

A REFORMA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UMA ORIENTAÇÃO EUROPEIA AFIRMADA¹

Teacher training reform: a strongly-marked european orientation

*La réforme de la formation des enseignants:
une orientation européenne affirmée²*

JAMET, Luc³

RESUMO

A União Europeia tem interesse, particularmente, na reforma da formação dos professores. Uma análise comparativa dos elementos notáveis e comuns dos conteúdos das reformas, de um lado, nos levará a notar a difícil emergência do estabelecimento formador. Por outro lado, a síntese destes trabalhos porá em evidência que a reforma europeia da formação dos professores se insere em uma nova lógica da profissionalização.

Palavras-chaves: Formação dos professores; Estabelecimento formador; Profissão docente.

ABSTRACT

The European Union is taking particular interest in the teacher training reform. On the one hand, a comparative analysis of the salient and common features of their contents will lead us to notice the difficult emergence of the training institution. On the other hand, the synthesis of this research will highlight the fact that the European reform in teacher training is to be seen in a new logic of professionalisation.

Keywords: Teacher training; Training institution; Teaching job.

RÉSUMÉ

L'Union Européenne s'intéresse particulièrement à la réforme de la formation des enseignants. Une analyse comparative des éléments saillants et communs de leurs contenus nous conduira, d'une part, à constater la difficile émergence de l'établissement formateur. D'autre part, la synthèse de ces travaux mettra en évidence que la réforme européenne de la formation des enseignants s'insère dans une logique nouvelle de la professionnalisation.

Mots clés: Formation des enseignants; Établissement formateur; Métier d'enseignant

¹ Tradução de Diana Pedro Lefevre (Docente nos Cursos de Formação de Professores em Rennes, França) e revisão de Daisy Moreira Cunha (UFMG).

² A publicação do original, inédito em francês, é feita neste número da Revista Trabalho & Educação, com os devidos ajustes às normas de publicação da revista.

³ Doutorado em Ciências da Educação, Pesquisador Associado da Universidade Católica d'Oeste (Université Catholique de l'Ouest / Angers) / Laboratório PESSOA (Pédagogies, Socialisation et Apprentissages) e Pesquisador do Laboratório CIVIIC (Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences em Education et en Formation) da Universidade de Rouen. E-mail: <l.jamet2@wanadoo.fr>.

INTRODUÇÃO

Eurydice,⁴ a rede de informação sobre a educação na Europa, permite dispor de dados essenciais para entender o contexto da formação dos professores, particularmente através do relatório publicado na primavera de 2004⁵ sobre a atratividade da profissão docente no século 21 e mais exatamente a seção 2 "professores" do capítulo D "recursos" da edição 2005 dos "números-chave da educação na Europa". Uma análise comparada dos novos textos faz aparecer, de um lado, uma certa diversidade das especificidades nacionais das reformas da formação dos professores. Por outro lado, é esse ponto que nós desenvolveremos em uma primeira parte, uma relativa harmonização sobressai delas no que diz respeito:

- à procura de equilíbrio entre a formação teórica, prática e os cursos de formação geral;
- ao movimento de "*universitarisation*" geral da formação;
- à aproximação dos professores com os que os empregam e com autoridades responsáveis pela formação;
- à possibilidade de elaborar uma tipologia dos modelos de profissionalismo;
- ao encorajamento à dimensão cooperativa entre professores;
- ao lugar da investigação na educação;
- à pesquisa de critérios que permitem medir a eficiência das reformas começadas;
- à noção de estabelecimento formador.

Em uma segunda parte, nós abordaremos esta função em construção através de uma visão epistemológica baseada num dispositivo de acompanhamento de docentes novatos por professores experimentados num estabelecimento formador específico, o estabelecimento de ensino secundário que dirijo.

OS ELEMENTOS NOTÁVEIS DAS REFORMAS

A análise comparada evidencia que a formação profissional teórica e prática é assegurada, ou ao mesmo tempo em que ocorrem os cursos de formação geral (modelo simultâneo) ou depois destes (modelo sucessivo). Em muitos países, os professores dos níveis primários e pré-primários são formados de acordo com o modelo simultâneo (menos na França e mais recentemente no Reino Unido), o nível secundário inferior é, na maior parte das vezes, organizado segundo o modelo simultâneo e o nível secundário superior geral (equivalente aos nossos "*Lycées généraux*"⁶), segundo o modelo sucessivo. Quanto mais a formação prepara para ensinar em um nível educativo alto,

⁴ A Rede Eurydice fornece informações sobre os sistemas educativos europeus e uma análise destes sistemas e políticas nesta área. Em 2013, é constituído de 40 unidades nacionais baseadas nos 36 países que participam do programa da União Europeia no domínio da educação e formação ao longo da vida.

⁵ No quadro da rede Eurydice, que garante a qualidade da formação dos professores na Europa, um subgrupo retomou os trabalhos de todas as comissões, na primavera de 2004, a fim de preparar o terreno para novas investigações e refletir sobre o tema da atratividade da profissão. De fato, a relação entre o mercado do trabalho e o número de alunos matriculados na formação registrava uma diminuição de 5,4% das inscrições.

⁶ Últimos três anos da formação geral antes do ensino superior.

PRÉSENTATION

Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe, permet de disposer des données essentielles pour comprendre le contexte de la formation des enseignants, notamment à travers le rapport paru au printemps 2004 sur l'attractivité de la profession enseignante au 21^{ème} siècle et plus précisément la section 2 « enseignants » du chapitre D « ressources » de l'édition 2005 des « chiffres clés de l'éducation en Europe ». Une analyse comparée de ces nouveaux textes fait apparaître, d'une part, une certaine diversité des spécificités nationales des réformes de la formation des enseignants. D'autre part, et c'est ce point que nous développerons dans une première partie, une relative harmonisation ressort de celles-ci en ce qui concerne :

- La recherche d'équilibre entre formation théorique, pratique et cours de formation générale
- Le mouvement d'universitarisation générale de la formation
- Le rapprochement des enseignants de leurs employeurs et autorités responsables de formation
- La possibilité de dresser une typologie des modèles de professionnalité
- L'encouragement à la dimension coopérative entre enseignants
- La place de la recherche en éducation
- La recherche de critères qui permettent de mesurer l'efficacité des réformes entreprises
- La notion d'établissement formateur

Dans une seconde partie, nous aborderons cette fonction en construction en portant un regard épistémologique fondé sur un dispositif d'accompagnement des enseignants néo-titulaires par des professeurs expérimentés dans un établissement formateur spécifique, le collège que je dirige.

LES ÉLÉMENTS SAILLANTS DES RÉFORMES

L'analyse comparée fait apparaître que la formation professionnelle théorique et pratique est assurée soit en même temps que les cours de formation générale (modèle simultané) soit après ceux-ci (modèle consécutif). Dans beaucoup de pays, les enseignants des niveaux primaires et pré-primaires sont formés selon le modèle simultané (sauf en France et plus récemment au Royaume-Uni), alors que le niveau secondaire inférieur est le plus souvent organisé selon le modèle simultané et le secondaire supérieur général (équivalent de nos lycées généraux) selon le modèle consécutif. Plus la formation prépare à enseigner à un niveau éducatif élevé, plus sa durée est longue et le modèle consécutif fréquent. Les enseignants du primaire sont généralement formés en trois à cinq ans, ceux du secondaire entre quatre et cinq ans. Dans tous les cas, la part de la formation professionnelle (au regard de la formation générale) est plus importante dans le cas des formations organisées selon le modèle simultané. Les enseignants débutants bénéficient de peu de soutien pour leurs débuts dans le métier. Seule la moitié des pays propose un accompagnement pendant la première période de la carrière, bien que l'Allemagne, la Norvège ou le Royaume-Uni se soient récemment lancés dans des initiatives spécifiques d'aide aux débutants. La formation continue est rarement très structurée et toujours facultative, bien que certains pays (Po

mais a sua duração é longa e o modelo sucessivo frequente. Os professores da escola primária são geralmente formados entre três e cinco anos, os da escola secundária entre quatro e cinco anos. Em todo caso, a parte da formação profissional (com respeito à formação geral) é mais importante no caso de formações organizadas sobre o modelo simultâneo. Os professores principiantes beneficiam de pouco apoio para começar na profissão. Só metade dos países propõe um acompanhamento durante o primeiro período da carreira, embora a Alemanha, a Noruega ou o Reino Unido tenham recentemente se lançado em iniciativas específicas para ajudar os novatos. A formação contínua é raramente muito estruturada e sempre opcional, embora alguns países (Polónia, Portugal, Bulgária) façam dela um critério explícito de promoção e de aumentos salariais.

