

## ASSOCIATION AVEC LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

**Bilan des innovations dans la formation des enseignants en Grande-Bretagne**

**V.S. FURLONG, P.H. HIRST, K. POCKLINGTON, S. MILES, M. WILKIN et S. WILLCOCKS**

*Résumé.* Les futurs enseignants, en Grande-Bretagne, à l'issue de la licence, suivent pendant un an une préparation au « post graduate Certificate of Education » (PGCE). Vient ensuite une année d'enseignement à l'essai sanctionnée par le « Local Education Authority » ; après, ils entrent pleinement en fonction. Quatre centres de formation au PGCE ont proposé quatre formules nouvelles de formation « centrées sur l'école », rompant avec la formation traditionnelle. Les auteurs nous relatent cette expérience et nous exposent les qualités de professionnalisme auxquelles parviennent les jeunes enseignants formés ainsi. Il ressort, en effet, de ces quatre programmes qu'ils ont développé chez les étudiants une « pratique réfléchie » plutôt qu'une « application de la théorie », effet obtenu par les pratiques traditionnelles de formation.

*Abstract.* In Great Britain, the teachers to be follow a one-year course, after they graduate, to prepare the « post graduate Certificate of Education » (PGCE). The following year, they teach on a trial period approved by the « Local Education Authority », then they fully become teachers. Four colleges of Education preparing to the PGCE proposed four new training courses « based on school » which break with traditional training. The author relates this experiment and shows us the quality of professionalism acquired by the new teachers so-trained. The result in that these four training courses have increased among the students rather a « reflective practice » than a direct « application » of pre-determined ideas which is often the case in traditional training.

Depuis de nombreuses années, la question du rôle de l'expérience de la classe dans la préparation professionnelle des enseignants est très largement débattue en Angleterre. Au cours de la dernière décennie, ce débat s'est trouvé de plus en plus centré sur la nécessité, pour les Centres de Formation des Enseignants, d'établir des liens plus étroits avec les établissements scolaires. Il a été vivement conseillé (et plus récemment ordonné) aux Universités et aux Écoles Supérieures de développer une collaboration plus étroite entre elles-mêmes et les établissements scolaires de leur localité. « Association avec les établissements scolaires » est devenu le slogan des années 80

pour la formation des enseignants en Grande-Bretagne. Afin d'éclaircir les implications d'une telle collaboration dans la formation des enseignants, le Département britannique d'Éducation et de Science (D.E.S.) a commandé un dossier d'évaluation sur trois ans dont le centre d'opérations devait être à l'Université de Cambridge. Le dossier, qui s'intitulait « la formation centrée sur l'école dans la préparation au PGCE » devait se concentrer sur ce qui est devenu la méthode principale de formation des enseignants en Angleterre: le Certificat d'Éducation de troisième cycle (PGCE: Postgraduate Certificate of Education).

Le PGCE est une formation professionnelle d'un an à laquelle les étudiants peuvent postuler après obtention d'une licence dans leur discipline principale. Actuellement, la quasi-totalité des étudiants britanniques en formation pour l'enseignement secondaire, y compris une minorité de plus en plus importante préparant l'enseignement primaire sont formés par le PGCE (l'autre voie majeure pour entrer dans l'enseignement est la préparation en quatre ans d'une licence en éducation: B. Ed.), qui associe l'étude d'une ou plusieurs disciplines principales et une préparation professionnelle. Une fois terminée leur formation par l'une ou l'autre voie, les étudiants peuvent postuler un poste d'enseignement de leur choix. Pendant leur première année, qui se dit année d'essai, leurs progrès sont suivis par le Conseil Municipal d'Éducation (Local Education Authority: LEA) qui les emploie. L'enseignant entre pleinement en fonctions lorsqu'un rapport satisfaisant parvient au Département d'Éducation et de Science à l'issue de son année de stage.

Afin de constituer le dossier de recherche, le D.E.S. a invité quatre centres de formation et quatre L.E.A. à collaborer à l'élaboration de stages expérimentaux PGCE entraînant une participation nettement plus importante des écoles. Après leur sélection, le Département d'Éducation de l'Université de Cambridge a entrepris, sur demande, d'évaluer ces stages en utilisant la méthodologie de l'étude de cas. Le rapport final résultant de ce dossier, ainsi que des études de cas des quatre stages expérimentaux ont été remis au D.E.S. en septembre 1986 (Furlong et al., 1986) et un livre centré sur cette recherche est actuellement en cours de préparation. Cet exposé a pour but de donner un aperçu global de la recherche de ses résultats et recommandations.

