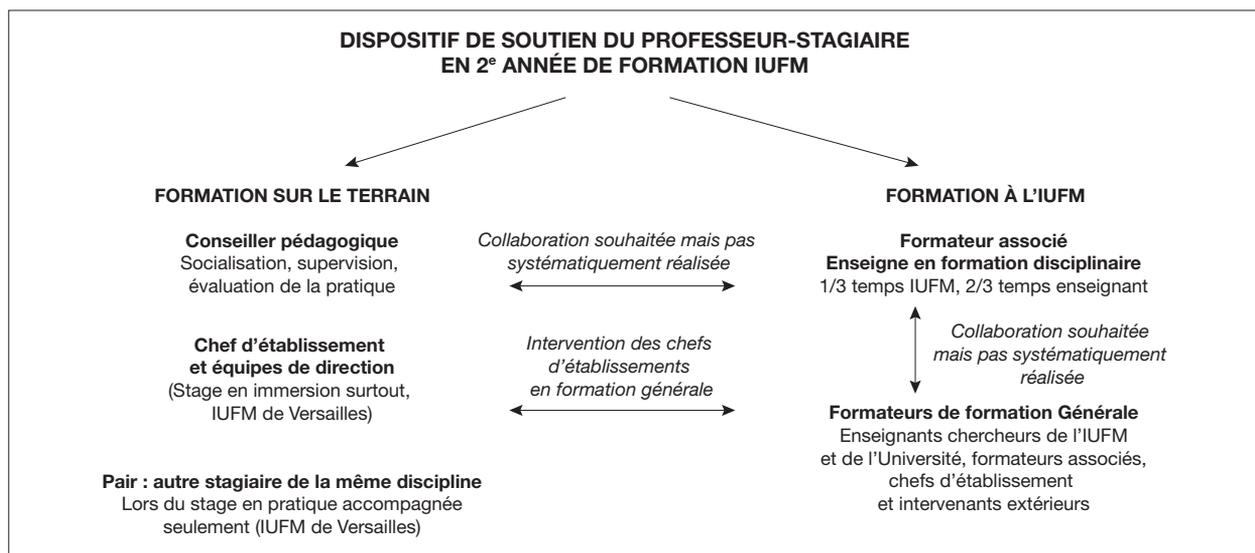
Il reste que l'une des principales innovations des IUFM est de concevoir l'établissement, la classe, comme les lieux d'élaboration, de mobilisation et de transmission de savoirs et de compétences professionnelles. Promouvant le « praticien réflexif », selon la formule de Donald Schön, les instituts de formation ont œuvré à fonder une formation intégrée, combinant les espaces de formation institutionnels et pratiques, ce qui est un pari ambitieux eu égard au poids des héritages, notamment dans le second degré. Ce modèle réflexif qui inspire les pratiques de formation des IUFM suscite toutefois des résistances, tant de la part de l'Inspection Générale, des universitaires représentants les disciplines enseignées, que des enseignants-stagiaires eux-mêmes (Asher & Malet, 1999).

La rationalisation des savoirs est un élément-clé de la professionnalisation des enseignants français. Le modèle de formation initiale en IUFM privilégie une conception de l'enseignant expert des situations d'enseignement et d'apprentissage (Bancel, 1989 ; MEN, 1997 & 2002). Cette « logique de l'efficacité » implique que la formation des enseignants puisse s'appuyer sur des savoirs formalisés, produits de recherches sur l'activité enseignante et l'interaction enseignement-apprentissage (Altet, 1994). Les IUFM incarnent cet espace de rencontre et de formalisation de savoirs multiples : lieu de formation commun à tous les enseignants, lieu de production et de confrontation de savoirs issus de la recherche sur les disciplines et les situations éducatives, lieu de production et de réflexion sur des savoirs en construction enfin. La place croissante de la didactique des disciplines en formation d'enseignants au détriment des savoirs de pédagogie générale (Altet, 1994 ; Robert et Terral, 2000), la promotion des pratiques réflexives et de l'analyse de pratiques (MEN, 2002) marquent une évolution vers une conception moins verticale des rapports entre la recherche éducative et les savoirs praticiens. En France, plus d'un quart de l'ensemble de la formation est consacré à la formation à l'enseignement de la discipline, ce qui représente environ la moitié de la formation institutionnelle. Si l'on considère les plans de formation de l'IUFM de Versailles, on note que l'une des approches privilégiées en formation à l'enseignement de la discipline est la *transposition didactique* (6), c'est-à-dire le processus de transformation par les stagiaires du savoir savant (issu de la recherche scientifique) en savoir enseigné (présent dans les manuels par exemple), ce qui tend à légitimer l'institution universitaire en tant que productrice des savoirs. Une deuxième approche utilisée en