Nós assistimos a um movimento de *universitarisation* geral da formação, movimento mais ou menos finalizado segundo os países. Assim, em certos países, as faculdades de pedagogia detêm um monopólio da formação. Em outros, os estabelecimentos superiores não universitários partilham a formação com universidades, até mesmo com outros tipos de estabelecimentos. A situação está em evolução permanente, como na França, com a integração dos "*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*" (Institutos Universitários de Formação dos Mestres) às universidades ou, como na Suíça, com a integração das escolas cantonais nas "*Hautes Ecoles Pédagogiques*" (Altas Escolas Educacionais).

Em todos os países, o conteúdo da formação inicial foi reformado, em alguns casos, várias vezes, desde o início de 1990. Uma das tendências fortes parece ser a de aproximar os professores dos seus empregadores e das autoridades responsáveis da formação. Alguns até mesmo encorajam as escolas a se engajarem em parcerias com os estabelecimentos universitários para formar novos professores ou para atuar diretamente como instituições de formação. Os estabelecimentos adquiriram em certos países (República Tcheca, Reino Unido, Suécia, Finlândia) a possibilidade de recrutar o pessoal pedagógico deles. Frequentemente, uma autonomia maior é concedida às instituições de formação inicial em termos de currículo, mas em contrapartida com uma exigência de respeito aos padrões de qualidade nacionais ou internacionais. A certificação baseada no domínio das matérias do programa de formação prevalece ainda na Europa, mas o Reino Unido e a Holanda engajaram-se em certificações baseadas nas avaliações das competências finais adquiridas, definidas em "padrões", e na instauração de redes alternativas de formação dos professores.

Nós poderíamos elaborar uma tipologia dos modelos de profissionalismo. Christian Maroy (2005) vê no "pedagogo reflexivo" um professor capaz de se adaptar a todas as situações pela análise das suas próprias práticas e seus resultados. Esse autor distingue esse modelo do de "mestre instruído" (que domina antes de qualquer outra coisa os saberes disciplinares e conduz uma pedagogia "transmissiva" tradicional) ou do de "professor técnico" (que possui e aplica um repertório de técnicas de ensino e *know-how* processual focado e eficaz, derivado de estudos científicos). O pedagogo reflexivo conduz uma pedagogia de tipo construtivista e diferenciada, trabalha em equipe e está envolvido na gestão coletiva de seu estabelecimento. Maroy até se questio-

logne, Portugal, Bulgarie...) en fassent un critère explicite de l'avancement et des augmentations de salaire.

On assiste par la suite à un mouvement d'universitarisation générale de la formation, mouvement plus ou moins achevé selon les pays. Ainsi, dans certains pays, les facultés de pédagogie détiennent un monopole de la formation. Dans d'autres, les établissements supérieurs non universitaires se partagent la formation concurremment avec les universités, voire d'autres types d'établissements. La situation est en évolution permanente, comme en France, avec l'intégration des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres aux universités ou en Suisse, avec l'intégration des écoles cantonales dans les Hautes Écoles Pédagogiques.

Dans l'ensemble des pays, le contenu de la formation initiale a été réformé, parfois plusieurs fois, depuis le début des années 1990. L'une des tendances fortes semble être de rapprocher les enseignants de leurs employeurs et autorités responsables de formation. Certains encouragent même les écoles à s'engager dans des partenariats avec les établissements universitaires pour former les futurs enseignants, voire à agir directement en qualité d'institutions de formation. Les établissements ont acquis dans certains pays (République Tchèque, Royaume-Uni, Suède, Finlande...) la possibilité de recruter leur personnel enseignant. Souvent, une plus grande autonomie est accordée aux institutions de formation initiale du point de vue du curriculum, mais avec en contrepoint une exigence de respect des normes de qualité nationales ou internationales. La certification basée sur la maîtrise de matières du programme de formation prévaut encore en Europe, mais le Royaume Uni ou les Pays-Bas se sont engagés dans des certifications basées sur des évaluations des acquis de compétences finales définies dans des « standards » et l'instauration de filières alternatives de formation des enseignants.

On pourrait dresser une typologie des modèles de professionnalité. Christian Maroy (2005) voit dans le « praticien réflexif » un enseignant capable de s'adapter à toutes les situations par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Cet auteur distingue ce modèle de celui du « *maître instruit* » (qui maîtrise avant tout les savoirs disciplinaires et mène une pédagogie « transmissive » traditionnelle) ou de celui de « l'enseignant technicien » (qui possède et applique un répertoire de techniques pédagogiques et savoir-faire procéduraux précis et efficaces, dérivés d'études scientifiques). Le praticien réflexif mène une pédagogie de type constructiviste et différencié, travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement. Maroy s'est par ailleurs interrogé sur les conditions d'application concrète de ce modèle dans les réformes qui sont intervenues en Belgique en 2000 dans le primaire et le secondaire inférieur. Si la réforme listait, en effet, treize compétences fondamentales à développer dans la formation, inspirées du praticien réflexif, les enseignants n'y ont pas moins fait un accueil, semble-t-il, mitigé. Maroy estime que la source des résistances réside dans la division du travail interne au système. Un fossé se serait creusé entre les enseignants de base, supposés mettre en œuvre les nouvelles prescriptions, et les élites administratives et intellectuelles issues du corps enseignant, seules associées à la conception et à la mise en place des réformes. Autrement dit, il ne serait pas possible de promouvoir un modèle de professionnalité réflexif, si dès l'ori-

nou sobre as condições de aplicação concreta desse modelo nas reformas que intervieram na Bélgica, em 2000, no ensino primário e no ensino secundário. De fato, se a reforma listava treze competências essenciais a serem desenvolvidas na formação, inspiradas pelo pedagogo reflexivo, os professores fizeram-lhe um acolhimento no mínimo, aparentemente, mitigado. Maroy considera que a fonte das resistências está na divisão do trabalho interna ao sistema. Um fosso ter-se-ia criado entre os professores de base, que deveriam supostamente implementar as novas prescrições, e as elites administrativas e intelectuais provenientes do corpo docente, únicas associadas à concepção e à implementação das reformas. Em outras palavras, não seria possível promover um modelo de profissionalismo reflexivo, se, desde o início, fazemos a economia de uma implicação democrática a quem ele se aplica. Questionando o desvio teórico que impõe a alternância prática-teoria à base das competências do pedagogo reflexivo, Danièle Houpert (2005) conclui que a formação inicial é manifestamente insuficiente para o instalar profundamente, duravelmente e efetivamente. A autora defende um desenvolvimento de competências profissionais através da formação continuada dos professores. No mesmo tema, Manfred Lang (2003) sublinha que o processo de “autoaculturação” profissional do professor, induzida pelo pedagogo reflexivo, é geralmente produzido dentro do quadro de *comunidades de prática* e de investigação. Nesse quadro, as discussões entre professores e investigadores não devem ser só de natureza instrumental, mas devem também considerar os propósitos e o sentido da educação, esta discussão sendo o meio para envolver-se em uma reflexão compartilhada em diferentes graus de controle e de prática na educação. Nesse contexto, a reflexão do professor não pode ser uma atividade isolada de um indivíduo solitário, mas é inevitavelmente ligada às interações com os alunos, os colegas e os funcionários. É então com o objetivo de construir um espaço público incitativo dos professores que Manfred Lang apresenta um “*curriculum workshop*” no campo do ensino das ciências onde a aproximação pela discussão resulta na escritura de um documento compartilhado relativo à prática de educação.