## 1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Les quatre programmes choisis pour participer au projet ont été sélectionnés par le D.E.S. pour répondre à des critères divers.

Mais le D.E.S. n'a pas donné de précisions quant à la nature exacte de la formation centrée sur l'école que ces quatre établissements sélectionnés devaient mettre en place. Par conséquent, le terme « formation centrée sur l'école » a revêtu des significations très variées. Les quatre stages avaient cependant ceci en commun que, comparativement aux dispositions traditionnelles, une proportion plus importante de la formation globale eut lieu dans les établissements scolaires plutôt que dans les centres de formation, et les enseignants de terrain ont participé plus directement à l'élaboration et à la réalisation de la formation.

Le dossier de recherche remis au Département d'Éducation de l'Université de Cambridge précisait qu'après la période initiale consacrée à l'élaboration de la recherche un programme d'évaluation serait créé, composé de deux éléments principaux.

— Pendant l'année universitaire 1983-1984, l'expérience serait contrôlée auprès de 75 étudiants participant aux quatre formations retenues.

— Ceux du groupe qui obtenaient des postes d'enseignement en 1984-1985 (59 en tout) seraient suivis à divers stades de leur année d'essai.

## 2. LES OBJECTIFS

Le but général de la recherche était d'arriver à un jugement sur la valeur de la formation centrée sur l'école dans la préparation professionnelle des enseignants. Cependant les modalités de formation établies par les quatre programmes présentaient de telles divergences, qu'une simple comparaison avec les résultats de programmes plus traditionnels semblait inopportune (même en admettant que ces résultats puissent être évalués d'une façon significative). Par conséquent, la recherche a eu pour but premier d'étudier les quatre programmes pour en dégager les principes de la formation centrée sur l'école. Une fois ces principes acquis, ceux-ci pouvaient ensuite servir de point de départ à la formulation de jugements critiques sur les

programmes en question et sur d'autres. Ces principes pouvaient également servir comme point de départ, pour les responsables des programmes et les autres, à une élaboration plus rationnelle des programmes et des lignes d'action à adopter.

Dans la démarche de la recherche, on peut donc distinguer quatre phases qui se retrouvent dans la structure du rapport final.

a) Dans un premier temps, nous avons élaboré une étude de cas détaillée et approfondie de chaque programme et de l'expérience de ceux qui l'ont suivi pendant leur première année d'enseignement. Comme l'indique le rapport, ces études de cas ont pour but d'explicitier la nature de la formation proposée et d'apporter une information sur les liens identifiables entre telle expérience de formation et telle performance des formés. Conformément aux principes de ce genre de recherche, les études de cas décrivent la formation du point de vue des différents participants. Dans la présentation générale des stages, les opinions des enseignants, des professeurs du supérieur, des responsables des L.E.A. et des étudiants sont exposées. La partie de chaque étude de cas portant sur l'année d'essai expose, sur les performances des étudiants, les opinions de chefs d'établissements, de collègues plus anciens et des responsables des L.E.A. De plus sont jointes au dossier les évaluations rétrospectives des stagiaires eux-mêmes sur leur formation. De cette façon, les études de cas comprennent un nombre important de jugements critiques sur les différents programmes, mais étant donné que ces jugements proviennent des participants eux-mêmes, l'analyse reste essentiellement « interne ».

b) Dans un deuxième temps, nous avons utilisé notre nouvelle compréhension de ces différents programmes pour dégager les principes de base de la formation centrée sur l'école. Une comparaison constante des quatre programmes et le rattachement de nos résultats à d'autres travaux théoriques nous ont permis d'établir un modèle qui contribue à élucider la nature de la formation professionnelle et la place des éléments centrés sur l'école au sein de cette formation.

c) À la lumière de ce modèle, il nous a été ensuite possible de revenir à nos quatre études de cas de programme afin de faire un commentaire d'évaluation plus explicite sur les points forts et les points faibles des dispositions mises en place par chacun.

d) Notre tâche finale consistait à dégager à partir de notre exemple les lignes d'action générales que suppose la formation centrée sur l'école, pour aider à l'élaboration de futurs programmes, Centres de Formation et Écoles.

Dans le résumé des conclusions exposé ci-dessous, nous ne développerons que la deuxième étape.

### 3. LES MÉTHODES

Deux méthodes distinctes mais en corrélation ont été employées pour recueillir les données : a) une étude générale de l'ensemble des étudiants et stagiaires par l'intermédiaire de questionnaires périodiques, de carnets de notes et journaux de bord et de rapports écrits ; b) une étude plus approfondie d'un échantillon de 38 étudiants et enseignants stagiaires avec les professionnels qui les ont suivis, à l'aide d'entretiens, d'observations et de journaux de bord.