formation disciplinaire est celle de *l'analyse des situations didactiques*, c'est-à-dire des interactions entre enseignant, élèves et savoir (7), et qui vise à développer la connaissance et la maîtrise de situations d'apprentissage variées dans une discipline (Pepin, 1999). Cette importance accordée à la didactique, associée à la volonté de modifier le rapport au savoir des professeurs stagiaires en formation, indiquent bien que si la maîtrise par l'enseignant du contenu disciplinaire est essentielle, une approche réflexive des situations éducatives est aussi nécessaire à la construction de compétences professionnelles. Cependant, la logique du stage en responsabilité, qui met directement l'enseignant-stagiaire en situation de responsabilité pédagogique, semble menacer la cohérence de ce projet. Il n'y a pas en effet en France de période initiale de sensibilisation : les enseignants sont en situation d'enseignement sans réelle progression (contrairement à leurs collègues anglais ou écossais), du début à la fin de leur année de formation, sous la responsabilité d'un conseiller pédagogique unique.

Si les logiques qui sous-tendent le modèle de formation initiale des enseignants apparaissent encore à certains égards contradictoires, on peut néanmoins les considérer à la lumière de la philosophie sous-jacente de la formation : le processus de formation est envisagé d'une façon globale comme « un changement de position entre l'étudiant et l'enseignant » (Nadot, 2000 : 113), ou encore comme une « mutation », un passage de « la position de celui qui apprend à celui qui fait apprendre » (MEN, 2002). La responsabilisation pédagogique immédiate des formés participerait en quelque sorte de cette conception de la formation initiale du futur enseignant comme transformation, passage, changement de posture, conception qui s'appuie dans sa mise en œuvre sur un *modèle de formation fondé sur le principe de l'alternance*, c'est-à-dire sur un va-et-vient entre les différents lieux, moments et contenus de formation, modèle qui vise l'enrichissement des expériences d'apprentissage par leur mise en relation précoce et quasi simultanée. Ce principe d'alternance est renforcé par le recrutement de formateurs disciplinaires en service partagé, c'est-à-dire effectuant eux-mêmes le va-et-vient entre leur rôle principal d'enseignant en établissement et celui de formateur à l'IUFM (1/3 temps). Cette différence de statut entre les formateurs disciplinaires français, qui restent avant tout des praticiens et les tuteurs de PGCE britanniques, à la fois formateurs et enseignants-chercheurs, reflète et génère des divergences dans la façon dont la relation théorique-pratique en formation est conceptualisée.

Figure 3



Si le modèle de formation par alternance doit permettre « aux stagiaires d’articuler les moments de formation et les activités spécifiques qui s’y rattachent » (MEN, 2002), ce dispositif, déjà en place dans l’ancienne structure (CPR), ne permet pas nécessairement à lui seul aux stagiaires d’intégrer de façon cohérente et enrichissante les apprentissages réalisés lors des différents moments de formation. Dans son étude de la formation dans les anciens Centres Pédagogiques Régionaux, Leselbaum (1987) soulignait que « ce qui manquait dans la formation, c’est précisément ce lieu réflexif où pourraient être analysées ces diverses relations entre les différents savoirs qui sous-tendent l’activité de l’enseignant » (p. 78). La formation initiale des enseignants en IUFM introduit un modèle de formation nouveau, réflexif, centré sur l’analyse des pratiques et sur l’implication du futur enseignant dans sa formation. Dans ce modèle réflexif, la pratique de l’enseignement en responsabilité est l’élément central de la formation, à partir et autour duquel le reste des actions de formation s’articulent, notamment à travers la préparation, l’accompagnement, l’exploitation et l’analyse systématique des expériences professionnelles et du vécu des stagiaires.