O incentivo à dimensão cooperativa entre professores volta frequentemente como uma questão fundamental da formação para reduzir a importância do modelo de “um professor - uma aula”. Monique Gather-Thurler e Philippe Perrenoud (2005) aconselham a levar os futuros professores a desconstruir qualquer representação “romântica” da cooperação profissional e a entender que “cooperar” não é um valor em si mesmo, nem sempre necessário, mas uma forma de fazer melhor o trabalho. A prioridade deve ser atribuída, na cultura profissional dos professores, à resolução de problemas pedagógicos em uma ótica utilitarista e seletiva mais que em uma imagem idealista ou normativa do trabalho em equipe. As formações iniciais e contínuas de professores deveriam incluir essa característica e estimular formas de cooperação e resolução coletiva de problemas profissionais. Várias investigações realizadas na Bélgica francófona põem em evidência que o trabalho coletivo não requer necessariamente uma mobilização de todo o estabelecimento. Tratam-se, muitas vezes, de pequenos grupos de professores que colaboram em projetos de duração limitada. Tardif e Lessard (1999) notam também que, sobre a educação secundária no Quebec, “a colaboração é mais desejada pelos professores entrevistados do que realmen

gine, on fait l'économie d'une implication démocratique de ceux auquel il s'applique. Questionnant pour sa part le détour théorique qu'impose l'alternance pratique-théorie à la base des compétences du praticien réflexif, Danièle Houpert (2005) en conclut que la formation initiale est largement insuffisante pour l'installer profondément, durablement et efficacement. Cela plaide pour un développement des compétences professionnelles dans le cadre de la formation continue des enseignants. Autour du même thème, Manfred Lang (2003) souligne que le processus « d'auto-acculturation » professionnelle de l'enseignant induit par le praticien réflexif est généralement produit dans le cadre de communautés de pratiques et de recherches. Dans ce cadre, les discussions entre enseignants et chercheurs ne doivent pas seulement être de nature instrumentale, mais aussi considérer les fins et le sens de l'enseignement, cette discussion étant le moyen de s'engager dans une réflexion partagée sur différents degrés du pilotage et de la pratique dans l'éducation. Dans ce contexte, la réflexion de l'enseignant ne peut être une activité isolée d'un individu solitaire, mais est nécessairement immergée dans les interactions avec les élèves, les collègues et le personnel d'encadrement. C'est alors avec l'objectif de construire un espace public d'intéressement des enseignants que Manfred Lang présente l'expérience du projet européen EUDIST, un « curriculum workshop » dans le domaine de l'enseignement des sciences, où l'approche par la discussion débouche sur la rédaction d'un document partagé concernant la pratique d'enseignement.

L'encouragement à la dimension coopérative entre enseignants revient souvent comme une question-clé de la formation pour diminuer la prégnance du modèle « un enseignant-une classe ». Monique Gather-Thurler et Philippe Perrenoud (2005) conseillent d'amener les futurs enseignants à déconstruire toute représentation « romantique » de la coopération professionnelle, et de comprendre que « coopérer » n'est pas une valeur en soi, ni même toujours nécessaire, mais une façon de mieux faire le travail. La priorité doit être accordée, dans la culture professionnelle des enseignants, à la résolution de problèmes pédagogiques dans une optique utilitariste et sélective plus que dans une image idéalisée ou normative du travail en équipe. Les formations initiale et continue des enseignants devraient davantage intégrer cette caractéristique et stimuler des formes de coopération et de résolution collective de problèmes professionnels. Plusieurs recherches réalisées en Belgique francophone mettent en évidence que le travail collectif ne passe pas nécessairement par une mobilisation de l'ensemble de l'établissement. Ce sont souvent des petits groupes de professeurs qui collaborent autour de projets à durée déterminée. Tardif et Lessard (1999) constatent également, à propos de l'enseignement secondaire au Québec, que la « collaboration est davantage souhaitée par les enseignants interrogés que véritablement présente » et qu'elle se manifeste surtout entre enseignants de la même matière. Le travail collectif ne renvoie donc pas nécessairement à une mobilisation permanente de tous les enseignants, ni à un travail où chacun collabore avec tous. La cohabitation, au sein des établissements de plusieurs petits groupes de travail est peut-être une alternative davantage crédible que les tentatives de convocation de toute l'équipe de professeurs dans des réunions à l'allure très formelle. Il apparaît cependant que les cultures nationales orientent le système éducatif. Comme le montrent Régis Mallet et Estelle Brisard (2005), les enseignants en Angleterre sont, par exemple, dans

te presente” e ela se manifesta principalmente entre os professores da mesma matéria. O trabalho coletivo não conduz, portanto, necessariamente a uma mobilização permanente de todos os professores, nem a um trabalho em que cada um colabora com todos. A coexistência, dentro das instituições de vários pequenos grupos de trabalho, pode ser uma alternativa mais credível do que a de tentar convocar toda a equipe de professores em reuniões de aspecto muito formal. Parece, porém, que as culturas nacionais orientam o sistema educativo. Como o mostram Régis Malet e Estelle Brisard (2005), os professores na Inglaterra estão, por exemplo, em uma cultura de comunidade profissional mais em sincronização com o funcionamento de tipo “organização aprendente” que os colegas franceses, para quem o domínio quase privativo da prática em aula permanece o modelo dominante.

Uma grande parte das perguntas sobre a formação de professores gira em torno do lugar da investigação na educação, dos conhecimentos dela derivados e aqueles que podem ser mobilizados pelos professores em exercício. A permanência desse tema, apesar das profundas diferenças culturais entre os países, é notável. O *Cambridge Journal of Education* dedica-lhe uma edição especial, não só porque a questão preocupa a comunidade acadêmica, mas também porque se constata, no Reino Unido e também em outros lugares, pressões significativas das autoridades públicas sobre os investigadores, para assegurar que o seu trabalho é “útil” para os professores ou o sistema de educação. Donald McIntyre (2005) tenta identificar os vários elementos que distinguem os conhecimentos vindos da investigação e aqueles que são executados diariamente pelos professores. Ele verifica que os conhecimentos baseados em pesquisa devem ter um mínimo de efeito geral, ou até de abstração e teoria, para ter algum valor potencial. O conhecimento pedagógico pedido pelos professores, no entanto, deve permitir-lhes responder a um contexto específico e às características singulares, se não únicas, de cada aula, cada aluno, cada curso. Da mesma forma, os conhecimentos da pesquisa são impessoais, enquanto o ensino em aula é necessariamente e fundamentalmente personalizado. Os professores devem agir imediatamente, não só em função dos seus diferentes objetivos, mas também em função do curto tempo atribuído, dos recursos disponíveis e do meio ambiente. Para os investigadores que querem ser úteis, o desafio é, conseqüentemente, de descobrir como simplificar a situação para ajudar os professores a lidar com essa complexidade. Deve-se também encorajar os professores a articular os seus conhecimentos adquiridos na prática com os conhecimentos da investigação, ligando-os com as suas práticas existentes. Sem dúvida, o diálogo entre investigadores e professores também poderia ser mais proveitoso se os investigadores sugerissem mudanças inspiradas por práticas existentes, ao invés de criticar as práticas de professores para apoiar as suas alterações propostas.

Os países que refletem sobre a formação dos professores têm a preocupação de procurar critérios que permitem medir a eficiência das reformas empreendidas. É muito difícil traduzir o termo “*accountability*” que se refere, ao mesmo tempo, à noção de imputabilidade, contabilidade e responsabilidade de uma pessoa ou de uma organização, mesmo se o conceito é frequentemente usado nessas reformas que intervieram em vários países em graus variáveis (Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Polônia, Países Baixos) onde se encontra também, muitas vezes, a ideia de pôr em

une culture communautaire professionnelle plus en phase avec le fonctionnement de type « organisation apprenante » que leurs collègues français, pour lesquels le domaine quasi-privatif de la pratique en classe reste le modèle dominant.