### 4. ANALYSE

Dans notre analyse de la formation centrée sur l'école, il nous a semblé primordial de distinguer quatre « niveaux » ou modes de formation distincts mais liés :

“a” La pratique directe : une formation pratique à travers l'expérience vécue dans les écoles et les classes.

“b” La pratique indirecte : une formation « détachée » dans des problèmes pratiques effectuée le plus souvent dans les classes ou les ateliers des Centres de Formation.

“c” Les principes pratiques : une étude critique des principes de la pratique et de leur utilisation.

“d” La théorie disciplinaire : une étude critique de la pratique et ses principes à la lumière de la théorie et la recherche de base.

Dans ces conditions, les différences principales entre les programmes peuvent être perçues tout d'abord dans la structure d'un programme donné, qui accorde une importance particulière à chacun de ces niveaux de travail et constitue un cadre permettant de les relier entre eux. Deuxièmement, ces différences peuvent être perçues dans l'attribution de la formation à des personnels différents, enseignants et universitaires qui ont tous des compétences différentes à apporter. Troisièmement, elles peuvent être perçues dans la nature même de la pédagogie ou dans le style de la formation que reçoivent effectivement les étudiants.

Traditionnellement, les programmes PGCE étaient conçus pour donner aux étudiants une connaissance et une compréhension théo-

riques et « détachées » de la meilleure façon de travailler dans les écoles, puis pour leur donner, par une expérience pratique, les outils nécessaires à l'application de cette connaissance et la possibilité de réfléchir sur cette expérience avant de prendre toutes les responsabilités du travail d'un enseignant. À cet effet, la structure de stage la plus répandue débutait par un trimestre dans le Centre de Formation consacré à un travail sur la pratique et les principes « détachés » aux niveaux « b », « c » et « d ». Suivait un trimestre sur la pratique pédagogique de groupe dans l'école, consacré au travail du niveau « a » et enfin un trimestre, à nouveau dans le Centre de Formation, consacré au travail des niveaux « b », « c » et « d ». En ce qui concerne le personnel, dans le Centre de Formation, des professeurs de pédagogie ont assuré la formation aux niveaux « b » et « c » alors que les problèmes théoriques de base du niveau « d » étaient traités par des professeurs de sciences de l'éducation. Dans les écoles, les enseignants avaient un rôle de supervision plutôt que de formation, et les professeurs de pédagogie faisaient tout leur possible lors des visites régulières pour former les étudiants à mettre en pratique ce qu'ils avaient appris au préalable. Ainsi la formation pratique directe du niveau « a » était rattachée au travail des niveaux « b » et « c » dans la mesure du possible, alors que le travail théorique du niveau « d » restait un élément à part. Conformément à cette approche, le style pédagogique de la formation demeurait en grande partie didactique, avec une présentation traditionnelle des connaissances et de la compréhension à maîtriser, suivie de conseils quant à son application dans la pratique.

Par l'intermédiaire de ce cadre analytique, l'évolution vers une formation de plus en plus centrée sur l'école peut être perçue comme un rejet progressif de ce modèle traditionnel. Au lieu de préparer d'abord les étudiants d'une façon indépendante et de leur demander ensuite de mettre en pratique leurs connaissances et leur compréhension dans les écoles, on les forme de plus en plus par une « mise en situation » directe à la pratique de l'enseignement afin que leurs connaissances et compétences se développent à travers une réflexion analytique et critique très structurée de leur pratique et de celle des autres. Cette démarche traduit le rejet croissant, pour des raisons à la fois théoriques et pratiques, de l'idée que la pratique professionnelle doit se comprendre comme étant « la mise en pratique de la théorie », et l'opinion de plus en plus répandue que cette pratique constitue une forme de « réflexion mise en action » (Schön, 1983). Si la pratique professionnelle intelligente n'est pas et ne peut pas être convenablement comprise comme étant une question de « mise en pratique », la formation selon ce modèle est tout simplement mal conçue et ne peut

jamais amener à un enseignement de premier ordre. Les quatre stages étudiés ont tous montré, de diverses façons, des démarches qui tenaient vers une formation de praticiens réfléchis plutôt que de praticiens qui cherchent à appliquer la théorie. Dans cette approche réflexive, la formation pratique directe des étudiants au niveau "a" dans la classe et à l'école constitue le cœur du débat. D'autres niveaux de formation servent à développer une réflexion critique de plus en plus avertie et, par ce biais, un exercice professionnel de plus en plus efficace.