L’élaboration, par les stagiaires, d’un mémoire professionnel constitue le deuxième élément-clé du modèle de formation en IUFM. Le mémoire professionnel a une fonction de formation à et par la recherche et l’analyse des pratiques. Il permet aux stagiaires

« d’élaborer une synthèse de leurs observations et de leurs expériences, tout en s’appropriant les différents moments de la formation » (MEN, 1994 : 33). Le mémoire fait aussi partie des trois éléments qui font l’objet d’une évaluation par l’IUFM, en plus de l’observation de la pratique enseignante du professeur stagiaire durant son stage en responsabilité, et des modules d’enseignement en centre de formation. On constatera avec intérêt qu’en France, la validation de l’expérience pratique ne repose pas seulement, comme c’est le cas en Angleterre ou en Écosse, sur l’évaluation de l’action professionnelle du stagiaire par des enseignants de terrain ou des formateurs, mais sur la production d’un mémoire professionnel, sorte d’avatar de la rencontre entre l’université et la formation professionnelle, espace de tensions entre des savoirs hétérogènes, académiques et professionnels, qui atteste par son caractère hybride la dimension à la fois universitaire et réflexive du modèle de formation des enseignants français (Cros, 1998 ; Bouvier & Obin, 1998). Il reste que ce caractère hybride ne va pas de soi, et les mémoires révèlent bien souvent dans leur mise en œuvre par différents types de formateurs des tensions entre savoirs académiques et savoirs finalisés, ce qui favorise une remise en question récurrente de leur statut. Un récent rapport de l’Inspection Générale (MEN, 2003) interroge le caractère authentiquement professionnalisant du mémoire professionnel, se demandant « s’il ne se transforme pas, fréquemment, sous l’influence

de certains directeurs de mémoires, en recherche universitaire au lieu d'être une observation et une réflexion personnelle sur le début d'une pratique professionnelle » (MEN, 2003 : 71). Le fait que les enseignants agrégés en soient dispensés tend par ailleurs à discréditer la valeur de cet exercice, positionnant « le mémoire comme un travail compensatoire à une infériorité académique » (IUFM Nord-Pas-de-Calais, 2001 : 22) et fragilisant un peu plus son statut.

Le stagiaire français ne bénéficie pas, au cours de son expérience pratique, du même encadrement tutorial que ses collègues écossais et anglais. Si la place accordée à l'apprentissage en situation est encore inférieure à celle constatée dans les deux autres pays, les différences tiennent surtout au fait que les formes d'encadrement sur le terrain en France sont à la fois plus faiblement structurées et peu articulées avec la formation reçue à l'IUFM.

Alors que les *mentors* anglais ou les *Regents* écossais assurent une continuité avec la formation institutionnelle par des séminaires dans les établissements, la mission des conseillers pédagogiques français demeure plus opaque. En un sens, les compétences requises du stagiaire étant génériques et moins restrictives qu'elles ne le sont en Angleterre, la formation pratique semble, comme en Écosse, promouvoir une approche compagnonnique de l'apprentissage sur le terrain. Cependant cette approche artisanale semble quelque peu en contradiction avec le modèle de formation réflexif promu par les IUFM, soucieux de rationalisation, et dont la cohérence repose sur une complémentarité affirmée des espaces de formation (MEN, 1994 : 33). Or, sauf à impliquer, former et associer plus systématiquement à la formation en IUFM les praticiens qui accompagnent les stagiaires, il est à craindre que l'alternance que les plus récents textes officiels appellent de leurs vœux demeure juxtapositive. Il semble que la constitution d'équipes pluricatégorielles, associant conseillers pédagogiques et formateurs, aille dans le sens d'un décloisonnement des lieux d'apprentissage et d'un continuum du processus de formation des enseignants en devenir (MEN, 2002 ; Obin, 2002).

CONCLUSION

Divers éléments nous semblaient avoir une importance déterminante pour la compréhension des modèles de formation des enseignants du secondaire pratiqués en France et au Royaume-Uni : le caractère

universitaire de la formation et la place qui y est accordée à l'expertise praticienne, la nature et l'organisation du partenariat établissements/institution de formation ainsi que du dispositif d'encadrement et de soutien des enseignants-stagiaires. Si l'on observe une convergence des modèles vers une importance accrue de l'apprentissage professionnel en situation de travail, ce choix s'opère cependant selon des formes différentes dans les trois contextes étudiés. Elle se fait en Angleterre au prix d'une évacuation progressive de la dimension universitaire de la formation, d'un partenariat écoles-université certes renforcé mais pondéré par une standardisation des compétences supposée compenser l'incertitude de formes d'apprentissage plus empiriques du métier. La tradition décentralisée du système anglais semble favoriser la promotion brutale d'un État évaluateur lorsque ce dernier entend exercer un pouvoir sur l'éducation et la formation (Broadfoot, 2000).