Une grande partie des interrogations sur la formation des enseignants tourne autour de la place de la recherche en éducation, les savoirs qui en sont issus, et ceux qui peuvent être mobilisés par les praticiens de l'enseignement. La permanence de ce thème malgré les profondes différences culturelles entre pays est d'ailleurs remarquable. Le « **Cambridge Journal of Education** » y consacre un numéro thématique, non seulement parce que la question préoccupe la communauté académique mais aussi parce qu'il est constaté, au Royaume-Uni, mais aussi ailleurs, des pressions importantes des autorités publiques sur les chercheurs, pour s'assurer que leur travail est « utile » pour les enseignants ou le système éducatif. Donald McIntyre (2005) s'efforce d'identifier les différents éléments qui différencient les savoirs issus de la recherche et ceux qui sont mis en œuvre quotidiennement par les enseignants. Il constate que les savoirs basés sur la recherche doivent avoir un minimum de portée générale, voire d'abstraction et de théorie, pour avoir quelque valeur potentielle. Le savoir pédagogique demandé par les enseignants, en revanche, doit leur permettre de répondre à un contexte spécifique et aux caractéristiques singulières, voire uniques, de chaque classe, de chaque élève, de chaque cours. De même, les savoirs de recherche sont impersonnels alors que l'enseignement en classe est nécessairement et fondamentalement personnalisé. Les enseignants doivent agir dans l'urgence non seulement en fonction de leurs différents objectifs mais aussi en fonction du temps imparti, les ressources disponibles, l'environnement. Pour les chercheurs soucieux d'être utiles, l'enjeu est par conséquent de trouver des énoncés qui simplifient la situation afin d'aider les enseignants à se confronter à cette complexité. Il convient également d'inciter les enseignants à articuler leurs savoirs issus du métier avec ceux de la recherche en reliant les savoirs de la recherche à leurs pratiques existantes. Sans doute, le dialogue entre chercheurs et enseignants pourrait être aussi plus fructueux si les chercheurs suggéraient des évolutions inspirées des pratiques existantes, plutôt que de critiquer les pratiques des enseignants pour étayer leurs propositions de changements.

Les pays qui réfléchissent à la formation des enseignants ont le souci de chercher des critères qui permettent de mesurer l'efficacité des réformes entreprises. Il est très difficile de traduire en français le terme « *accountability* », qui se réfère en même temps à la notion d'imputabilité, de comptabilité et de responsabilité d'une personne ou d'une organisation, même si le concept est souvent utilisé dans ces réformes qui sont intervenues dans plusieurs pays à des degrés variables (Angleterre, États-Unis, Australie, Pologne, Pays-Bas...), où l'on retrouve aussi souvent l'idée de mise en concurrence des acteurs. En Angleterre, Robert Moon (2004) montre que l'offensive des conservateurs contre une formation des enseignants trop théorique et inefficace a commencé dans les années 1980, mais que dès la fin des années 1970, la mise en place d'un comité national chargé de l'accréditation des enseignants témoignait des inquiétudes sur la qualité des formations complètement « universitarisées » dans les années précédentes.

competição os atores. Na Inglaterra, Robert Moon (2004) mostra que a ofensiva dos conservadores contra uma formação dos professores demasiadamente teórica e ineficaz começou nos anos 1980, mas que, desde o fim dos anos 1970, a criação de um comitê nacional encarregado do credenciamento dos professores demonstrava preocupações sobre a qualidade da formação completamente “*universitarisées*” prioritariamente ofertada anteriormente. No meio dos anos 1990, em um clima de reforma geral e sob o princípio de “*accountability*”, o financiamento dos estabelecimentos de formação e o número de estudantes que podem recrutar estão ligados aos resultados das inspeções. As escolas e os estabelecimentos empregadores são incentivados a reagruparem-se em consórcios para desenvolver formações alternativas às universidades. Enquanto os lugares de formação são postos em competição, uma circular governamental estabelece um programa de estudos nacional muito detalhado para a atribuição da qualificação. Enquanto se incita a formação a se deslocar para as escolas, o estágio prático em situação é valorizado. Os estagiários são para além disso monitorizados e avaliados durante a sua formação por um “mentor”, professor experiente, treinado para esta tarefa. Em outras palavras, tudo o que parece prático e próximo do terreno (por oposição à formação universitária e teórica) é encorajado. Essa tendência geral na Inglaterra desperta numerosos debates no meio dos pesquisadores em educação. Adam Lefstein (2005) analisa essa oposição entre duas visões da educação, uma que privilegia uma concepção técnica da educação (“*technical teaching*”) e outra que privilegia uma concepção mais pessoal (“*personal teaching*”). Os detentores da primeira concepção são claramente designados como os inspiradores dos recentes desenvolvimentos da educação na Inglaterra, marcada pelo “*national curriculum*”, os “*standards assessment task tests*”, ou a direção pelos resultados do “o que funciona” (*what works*) em investigação, acusada de desprofissionalizar os professores e desumanizar as relações na educação ao mesmo tempo que lamenta que a polarização do debate entre estas duas posições eclipsa qualquer discussão crítica sobre as interações entre os professores e os métodos de ensino. Lefstein nota não obstante que, na perspectiva do pedagogo reflexivo, a racionalidade técnica não permite fornecer uma boa descrição das competências que implementam os praticantes, em situações complexas que requerem improvisação e, às vezes, até mesmo talentos de natureza quase artística.

Peter Ling (2005) apresenta a introdução pelo governo australiano do fundo de desempenho para o ensino e a aprendizagem, supostamente distribuído de acordo com os desempenhos mensuráveis dos resultados dos programas universitários. No entanto, no quadro desse dispositivo, os estudantes australianos notam as formações ao ensino de um modo mais severo que as avaliações comuns do resto do ensino universitário. Isso, segundo o autor, não significa necessariamente que a qualidade média dessas formações seja menor, mas que os alunos na formação de professores têm, como profissionais, as expectativas mais elevadas do que os outros estudantes. De qualquer forma, devido ao tipo de medidas utilizadas, os departamentos de formação de professores devem, a partir de agora, melhorar o seu desempenho nessa área, para ajudar suas universidades a competir nesses fundos públicos.

Au milieu des années 1990, dans un climat de réforme générale sur le principe d' «accountability», le financement des établissements de formation et le nombre d'étudiants qu'ils peuvent recruter est lié aux résultats des inspections. Les écoles et établissements employeurs sont encouragés à se regrouper en consortiums pour développer des formations alternatives aux universités. Alors que les lieux de formation sont quelque peu ainsi mis en concurrence, une circulaire gouvernementale établit un programme d'études national très détaillé pour l'attribution de la qualification. Pendant que l'on incite la formation à se déporter vers les écoles, le stage pratique en situation est valorisé. Les stagiaires sont par ailleurs suivis et évalués durant leur formation par un « mentor », enseignant expérimenté, formé pour cette tâche. Autrement dit, tout ce qui apparaît pratique et proche du terrain (par opposition à la formation universitaire et théorique) est encouragé. Cette tendance générale en Angleterre suscite de nombreuses polémiques dans le milieu des chercheurs en éducation. Adam Lefstein (2005) analyse cette opposition entre deux visions de l'enseignement, celle qui privilégie une conception technicienne de l'enseignement (« technical teaching »), et celle qui privilégie une conception plus personnelle (« personal teaching »). Les tenants de la première conception sont clairement désignés comme les inspirateurs des développements récents de l'éducation en Angleterre, marquée par le « national curriculum », les « standards assessment task tests » ou le pilotage par les résultats du « ce qui marche » (what works) en recherche, accusés de déprofessionnaliser les enseignants et de déshumaniser les relations dans l'éducation tout en déplorant que la polarisation du discours entre ces deux positions éclipse toute discussion critique sur les interactions entre les enseignants et les méthodes d'enseignement. Lefstein note néanmoins que, dans la perspective du praticien réflexif, la rationalité technicienne ne permet pas de fournir une bonne description des compétences que mettent en œuvre les praticiens, dans des situations complexes qui exigent improvisation et parfois même des talents de nature quasi-artistique.

Peter Ling (2005) présente l'introduction par le gouvernement australien du fonds de performance pour l'enseignement et l'apprentissage, censé être distribué en fonction des performances mesurables des résultats des programmes universitaires. Or, dans le cadre de ce dispositif, les étudiants australiens notent les formations à l'enseignement de façon plus sévère que les évaluations moyennes du reste des formations universitaires. Ce qui, selon l'auteur, ne signifie pas forcément que la qualité moyenne de ces formations est plus basse, mais aussi que les étudiants en formation à l'enseignement ont, comme professionnels, des attentes plus élevées que les autres étudiants. Quoi qu'il en soit, du fait du type de mesures utilisées, les départements de formation des maîtres doivent désormais améliorer leurs résultats en la matière, afin d'aider leurs universités à concourir pour ces fonds publics.