Grâce à l'examen des quatre niveaux de formation exposés ci-dessus et des relations établies entre eux dans la structure des programmes, dans l'utilisation du personnel et dans les formes de la pédagogie, nous étions en mesure d'analyser la nature et l'importance des éléments centrés sur l'école dans les quatre programmes. Nous nous sommes attachés, en particulier, aux manières dont cette formation servait à développer « la pratique réfléchie » plutôt que « l'application de la théorie ». C'était à travers ces éléments que nous avons vu, à plusieurs reprises le souci très marqué des étudiants d'une aide et d'une formation pratiques et directes qui servent à développer non seulement le savoir-faire de base nécessaire à la survie dans la classe, mais aussi des formes d'enseignement plus élaborées et bien-fondées sur le plan professionnel. Cela nous a montré combien les éléments d'une formation centrée sur la notion traditionnelle et inadéquate de la pratique de l'enseignement comme « application de la théorie » créent inévitablement un écart psychologique entre la théorie et la pratique, que tout exercice du métier tentera en vain de combler. Par contre, les éléments d'une formation centrée sur l'analyse d'une pratique réelle de l'enseignement ne créent aucun écart de ce genre.

Au contraire, ils donnent à la formation pratique indirecte, à l'étude des principes pratiques et au travail dans les disciplines théoriques, c'est-à-dire à la formation aux niveaux "b", "c" et "d", leur juste importance professionnelle. Comme on pouvait s'y attendre les étudiants ont bien réagi au travail théorique rencontré dans ce contexte, et ont exprimé leur conviction de son importance. Sur le plan de leurs performances dans les écoles en tant qu'enseignants stagiaires, les chefs d'établissements (enseignants) ont trouvé les étudiants des quatre stages expérimentaux généralement plus aptes professionnellement que la majorité de ceux qui arrivaient dans l'enseignement par l'intermédiaire d'autres programmes. Bien que les étudiants des quatre stages eussent une expérience plus étendue de l'école que ceux de nombreux autres programmes, et que ceci ait

contribué à l'assurance dont ils ont fait preuve, il est à remarquer que les domaines de travail où ils se sentaient les plus efficaces étaient ceux qui leur avaient apporté davantage de préparation à la réflexion critique. À chaque fois que nous avons rencontré des éléments des stages qui formaient les étudiants à réfléchir d'une façon critique sur leur propre pratique, leur potentiel nous a fait bonne impression, même lorsque ces stages n'étaient pas particulièrement bien conduits. Nous avons donc été convaincus de la valeur d'un stage qui ancre toutes ses activités dans l'expérience personnelle de l'école des étudiants.

## **5. LES RÉPERCUSSIONS SUR LA STRUCTURE DES COURS, LE PERSONNEL ET LA PÉDAGOGIE**

À partir de notre analyse des quatre programmes, il apparaît que l'approche de la préparation professionnelle exposée ci-dessus nécessite une structure de programme qui accompagne des périodes de formation et d'expérience pratiques et régulières par des périodes de réflexion aux niveaux "b", "c" et "d", celles-ci étant organisées de façon à ce que les travaux accomplis pendant ces périodes soient étroitement liés et efficaces sur le plan de la formation. Cela se manifeste dans les quatre programmes étudiés, par une alternance entre des périodes d'« exercice en série » où les étudiants passaient un à trois jours par semaine dans les écoles et le reste de la semaine dans le Centre de Formation, et des périodes d'« exercice en bloc » où les étudiants passaient tout leur temps dans les écoles.

Dans un tel cadre, ce genre de formation nécessite que les étudiants soient associés, dès le départ, aux détails pratiques de l'enseignement qu'ils apprennent à analyser et évaluer. À cet effet, les enseignants expérimentés des classes où les élèves maîtres sont impliqués, sont les mieux placés, du moins en principe, pour les former dans les aspects pratiques et les connaissances immédiates au niveau "a" pour l'enseignement dans les classes en question. Pour que le travail d'analyse et de réflexion des étudiants progresse au-delà du cadre très restreint du travail au niveau "a" dans un contexte donné, les étudiants ont besoin d'acquérir des connaissances quant aux autres modes d'enseignement (au niveau "b"), une maîtrise des principes généraux (au niveau "c") et leur justification (au niveau "d"). De plus ces autres niveaux de formation doivent être rattachés au travail du niveau "a" de telle façon que les étudiants soient formés à les utiliser dans une réflexion critique sur leur enseignement et celui