La France et l'Écosse pérennisent pour leur part le rôle des institutions universitaires dans la formation. En France cela se fait en accord avec les fondements de l'identité des enseignants du secondaire et avec les formes traditionnelles de régulation de la profession (qui associent l'employeur, c'est-à-dire l'État, les associations de spécialistes et les syndicats), mais en promouvant un système hybride qui occasionne des tensions institutionnelles et corporatives récurrentes du fait d'une formation des enseignants pensée en amont et en aval de la certification professionnelle dans des institutions universitaires distinctes, l'université et les IUFM.

L'université fait figure dans le contexte écossais de partenaire précieux dans la légitimité d'une expertise spécifique et la crédibilité sociale de la profession. Les enseignants écossais demeurent soucieux, appuyés en cela depuis près de quarante ans par un ordre des enseignants (GTC), de préserver leur influence dans la formation et l'accès à la profession et dans la définition des caractéristiques de l'activité, privilégiant tant l'ancrage universitaire des savoirs professionnels que la collégialité des pratiques. En Angleterre, au-delà des crispations identitaires constatées, la responsabilisation des praticiens dans la formation, la définition de statuts, la porosité des espaces de formation, la collaboration des universités et des écoles dans l'harmonisation des programmes de formation, témoignent d'une forte structuration des partenariats. L'Écosse et la France, pour des raisons différentes, maintiennent le statut central des institutions universitaires dans la formation de leurs enseignants. Toutefois, si la France semble peiner à conférer aux

praticiens une reconnaissance et une responsabilité fortes, probablement nécessaires pour décloisonner des espaces-temps de formation encore morcelés, en Écosse, la nécessité, aujourd'hui pressante, d'institutionnaliser un véritable partage de la responsabilité de la formation des nouveaux enseignants entre les écoles et l'université, se heurte à la réticence des enseignants écossais peu enclins à alourdir une charge de travail déjà importante.

À cet égard, et de façon plus générale, l'un des enjeux majeurs des politiques de formation des enseignants dans l'avenir tient probablement à l'affermissement des formes de partenariat entre l'université et la profession, et de la reconnaissance de l'expertise pratique. La responsabilisation des enseignants dans la formation, la définition de statuts et de compétences propres, la porosité des espaces de formation, la collaboration des universités et des

écoles dans l'harmonisation des programmes de formation, constituent des enjeux importants, dans l'ensemble des pays industrialisés, pour décloisonner les espaces-temps de formation et renouveler les questions de l'expertise et des savoirs professionnels, et ce faisant les problématiques de la formation des enseignants en devenir. Ce rapprochement de la formation des enseignants du terrain d'exercice professionnel peut constituer une opportunité culturelle, déclinée différemment selon les contextes, pour dépasser l'alternative conflictualiste entre l'académisme et l'empirisme dans laquelle on a longtemps maintenu le débat, et pour renouveler les enjeux de la professionnalisation des enseignants.