Dorota Klus-Stanska (2005) a présenté la nouvelle initiative du gouvernement polonais qui consiste à imposer aux enseignants la réalisation d'une documentation attestant des efforts de formation continue pour progresser dans leur carrière. Initialement présenté comme un encouragement au développement professionnel, le dispositif est regardé par les enseignants comme une nouvelle régulation bureaucratique inutile. Les enseignants consi-

Dorota Klus-Stanska (2005) apresentou a nova iniciativa do governo polonês que consiste em impor aos professores a realização de uma documentação atestando esforços de formação contínua para progredir na sua carreira. Inicialmente apresentada como um encorajamento ao desenvolvimento profissional, o dispositivo é considerado pelos professores como um novo regulamento burocrático inútil. Os professores consideram o exercício como uma nova restrição formal, com habilidades que existem no papel mais do que na realidade.

A presidente da *American Education Researcher Association*, Marylin Cochran-Smith (2005), dedicou-se a estudar a nova formação dos professores nos Estados Unidos, com esta pergunta significativa: **para o melhor ou para o pior?** Ela sublinha que a formação dos professores depende incontestavelmente do registro da política, e assim de valores e objetivos que são o objeto de discussões e conflitos na sociedade. Essa afirmação também quer negar às novas políticas o estrito aspeto “técnico” com que eles querem se adornar às vezes, promovendo medidas ao redor do “*accountability*”: ao contrário do que é às vezes afirmado, numerosos métodos de ensino e formação não podem ser escolhidos na única base dos resultados, muito incertos, da investigação. Trata-se, portanto, de escolher em função de critérios e de valores políticos ou morais. Em geral, embora reconhecendo os méritos de iniciativas para melhor compreender o que torna o ensino eficaz e melhorar a qualidade dos professores, Cochran-Smith (2005) mostra os limites, tanto das tentações de alinhar a formação sobre os critérios do mercado (não há monopólio da formação nos Estados Unidos, nem mesmo certificação obrigatória para os professores), como também das medidas de desempenho da formação com base nos resultados quantitativos da investigação que, muitas vezes, se limitam apenas aos testes padronizados. A nova formação dos professores deveria, portanto, em sua opinião, ser determinada por estudos e pesquisas que não são empíricas, a fim de refletir a diversidade e complexidade das situações reais enfrentadas pelos professores. Ela também observou que a formação de professores é, provavelmente, a única formação profissional a ser julgada com base no desempenho profissional posterior dos seus alunos: nem as escolas de medicina, nem as de direito são julgadas de acordo com os resultados dos seus diplomados em hospitais ou tribunais.

O DEBATE SOBRE A NOÇÃO DE ESTABELECIMENTO FORMADOR

A formação dos professores é animada atualmente pelos debates ao redor da noção de estabelecimento formador. Mesmo se uma ambiguidade reside ao redor dessa expressão, alguns que preferem “estabelecimento aprendendo” ou “estabelecimento acompanhante”, como Alain Bouvier (2001), nós o definiremos, como Peter Senge (1990), isto é, como uma nova organização aprendente. A ideia é colocar o estudante em contextos de ação significantes, isto é, situações semelhantes às situações profissionais. Portanto, para preparar os professores para trabalhar em uma escola que seja uma organização aprendente, o modo mais eficaz seria de os fazer viver num estabelecimento de formação que seja ele mesmo uma organização aprendiz! Piet Coppieters (2005) está interessado na alternativa que representa o conceito de organização aprendente em relação ao movimento

dèrent l'exercice comme une nouvelle contrainte formelle, avec des compétences qui existent sur le papier plus que dans la réalité.

Présidente de l'American Educational Researcher Association, Marylin Cochran-Smith a consacré son allocation 2005 à la nouvelle formation des enseignants aux États-Unis, avec cette question significative : pour le meilleur ou pour le pire ? Elle souligne que la formation des enseignants relève incontestablement du registre de la politique, et donc des valeurs et des objectifs qui font l'objet de discussions et de conflits dans la société. Cette affirmation vise aussi à dénier aux nouvelles politiques le strict aspect « technique » dont elles veulent parfois se parer, en promouvant des mesures autour de « l'accountability » : contrairement à ce qui est parfois affirmé, de nombreuses méthodes d'enseignement et de formation ne peuvent pas être choisies sur la seule base des résultats, trop incertains, de la recherche. Il s'agit donc de choisir en fonction de critères et de valeurs politiques ou morales. De façon générale, tout en reconnaissant les mérites des démarches visant à mieux cerner les facteurs d'efficacité des enseignements et améliorer la qualité des enseignants, M. Cochran-Smith (2005) montre les limites aussi bien des tentations d'aligner la formation sur les critères du marché (il n'y a pas de monopole de la formation aux États-Unis, ni même de certification obligatoire pour les enseignants), que des mesures de performance de la formation sur la base des résultats quantitatifs de la recherche qui se limitent bien souvent aux seuls tests standardisés. La nouvelle formation des enseignants devrait par conséquent, à ses yeux, être informée par des études et des enquêtes qui ne sont pas qu'empiriques, afin de refléter la diversité et la complexité des situations réelles que rencontrent les enseignants. Elle remarque également que la formation des enseignants est sans doute la seule des formations professionnelles à être jugée sur la base des performances professionnelles ultérieures de ses étudiants : ni les facultés de médecine ni celles de droit ne sont jugées au regard des résultats de leurs diplômés dans les hôpitaux ou les tribunaux.

LE DÉBAT AUTOUR DE LA NOTION D'ÉTABLISSEMENT FORMATEUR

La formation des enseignants est agitée par les débats autour de la notion d'établissement formateur. Même si une ambiguïté réside autour de cette expression, d'aucuns préférant « établissement apprenant » ou « établissement accompagnant » comme Alain Bouvier (2001), nous le définirons, comme Peter Senge (1990), c'est-à-dire une nouvelle organisation apprenante. L'idée est de placer l'apprenant dans des contextes d'action signifiants, c'est-à-dire des situations similaires à des situations professionnelles. Par conséquent, pour préparer les enseignants à fonctionner dans une école qui soit une organisation apprenante, la manière la plus efficace serait de les faire vivre dans un établissement de formation qui soit lui-même une organisation apprenante ! Piet Coppieters s'intéresse à l'alternative que représente le concept d'organisation apprenante au regard du mouvement de « l'école efficace » (School Effectiveness, Improvement and Culture) qui a largement influencé les politiques éducatives dans certains pays. À ses yeux, ce mouvement souffre d'une lacune principale, à savoir qu'elle postule qu'il existe une structure organisationnelle stable voire statique, en lui déniait les attributs d'un organisme social vivant. L'établis-

da “escola eficaz” (*School Effectiveness, Improvement and Culture*) que influenciou largamente as políticas educativas em certos países. Aos seus olhos, esse movimento sofre de uma deficiência principal, ou seja, ela postula que existe uma estrutura organizacional estável até mesmo estática, negando-lhe os atributos de um organismo social vivo. O estabelecimento formador, considerado como uma organização aprendiz, é um sistema movente e complexo.

Para que o estabelecimento que eu administro fique formador, por um lado, começamos um trabalho de avaliação que consiste, em primeiro lugar, na constituição de um inventário sobre a sua história, a sua cultura, a transmissão dos seus valores, os objetivos do projeto, a capacidade de compromisso profissional dos professores, as interações que acontecem entre os atores escolares, o lugar do estabelecimento no ambiente socioeconômico, a qualidade da comunicação. Em seguida, deveria se impulsionar um processo de mudança, dando-se indicadores de avaliação para implantar estratégias que terão maior alavancagem. Finalmente, uma equipe deve ser formada e se unir em torno de um projeto de vigia pedagógica permanente, porque os professores e todos os funcionários serão convidados a rever suas práticas profissionais. Por outro lado, nós criamos um dispositivo de acolhimento, de enquadramento, de formação e de avaliação para jovens diplomados em tecnologia, inglês, espanhol e francês, acompanhados no estabelecimento, cada um, por um professor experiente. Todos os dados coletados mostram que as informações são o produto de um “*compagnonnage*”: visitas de estágio, seguidas de cursos em aula, discussões de anotação administrativa, coavaliação com base em quadros de competências. Nossa reflexão epistemológica é suscitada por nossa escolha metodológica porque ocupo uma posição paradoxal: trabalhar sobre a noção do estabelecimento formador e acompanhar os professores no local do estabelecimento que administro.