d'autrui et dans la formation de leurs propres compétences professionnelles. Aujourd'hui la question se pose : jusqu'à quel point peut-on raisonnablement demander aux enseignants en exercice dans les écoles de participer à ces autres niveaux de formation ? On peut supposer que les universitaires, en vertu de leur fonction, soient habilités à travailler aux niveaux "b", "c" et "d". La question critique pour la gestion du personnel dans l'enseignement réflexif peut être formulée ainsi : Comment la formation pratique au niveau "a" que seuls peuvent assurer dans le détail les enseignants, peut-elle s'intégrer ou se rattacher très précisément à la formation aux niveaux "b", "c" et "d", que seuls les universitaires sont d'ordinaire habilités à dispenser avec compétence ? Dans les quatre stages étudiés les différents rôles de formation assumés par des enseignants et universitaires, ainsi que leur interrelation dans le développement d'une pratique réfléchie (c'est-à-dire critique cf. p. 68) apparaissent comme étant essentiels pour comprendre la nature de la formation proposée et son efficacité.

Mais compte tenu du cadre approprié pour le programme et des rôles appropriés pour les enseignants et universitaires selon leurs compétences, la nature de la formation que reçoivent les étudiants dépend aussi de leur expérience de telle ou telle pédagogie. S'ils doivent acquérir des compétences et un bon sens pratique, ce sera par tâtonnements. Mais si ce procédé doit être compris comme dépendant de l'évolution de la « réflexion critique » propre des étudiants, plutôt que de la « mise en pratique » directe d'idées préconçues, il faut former les étudiants à une analyse et une réflexion autonomes à partir des situations pratiques spécifiques. Bien que l'on puisse accorder une place à des éléments d'enseignement didactique sur la pratique et les principes aux niveaux "b", "c" et "d", à l'intérieur d'une telle formation, la réflexion critique étant elle-même une compétence, voire un art, elle doit être acquise à travers les propres activités d'analyse et de bon sens des étudiants. Les étudiants doivent être formés, par leur manière de travailler aux niveaux "b", "c" et "d", à se forger des opinions personnelles documentées et judicieuses sur la pratique au niveau "a" et, compte tenu de ces opinions, à acquérir leurs propres compétences professionnelles pratiques. Même l'enseignement didactique de ce que demande « la pratique réfléchie » et sa « mise en pratique » n'est pas à confondre avec l'acquisition de l'exercice cognitif propre des étudiants. Les quatre stages présentaient des différences considérables quant à la manière dont ils cherchaient à développer directement les capacités à la fois analytiques et cognitives des étudiants à travers les différents niveaux de travail et l'utili-

sation de ces capacités dans l'acquisition de leurs propres compétences pratiques. Actuellement, les modes de formation directe réflexive et cognitive demeurent au stade expérimental. Néanmoins, l'importance accordée à une telle formation et les modalités qu'elle adopte déterminent considérablement, à ce que l'on constate, le type et la qualité du professionnalisme acquis par les étudiants (1).

John FURLONG  
Lecturer in Education, University of Cambridge  
17, Trumpington Street.

Traduction de l'anglais: M<sup>me</sup> Cole-King,  
professeur agrégé, Châtellerault

#### BIBLIOGRAPHIE

- ASHTON (P.), HENDERSON (E.S.), MERRITT (J.E.) and MORTIMER (D.J.), 1982, *Teacher Education in the Classroom*, Croom Helm.
- Departement of Education and Science (1984), *Circular 3/84. Initial Teacher Training; Approval of Courses*, H.M.S.O.
- FURLONG (V.J.), HIRST (P.H.), POCKLINGTON (K.P.), MILES (S.), WILKIN (M.) and WILLCOCKS (S.), 1986, *School-Based Training in the P.G.C.E. - Final Report to the D.E.S.* University of Cambridge Department of Education.
- FURLONG (V.J.), HIRST (P.H.), POCKLINGTON (K.P.), MILES (S.), WILKIN (M.) and WILLCOCKS (S.), 1988, *Innovation in Teacher Education; Training the Reflective Practitioner*, Open University Books.
- Her Majesty's Inspectorate (1987), *Quality in Schools; The Initial Training of Teachers*. H.M.S.O.
- HIRST (P.H.), 1984 (ed.), *Education Theory and its Fundamental Disciplines*, R.K.P.
- SCHÖN (D.), 1983, *The Reflective Practitioner*, Temple Smith.
- WHITTY (G.), BARTON (L.) and POLLARD (A.), 1987, "Ideology and Control in Teacher Education" in T. Popkewitz (ed.), *Critical Studies in Teacher Education*, Falmer Press.

---

(1) Note de la rédaction: les auteurs avancent 12 propositions essentielles, que nous n'avons pu reproduire, faute de place, mais que l'on trouvera dans leur rapport.