Estelle Brisard
Université de Paisley

Régis Malet
Université de Lille III

NOTES

- (1) Plusieurs nouveaux modèles de formation des enseignants ont été introduits en Angleterre depuis le milieu des années 1990, afin de faire face à une crise du recrutement, notamment dans le secondaire. Ces programmes de formation peuvent être entièrement conçus par les établissements, avec ou sans le soutien d'une université partenaire, et sont délivrés exclusivement au sein des écoles : *School-Centred Initial Teacher Training (SCITT)* et *Employment-based routes to Qualified Teacher Status*, où le stagiaire est recruté par l'établissement et formé sur place tout en effectuant 70 % d'un service d'enseignement normal. La mise en place de ces modèles a été renforcée par la création et le financement par le gouvernement Blair, depuis 2 ans, de *Training Schools* (établissements scolaires spécialisés dans la formation des enseignants). Toutefois, la proportion d'enseignants anglais qui optent pour ces programmes de formation dans les écoles reste minoritaire, même si les taux augmentent depuis 2002. Cet article porte donc plus particulièrement sur le programme traditionnel de formation des enseignants du secondaire en Angleterre, le *Post Graduate Certificate in Education*.
- (2) Le *General Teaching Council* est une organisation professionnelle composée de l'ensemble des représentants de la profession enseignante. En tant que telle, son principal rôle est de conseiller le gouvernement sur les questions qui affectent la profession enseignante. Depuis sa création en 1966, le GTC écossais a acquis un certain nombre de pouvoirs exécutifs directs, délégués par le Ministère de l'Éducation (*Scottish Executive*) pour tout ce qui touche spécifiquement aux procédures d'accès à la profession, à l'organisation et à la qualité des programmes de formation des enseignants et de l'encadrement des néo-enseignants lors de leur première année de métier. La constitution d'un tel *ordre des enseignants*, sur le modèle des professions médicales et juridiques, a longtemps été différée en Angleterre ; elle a finalement été rendue possible en Angleterre par le retour des travaillistes au pouvoir : en 1998 est créé le *General Teaching Council for England (GTC (E))*. Le GTC permet en principe à la profession enseignante d'exercer une responsabilité nouvelle sur la régulation de son activité, en lien avec le politique et les organisations syndicales, dont le GTC se distingue par le fait que les membres en sont tous les personnels enseignants en activité, indépendamment des intérêts catégoriels.
- (3) Circulaires 91-202 du 2 juillet 1991, 94-26C du 14 novembre 1994, et 99-075 du 27 mai 1999, et désormais la circulaire 2002-070 du 4 mars 2002 qui remplace les deux premières (MEN, 1991, 1994, 1999, 2002).
- (4) Quelques exemples de ces contenus de formation à l'Université de Strathclyde : *Assessment and school effectiveness ; guidance, education for personal and social development ; special educational needs pupils ; use of portfolio, job applications and interviews ; career development ; school management* (University of Strathclyde, 2000).
- (5) Traductions des auteurs.
- (6) « Rechercher les conditions de passage du savoir universitaire au savoir scolaire enseignable » ; « Modifier le rapport aux mathématiques en incluant la prise en compte des élèves » (*Extraits des plans de formation disciplinaire de l'IUFM de Versailles*).
- (7) « Relation entre connaissance du public, définition des objectifs de cours et gestion de groupe » ; « Relations du professeur avec ses élèves » ; « l'adéquation entre les acquis des élèves, les programmes et les supports choisis » (*Extraits des plans de formation disciplinaire de l'IUFM de Versailles*).

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ASHER C. et MALET C. (1999). – *Vécus de formation des enseignants-stagiaires du secondaire britanniques et français*. *Recherche et Formation*, n° 28, p. 161-177.
- BANCEL D. (1989). – *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : MEN.
- BOUVIER A. et OBIN J.P. (1998). – *La Formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette Éducation.