O estabelecimento formador, para citar Étienne (1999),

[...] depende em particular do papel pedagógico dos dirigentes de estabelecimento. Essa restrição só pode ser transformada em recursos obtendo a sua adesão. Assim o sistema facilitará o aparecimento de dirigentes de estabelecimentos formadores!

Nós também podemos retomar os comentários de Bonicel (2001):

[...] frente a um mundo que acelera, os dirigentes de estabelecimento devem enfrentar como outras categorias de populações, a incerteza e as fraturas. Restabelecendo lugar à experiência e ao erro, este lugar de experimentação e inovação convida a resistir às ilusões da onipotência e às desilusões da impotência. Frente à tirania do imediatismo, ele opõe o trabalho ao tempo. Fazendo dialogar os “*savoir-faire*” (saber-fazer) e os “*savoir-être*” (saber-ser), restaura a dignidade das pessoas e reintroduz a dinâmica da esperança e dos valores compartilhados.

O estabelecimento formador não pode ser apenas da responsabilidade do diretor “(ao) pessoal docente e educativo (de ter) uma consciência coletiva”. Além disso, retomando as palavras de Xavier Thévenot (1990), “uma ética da prática educativa” desenvolveu-se nesse estabelecimento instituída no compromisso dos adultos. Pode-se também convocar novamente Massé (2005):

Emerge nos pedagogos e educadores uma consciência coletiva da missão de um estabelecimento escolar e das suas exigências no profissionalismo coletivo que requer uma responsabilização das equipes de professores. Pressupõe um clima de

ment éducatif, considéré comme une organisation apprenante, est un système mouvant et complexe.

Pour que l'établissement que je dirige devienne formateur, d'une part, nous avons entrepris un travail d'expertise qui consiste, d'abord, à dresser un état des lieux sur son histoire, sa culture, la transmission de ses valeurs, les objectifs du projet, la capacité d'engagement professionnel des enseignants, les interactions qui se jouent entre les acteurs scolaires, la place de l'établissement dans l'environnement socio-économique, la qualité de la communication. Ensuite, il faudrait impulser un processus de changement en se donnant des indicateurs d'évaluation pour déployer des stratégies qui auront les plus grands effets de levier. Enfin, une équipe devrait se constituer et se fédérer autour d'un projet de veille pédagogique permanente car les enseignants et l'ensemble du personnel vont être amenés à relire leurs pratiques professionnelles. D'autre part, nous avons créé un dispositif d'accueil, d'encadrement, de formation et d'évaluation pour des jeunes certifiés en technologie, anglais, espagnol et français, accompagnés dans l'établissement, pour chacun, par un professeur expérimenté. Toutes les données recueillies montrent que les informations sont le fruit d'un compagnonnage : visites de stages, suivi de cours en classe, entretiens de notation administrative, co-évaluation à partir des grilles de compétences. Notre réflexion épistémologique est suscitée par notre choix méthodologique car j'occupe une position paradoxale : travailler sur la notion de l'établissement formateur et accompagner les professeurs sur le site du collège que je dirige.

Il en ressort que l'établissement formateur pour citer Etienne (1999)

[...] dépend notamment du rôle pédagogique des chefs d'établissement. Cette contrainte ne peut être transformée en ressource qu'en obtenant leur adhésion. C'est ainsi que le système facilitera l'émergence de chefs d'établissement formateurs!

On peut aussi reprendre les propos de Bonicel (2001) :

[...] face à un monde qui s'accélère, les chefs d'établissement doivent affronter comme d'autres catégories de population, l'incertitude et les ruptures. En redonnant place à l'expérience et à l'erreur, ce lieu d'expérimentation et d'innovation invite à résister aux illusions de la toute-puissance et aux désillusions de l'impuissance. Face à la tyrannie de l'immédiateté, il oppose le travail au temps. En faisant dialoguer les savoir-faire et les savoir-être, il restaure la dignité des personnes et réintroduit la dynamique de l'espérance et des valeurs partagées.

L'établissement formateur ne peut pas relever de la responsabilité unique du chef d'établissement « (au) personnel enseignant et éducatif (d'avoir) une conscience collective ». De plus, pour reprendre les propos de Xavier Thévenot (1990) « une éthique de la pratique éducative » s'est développée dans cet établissement fondée sur l'engagement des adultes. On peut aussi de nouveau convoquer Massé (2005) :

il en ressort chez le personnel enseignant et éducatif une conscience collective de la mission d'un établissement scolaire et des exigences de celle-ci sur leur professionnalisme collectif qui nécessite une responsabilisation des équipes d'enseignants. Il présuppose un climat de confiance suffisant entre les acteurs de la communauté éducative, des marges de manœuvre accordées à ces derniers dans l'utilisation du temps, des lieux et des ressources.

confiança suficiente entre os atores da comunidade educativa, margens de manobra concedidas a estes últimos no uso do tempo, dos lugares e dos recursos.

O ato de ensinar não se inscreve mais em uma missão, mas em uma cultura: as iniciativas que o professor toma e os conteúdos que ele oferece enraízam-se em uma história. O ato de ensinar toma uma dimensão antropológica inscrita em valores trazidos e compartilhados pela comunidade educativa. O professor é um ser humano preocupado com o seu papel como “veiculador de cultura”, segundo a expressão de Zakhartchouk (1999), de criar ou de agarrar, com golpes de criatividade pedagógica, qualquer oportunidade para fazer aceder seus alunos a outras margens.

A experiência do acompanhamento de um professor novato por um professor experiente é muito instrutiva. Segundo Tozzi (2002), “é interessante para o terreno, este momento em que emerge, no quadro escolar, práticas que não estão no quadro preciso de um ensino”. Podemos nos perguntar por que professores experientes aceitam acompanhar novatos durante a sua formação. Para Tatel (1993), o primeiro motivo abordado é o seu próprio desenvolvimento profissional: a presença do jovem recrutado é uma fonte de reflexão sobre a sua prática, de estimulação e de satisfação. Receber um colega certificado é também estar pronto a ser exposto a novas ideias, a outros modos de fazer em turma e é também um meio para manter uma ligação com a universidade, porque eles estão informados sobre as últimas teorias e as recentes contribuições da investigação. Também é uma ocasião para concretizar seu compromisso na profissão. Impactos negativos também são evocados, mas mais raramente, e a maior parte são considerados normais: ter de retomar parcialmente certas explicações de uma noção, ter de reafirmar as instruções de trabalho ou lidar com um certo atraso nas atividades planejadas para os alunos. O novo professor que inova em turma, que propõe abordagens diferentes aos alunos, pode inspirar o acompanhador, levá-lo a querer experimentar novas ideias no seu ensino. Outros vão repor em questão a escolha deles de certos conteúdos. Acolher um jovem colega é também uma oportunidade para se tomar consciência do caminho percorrido desde a sua entrada em função e para perceber o seu nível de domínio da profissão. É então gratificante contribuir para a formação de um futuro colega, estar ciente de legar uma herança construída ao longo de sua carreira.

A função de acompanhamento parece desempenhar um papel na consolidação da identidade do professor e na elaboração de uma verdadeira identidade de formador: a valorização de ser reconhecido como suficientemente competente, o distanciamento em relação à sua prática, o redescobrimto do orgulho de ser professor, a participação em uma comunidade. Os professores têm a sensação de tomar o controle sobre o desenvolvimento dos saberes da sua profissão. O reconhecimento de seus conhecimentos contribuiu para um maior sentimento de competência. Eles se sentem ao mesmo tempo valorizados como professores e legitimados como formadores, mesmo que avaliar não seja a tarefa essencial da missão de acompanhamento. Os professores estão mais conscientes do seu papel na formação de seus futuros colegas e até mesmo insistem para que lhes reconheçam um papel importante.

L'acte d'enseigner ne s'inscrit plus dans une mission mais dans une culture : les initiatives que l'enseignant prend et les contenus qu'il propose s'enracinent dans une histoire. L'acte d'enseigner prend une dimension anthropologique inscrite dans des valeurs portées et partagées par la communauté éducative. L'enseignant est un être humain soucieux de son rôle de « passeur de culture », selon l'expression de Zakhartchouk (1999), de créer ou de saisir, à coup de créativité pédagogique, toute opportunité pour faire accéder ses élèves à d'autres rives.

L'expérience d'accompagnement d'un enseignant néo-titulaire par un professeur expérimenté est riche d'enseignement. Selon Tozzi (2002) « Il est intéressant pour le terrain ce moment où émerge, dans le cadre scolaire, des pratiques qui ne sont pas dans le cadre précis d'un enseignement ». On peut se demander pourquoi des professeurs expérimentés acceptent d'accompagner des néo-titulaires pendant leur formation. Tatel (1993) propose l'analyse suivante. Le premier motif évoqué est son propre développement professionnel : la présence du jeune recruté est une source de réflexion sur sa pratique, de stimulation et de satisfaction. Accueillir un collègue certifié, c'est aussi s'attendre à être exposé à des idées nouvelles, à d'autres façons de faire en classe et c'est aussi un moyen de garder un lien avec l'université, car ils sont informés des dernières théories et des apports récents de la recherche. C'est également une occasion de concrétiser son engagement dans la profession. Des retombées négatives sont également évoquées, mais plus rarement, et la plupart sont considérées normales : avoir à reprendre en partie certaines explications d'une notion, avoir à réaffirmer les consignes de travail ou encore composer avec un certain retard dans les activités planifiées pour les élèves. Le nouvel enseignant qui innove en classe, qui propose des approches différentes aux élèves, peut inspirer l'accompagnateur, l'amener à vouloir expérimenter des idées nouvelles dans son enseignement. D'autres vont remettre en question leur choix de certains contenus. Accueillir un jeune collègue, c'est aussi une occasion de prendre conscience du chemin parcouru depuis son entrée en fonction et de constater son niveau de maîtrise de la profession. C'est alors valorisant de contribuer à la formation d'un futur collègue, d'avoir conscience de léguer un héritage construit tout au long de sa carrière.

La fonction d'accompagnement semble jouer un rôle dans la consolidation de leur identité d'enseignant et dans l'élaboration d'une véritable identité de formateur : la valorisation d'être reconnu comme suffisamment compétent, la prise de distance à l'égard de sa pratique, la redécouverte d'une fierté d'être enseignant, la participation à une communauté. Les enseignants ont le sentiment de prendre du contrôle sur le développement des savoirs de leur profession. La reconnaissance de leurs savoirs a contribué à un sentiment accru de leurs compétences. Ils se sentent à la fois valorisés comme enseignants et légitimés comme formateurs, même si évaluer n'est pas la tâche essentielle de la mission d'accompagnement. Les enseignants sont davantage conscients de leur rôle dans la formation de leurs futurs collègues et insistent même pour qu'on leur reconnaisse un rôle important.

CONCLUSÃO

Alguns invariantes emergem das reformas da formação de professores na Europa. A formação é feita em um nível superior em associação com os estabelecimentos escolares e situa-se próxima à investigação e à inovação. Estamos em um movimento de “universitarização” da formação para os ensinos primário e secundário. A formação inicial diz respeito a candidatos jovens, sem experiência profissional, que concluem seus estudos secundários ou superiores. Tem-se dificuldade em encontrar o equilíbrio certo entre a formação teórica e profissional, mas ela domina a formação global. O pedagogo reflexivo é preferido como modelo de profissionalismo ao mestre instruído ou ao professor técnico. Nada é dito sobre a escolha de uma pedagogia adaptada às situações educacionais evolutivas a experimentar. O professor é um ator do sistema educativo que participa, no quadro de sua formação, da avaliação deste sistema. A certificação assenta-se principalmente sobre o domínio dos conteúdos do programa de formação, mas muito pouco sobre os saberes e as habilidades das competências finais definidas nos “padrões”. Tudo demonstra claramente a importância e o peso dos interesses políticos, econômicos e sociais dos países sobre os conteúdos da reforma e o contexto da escola. As consequências devem considerar o nível do novo profissionalismo dos professores. A pesquisa e a formação dos professores dizem respeito a um ponto delicado a tratar nos processos de formação de docentes, porque vários problemas estão envolvidos. O entrelaçamento da investigação e da prática não é resolvido porque os saberes da pesquisa são impessoais e a prática é fundamentalmente personalizada. É a visão utilitária da formação que afasta os professores da pesquisa. Finalmente, será necessário fazer das instituições escolares, das escolas primárias e das escolas secundárias locais de formação. Esta é a tendência europeia e a vontade ministerial na França. Será preciso, à jusante, aproximar a formação profissional dos lugares concretos de exercício da profissão e acompanhar durante um tempo suficiente os jovens mestres. Também será necessário desenvolver um mapa acadêmico das escolas primárias e das escolas secundárias chamadas para receber professores estagiários, para se tornarem totalmente locais de formação. Não é porque um estabelecimento se diz formador que o é. A dimensão formativa de uma instituição existe principalmente pelo desejo do seu diretor. Existe, então, porque grande parte dos professores acredita que, para exercer essa profissão complexa ao longo de sua carreira, é necessário formar-se e, finalmente, porque os professores estão dispostos a partilhar a sua experiência, seus conhecimentos, mas também trabalhar em equipe.

As novas reformas da formação de professores estão inseridas em uma nova lógica de profissionalização. Nós estaríamos passando de uma sociologia da profissão, com sua cartografia bem estabelecida, a uma heurística da profissionalização. Esse termo não tem um único significado. Por vezes, a profissionalização é abordada a partir de um ponto de vista sociológico como a criação de novas profissões; outras vezes, é entendida a partir de uma perspectiva psicológica, como a socialização de indivíduos por sua atividade de trabalho, uma socialização suscetível de assegurar-lhes um desenvolvimento pessoal e profissional, às vezes ela até se deixa apreender tomando o partido das ciências da educação e de formação como dependente da produção de profissionais pela autoridade de formação ade-

CONCLUSION

Au niveau européen, quelques invariants émergent des réformes de la formation des enseignants. La formation s'effectue à un niveau supérieur en collaboration avec les établissements scolaires et se situe en prise avec la recherche et l'innovation. On est dans un mouvement d'universitarisation de la formation pour le primaire et le secondaire. La formation initiale concerne des candidats jeunes, sans expérience professionnelle, qui terminent leurs études secondaires ou supérieures. On peine à trouver le bon équilibre entre formation théorique et professionnelle mais celle-ci domine la formation générale. Le praticien réflexif est préféré comme modèle de professionnalité au maître instruit ou à l'enseignant technicien. Rien n'est dit sur le choix d'une pédagogie adaptée aux situations éducationnelles évolutives à vivre. L'enseignant est un acteur du système éducatif qui participe, dans le cadre de sa formation, à son évaluation. La certification porte principalement sur la maîtrise des matières du programme de formation mais très peu sur les acquis de compétences finales définis dans des « standards ». Tout démontre à l'évidence l'importance et le poids des intérêts politiques, économiques et sociaux des pays concernés sur le contenu de la réforme et le contexte de l'école. Les conséquences sont à prendre en compte au niveau de la nouvelle professionnalité des enseignants. La recherche et la formation des enseignants concernent un point délicat à traiter dans les processus de formation des enseignants car plusieurs problèmes sont mêlés. L'imbrication de la recherche et de la pratique n'est pas résolue car les savoirs de recherche sont impersonnels et la pratique fondamentalement personnalisée. C'est la vision utilitariste de la formation qui éloigne les enseignants de la recherche. Pour terminer, il faudra faire des établissements scolaires, écoles, collèges et lycées, des lieux de formation. C'est la tendance européenne et la volonté ministérielle en France. Il faudra en aval rapprocher la formation professionnelle des lieux concrets d'exercice du métier et accompagner pendant une durée suffisante les jeunes maîtres. Il sera aussi nécessaire d'élaborer une carte académique des écoles, collèges et lycées appelés à accueillir des professeurs stagiaires et à devenir pleinement des lieux de formation. Ce n'est pas parce qu'un établissement va se déclarer formateur, qu'il l'est. La dimension formatrice d'un établissement existe en premier lieu par la volonté du chef d'établissement. Elle existe, ensuite, parce qu'une bonne partie des enseignants est convaincue que, pour exercer ce métier complexe tout au long de sa carrière, il est nécessaire de se former et, enfin, parce que des enseignants sont prêts à partager leur expérience, leurs savoir-faire, mais aussi à travailler en équipe.