- BROADFOOT P. (2000). – Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. **Revue Française de Pédagogie**, n° 130, p. 43-56.
- BROWN S. (1996). – School-Based Initial Teacher Education in Scotland : Archaic Highlands or High Moral Grounds ? *In* R. McBride (ed.) **Teacher Education Policy : some issues arising from research and practice**. London : Falmer Press, p. 36-48.
- CALDERHEAD J. (1997). – Towards a research base for the development of teacher education in Europe : the 1996 SERA Lecture. **Scottish Educational Review**, 29 (1), p. 3-9.
- CROS F. (dir.) (1998). – **Le Mémoire professionnel en formation des enseignants**. Paris : L'Harmattan.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1972). – **Teacher Education and Training**. (James Report). London : HMSO.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1992). – **Initial Teacher Training (secondary phase)**, Circular 9/92. London : DfE.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998). – **Teaching : High Status, High Standards, Circular 4/98**. London : HMSO.
- ELDER R. et KWIATKOWSKI H. (1993). – **Partnership in Initial Teacher Education**. Scottish Education Department/General Teaching Council Research Report.
- FURLONG J. et SMITH R. (Eds.) (1996). – **The Role of Higher Education in Initial Teacher Training**. London : Kogan Page, p. 35-49.
- GARDNER P. (1996). – Higher Education and Teacher Training : A century of progress and promise. *In* J. Furlong et R. Smith (eds), **The Role of Higher Education in Initial Teacher Training**. London : Kogan Page, p. 35-49.
- GENERAL TEACHER COUNCIL (GTC) (1997). – **Report of the working group on partnership in Initial Teacher Education**. Edinburgh : General Teaching Council.
- HEXTAL I. et MAHONY P. (2000). – Consultation and the Management of Consent : Standards for Qualified Teacher. **British Educational Research Journal**, 26 (3), p. 324-342.
- HUMES W. (1995). – From disciplines to competences : the changing face of professional studies in teacher education. **Education in the North**, New Series 3, p. 39-47.
- IUFM Nord-Pas-de-Calais (2001). – **Le Mémoire professionnel : quelles dynamiques pour les enseignants ?** Compte-rendu de la Journée d'études du 31 janvier 2001 : Éditions IUFM-Nord-Pas-de-Calais.
- JUDGE H. (1996). – La montée des tuteurs (entretien). **Recherche et Formation**, n° 22, p. 127-139.
- KIRK G. (1995). – The changing context of teacher education in Scotland. *In* J. O'Brien (Ed.) **Current changes and Challenges in European Teacher Education : Scotland**. Comparative Studies in Teacher Education : Country Monographs. Brussels : COMPARE-TE, p. 17-27.
- KIRK G. (2000). – The General Teaching Council for England. **School Leadership and Management**, 20 (2), p. 235-246.
- KIRK G., CAMERON-JONES M. (1994). – The Education of Teachers in Scotland : Changes and Challenges. *In* Th. Sander (ed.), **Current Changes and Challenges in European Teacher**. Brussels : TNTEE Network, p. 408-416.
- LESELBAUM N. (dir.) (1987). – **La Formation des enseignants du second degré dans les Centres Pédagogiques Régionaux**. Paris : INRP.
- M.E.N. (1991). – **Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres**. Circulaire n° 91-202 du 2 juillet. Paris : MEN.
- M.E.N. (1994). – **Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, élaboration des projets pour 1995-1999**. Circulaire n° 94-26C du 14 novembre 1994. Paris : MEN.
- M.E.N. (1997). – **Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel**. Circulaire n° 97-123. Paris : MEN.
- M.E.N. (1999). – **Orientation du dispositif de formation dans les IUFM**. Circulaire 99-075 du 27 Mai 1999, BO n° 22 du 22 Juin 1999. Paris : MEN.
- M.E.N. (2002). – **Principes et organisation de la deuxième année d'IUFM**. Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002. Paris : MEN.
- M.E.N. (2003). – **La Formation initiale et continue des maîtres**. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : MEN.
- NADOT S. (2000). – Acquérir une pratique professionnelle d'enseignant, un nécessaire changement dans le rapport au savoir. *In* C. Gohier et C. Alin (eds.), **Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle**. Paris : L'Harmattan, p. 111-124. (Collection Recherche et Formation).
- OBIN J.-P. (2002). – **Enseigner, un métier pour demain**. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : MEN.
- PEPIN B. (1999). – Existing Models of Knowledge in Teaching : developing an understanding of the Anglo/American, the French and the German Scene. **TNTEE Publications**, 2 (1), p. 49-66.
- ROBERT A. et TERRAL H. (2000). – **Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui**. Paris : PUF.
- SCOTTISH OFFICE EDUCATION DEPARTMENT (SOED) (1993). – **Guidelines for Teacher Training Courses**. Edinburgh : HMSO.
- SCOTTISH OFFICE EDUCATION AND INDUSTRY DEPARTMENT (SOEID) (1998). – **Guidelines for Teacher Education Courses in Scotland**. Edinburgh : HMSO.
- STRONACH I., COPE P., INGLIS B., MCNALLY J. (1996). – 'Competence' Guidelines in Scotland for Initial Teacher Training : 'supercontrol' or 'superperformance' ? *In* D. Husler et D. McIntyre (eds.), **Developing Competent Teachers**. London : David Fulton Publishers.
- TEACHER TRAINING AGENCY (TTA) (1998). – Standards for the Award of Qualified Teacher Status. *In* DfEE Circular 4/98, **Teaching : High Status, High Standards**, Annex A. London : TTA.
- TEACHER TRAINING AGENCY (TTA) & DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002). – **Qualifying to Teach : Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training**. London : TTA.
- UNIVERSITY OF STRATHCLYDE, FACULTY OF EDUCATION (2000b). – **PGCE Handbook of Principles of Effective Teaching & Learning**. Glasgow : University of Strathclyde.
- WILKIN M. (1999). – The Role of Higher Education in Initial Teacher Education. **UCET Occasional Paper**. 12, London : Universities Council for the Education of Teachers (UCET).