Les nouvelles réformes de la formation des enseignants sont insérées dans une logique nouvelle de professionnalisation. Nous serions en train de passer d'une sociologie de la profession avec sa cartographie bien établie à une heuristique de la professionnalisation. Ce terme ne comporte pas une seule acception. Tantôt la professionnalisation est abordée d'un point de vue sociologique comme constitution de nouvelles professions, tantôt elle est comprise dans une perspective psychologique comme socialisation des individus par leur activité de travail, une socialisation susceptible de leur assurer un développement personnel et professionnel ; tantôt encore elle se laisse appréhender en prenant le parti des sciences de l'éducation et de la formation comme relevant de la fabrication de professionnels par l'instance de

quada. Nós preferimos ter uma leitura plural da profissionalização porque o estabelecimento formador é um novo “espaço cultural de formação”, tanto de um ponto de vista teórico de construção do objeto desconhecido (seu território, sua legitimidade) como nas posturas novas, as interações que vão acontecer entre os professores “experimentados” e “recrutados”, os “processos da dinâmica motivacional e a articulação entre formação e imagens de si”, a coabitação entre os vários tipos de formação (didático, prático, teórico). A profissionalização articula-se realmente em torno de três eixos: o dos saberes (do mais didático ao mais extra didático), o dos recrutados (que passam do registo do trabalho muito individual ao muito coletivo), o do tempo (do mais pontual ao mais distante). Essa reforma mostra uma nova tipologia da formação dos professores: uma formação didática individual especializada para se preparar para o concurso, uma formação interdisciplinar curta de professores partilhando uma mesma problemática, uma formação local de um ou vários jovens recrutados que articula estágio e acompanhamento num longo prazo ao redor de problemáticas, sobretudo profissionais.

formation appropriée. Nous préférons avoir une lecture plurielle de la professionnalisation car l'établissement formateur est un nouvel « espace culturel de formation », tant d'un point de vue théorique de construction de l'objet inconnu (son territoire, sa légitimité) que dans les nouvelles postures, les interactions qui vont se jouer entre les enseignants « expérimentés » et « recrutés », les « processus de la dynamique motivationnelle et l'articulation entre formation et images de soi », la cohabitation entre les différents types de formation (didactique, pratique, théorique). La professionnalisation s'articule en réalité autour de trois axes : celui des savoirs du plus didactique au plus extradidactique, celui des recrutés qui passent du registre du travail très individuel au très collectif, celui du temps du plus ponctuel au plus lointain. Cette réforme fait apparaître une nouvelle typologie de la formation des enseignants : une formation didactique individuelle spécialisée pour se préparer au concours, une formation interdisciplinaire courte d'enseignants se partageant une même problématique, une formation sur site d'un ou plusieurs jeunes recrutés articulant stage et accompagnement sur un long terme autour de problématiques plutôt professionnelles.

RÉFÉRENCES / REFERÊNCIAS

BONAMI, M. Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. In: BONAMI, M.; GARANT, M. **Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation**: émergence et implantation du changement. Bruxelles: De Boeck Université, 1996.

BONICEL, Marie-Françoise. Former des chefs d'établissement à la complexité. In: TARPINIAN, Armen *et al.* **Ecole: changer de cap**: contributions à une éducation humanisante. Lyon: chronique sociale, 2001. p.169-179.

BOUVIER, Alain. **L'établissement scolaire apprenant**: in L'établissement scolaire et son management, dans la perspective de la conduite du changement. Paris: Hachette, 2001.

BOUVIER, Alain; OBIN, Jean-Pierre. **La formation des enseignants sur le terrain**. Paris: Hachette Éducation, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marylin. The new teacher education: for better or for worse? **Educational Researcher**, v.34, n.7, Oct., 2005. Disponível em: <<http://edr.sagepub.com/content/34/7.toc>>. Acesso em dez.2012.

COPPIETERS, Piet. Turning schools into learning organizations. **European Journal of Teacher Education**, v.28, n.2, p.129-139, June 2005.

ÉTIENNE, Richard. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire? **Recherche et Formation**, v.31, p.137-151, 1999.

GATHER-THURLER, Monique; PERRENOUD, Philippe. Coopération entre enseignants: la formation initiale doit-elle devancer les pratiques? **Recherche et Formation**, n.49, 2005.

GERVAIS, Colette; DESROSIERS, Pauline. **L'école, lieu de formation d'enseignants**: Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Québec: PUL, 2005.

HOUPERT, Danièle. Quels principes pour la formation continue? **Cahiers pédagogiques**, n.435, p.47-49, 2005.

KLUS-STANSKA, Dorota. In-service training and professional development of Polish teachers in the light of the reformed requirements of professional promotion. In: ANNUAL CONFERENCE OF ATEE, 30., 22 a 26 out. 2005, Amsterdam. **Actes...** Amsterdam: Institute of Education, 2005.

LANG, Manfred. Collaborative Reflective Practice in School-Based Teacher Education. In: INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING – ISATT. **Actes Colloque...** 2003.

LEFSTEIN, Adam. Thinking about the technical and the personal in teaching. **Cambridge Journal of Education**, v.35, n.3, nov. 2005.

- LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **La profession d'enseignant aujourd'hui**: Evolution, perspectives et enjeux nationaux. Québec: Presses de l'Université Laval, 2004.
- LING, Peter. Autonomy versus accountability: measuring university teaching performance. *In*: ANNUAL CONFERENCE OF ATEE, 30., 22 a 26 out. 2005, Amsterdam. **Actes...** Amsterdam: Institute of Education, 2005. p.305-309.
- McINTYRE, Donald. Bridging the gap between research and practice. **Cambridge Journal of Education**. Special Issue: Teachers' Good Practice and Research, n.35, p.357-382, 2005.
- MALET, Régis; BRISARD, Estelle. **Modernisation de l'école et contextes culturels**: Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne. Paris: L'Harmattan, 2005. 277 p.
- MANGEZ, E. **Les enseignants face à la transformation de leur métier**. Cerisis: Les cahiers du Cérasis, 1999.
- MAROY, Christian. Les évolutions du travail enseignant en Europe: Facteurs de changement, incidences et résistances. **Le Cahiers de Recherche du GIRSEF**, n.42, 2005,
- MASSÉ, D. Compétence collective dans un établissement scolaire. **Vie pédagogique**, v.137, p.32-36, 2005. Disponível em : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/137/vp137_32-36.pdf>. Acesso em dez.2012.
- MOON, Robert. Les politiques réformistes: transition dans la formation des enseignants en Angleterre. *In*: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **La profession d'enseignant aujourd'hui**: Evolution, perspectives et enjeux nationaux. Québec: Presses de l'Université Laval, 2004.
- SENGE, Peter. **The fifth discipline**: the art and practice of the learning organization. Nova Iorque: Doubleday, 1990.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Québec/Paris: Les Presses de l'Université de Laval, 1999.
- TATEL, Edith S. **Supervising student teachers**: perspectives of selected middle and high school cooperating teachers regarding their own professional development. 1993. 420 f. (Thèse de Doctorat) - University of Maryland at College Park, 1993.
- THÉVENOT, Xavier *et al.* **Pour une éthique de la pratique éducative**. Paris: Desclées, Proost France, Collection Relais-Etudes 9, 1990. 113 p.
- TILMAN, Francis; OUALI, Nouria. **Piloter un établissement scolaire**: Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école. Bruxelles: Éditions De Boeck, 2001.
- TOZZI, Michel. De l'instituant à l'institué. *In*: COLLOQUE DE RENNES 9 FÉVRIER 2002: Nouvelles pratiques de la philosophie. **Actes...** Rennes: février, 2002. p.1-9.
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. **L'enseignant, un passeur culturel**. Paris: ESF, 1999.

Data da submissão: 10/02/2013
Data da aprovação: 01/03/2013