

MINISTÈRE
D'ÉDUCATION ET SCIENCE

COMMISSION DES
COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES

UNIVERSITÉ D'ÉTÉ

FORMATION CONTINUE DES PROFESSEURS EN EUROPE:
EXPÉRIENCES ET PERSPECTIVES

Madrid, du 12 au 19 Juillet 1987

Rapport de la 4ème session: LES FORMATEURS

Jean-Pierre OBIN

Les contributions de Montserrat CASAS, de Tom Ploug OLSEN et de Wolfgang MATZKE, de même que les travaux des jours nées précédentes consacrés à la formation centrée sur l'établissement scolaire ou la classe, témoignent d'abord de la très grande diversité des situations de formation, donc de la fonction de formateur.

C'est pourquoi il semble souhaitable de retenir pour ce rapport la définition la plus large de ce terme, et d'accepter qu'il désigne l'ensemble des intervenants qui, sous cette dénomination ou sous bien d'autres qui varient selon le pays et les situations, participent à la formation des enseignants.

Cette précaution prise, on peut observer que les discussions des groupes de travail ont généralement tourné autour de quatre grands groupes de préoccupations qu'on peut schématiquement ramener aux questions suivantes:

- 1) Qui sont les formateurs?
- 2) Comment les former?
- 3) Comment évaluer leur action?
- 4) Quel statut pour la fonction?

La tentative de synthèse qui suit n'a pas pour ambition d'apporter des réponses à ces questions, mais plutôt d'essayer de dégager les problématiques présentes dans les débats de la journée consacrée au thème des formateurs.

L'IDENTITE DES FORMATEURS.

Cette question, jugée essentielle, a été abordée sous trois angles différents.

Une première approche consiste à mettre en avant les compétences ou les capacités que le formateur doit posséder, ou encore le profil requis pour son habilitation ou son recrutement.

On évoque alors, avec des accents particuliers selon les pays et les situations de formation:

- . La compétence scientifique, une expérience de chercheur ou un contact vivant avec la recherche;
- . L'expérience de la classe, dont certains pensent qu'elle doit être actuelle et permanente, ou la capacité à théoriser sa propre pratique pédagogique;
- . Des compétences méthodologiques et pratiques en matière de formation des adultes;
- . Enfin on met parfois l'accent sur la personnalité du formateur, son sens des relations humaines, ses capacités d'écoute ou "d'empathie".

Une seconde approche revient à privilégier le rôle ou du mode d'intervention du formateur. Certains remarquent d'une part que l'ensemble des compétences évoquées ci-dessus peut difficilement être possédé par la même personne, et d'autre part que l'exercice de la fonction évolue aujourd'hui vers des pratiques de plus en plus collectives.

De ce point de vue, il est très éclairant d'évoquer brièvement, et à titre d'illustration les modèles assez typés du "modérateur" du Land de Rhénanie Westphalie et du "Formateur d'adultes" français.

Dans le premier cas le "modérateur", qui intervient seul, s'imprègne progressivement des compétences nécessaires en participant à un groupe d'experts chargé de la conception de la formation. Cette lente gestation (le groupe de travail peut durer jusqu'à un an et demi) peut ainsi être considéré comme une véritable formation du "modérateur".

Dans le second cas le "formateur d'adultes" n'intervient pas obligatoirement dans la formation. Il doit surtout savoir développer des capacités de conception, de gestion et de management de la formation. Dans ce modèle, ce sont les "experts" qui interviennent directement auprès des personnes en formation.

Bien entendu, il existe bien d'autres possibilités pour lesquelles les compétences requises sont en fait directement liées au type de rôle demandé au formateur, rôle qui ne sera pas sans influence sur les pratiques pédagogiques ultérieures des enseignants (effet modélisant.)

La dernière approche nécessite de définir préalablement les nouvelles connaissances nécessaires aux enseignants. Ces besoins de formation dont chacun s'accorde à reconnaître

L'ampleur et la diversité, et qu'on ne peut identifier aux attentes ou aux demandes aujourd'hui extrêmement variables

D'un pays à l'autre, peuvent être considérés comme découlant de l'évolution accélérée de 3 aspects de la profession enseignante :

- les savoirs et les techniques enseignés,
- les manières de les transmettre,
- l'insertion de l'Ecole dans la Société, c'est-à-dire le passage d'une situation de quasi-monopole à celle d'un agent éducatif parmi d'autres.

Dans cette perspective les formateurs doivent être recherchés parmi ceux qui, par leur activité professionnelle à l'intérieur ou à l'extérieur du système éducatif, constituent ou font évoluer ces connaissances.

Ainsi :

- . S'il s'agit d'améliorer les connaissances des enseignants dans leurs disciplines, les formateurs sont à rechercher non seulement à l'Université mais également dans les entreprises, où le savoir se constitue en grande partie pour l'enseignement technique et professionnel.
- . S'il s'agit d'améliorer la manière d'enseigner, le formateur pourra être un chercheur (en sciences de l'éducation, en psychologie, en sociologie, etc.), mais aussi un enseignant chevronné ayant particulièrement réfléchi à sa pratique.
- . S'il s'agit "d'ouvrir" l'Ecole sur son environnement, des ressources existent également: on a cité l'utilisation de certains responsables des municipalités, d'autres collectivités ou d'association de parents, ou encore de professeurs ayant des pratiques innovantes.

Pour des raisons conjoncturelles (manque de moyens, éloignement, ampleur des plans de formation) cette utilisation diversifiée de ressources existantes n'est, pas toujours possible et il devient alors nécessaire de recourir à un modèle "en cascade", en réservant ces "experts" à une formation centralisée de nouveaux formateurs (le plus souvent enseignants eux-mêmes), qui ensuite opéreront de manière décentralisée.

LA FORMATION DES FORMATEURS.

Cette question apparaît étroitement liée aux considérations précédentes. En effet, le type de formation qui sera organisé pour le formateur, ou exigée de lui, ou encore qui lui sera conseillée, sera directement influencée par l'accent qui pourra être mis sur ses compétences, sur son rôle ou sur ses connaissances.

Ainsi, dans la première perspective, on aura tendance à construire des stages de "formations de formateurs", visant à faire acquérir à ceux-ci l'ensemble des compétences requises.

Outre la difficulté d'une telle entreprise, qui peut se traduire par une accumulation des "savoirs", "savoir-faire" et "savoir être" nécessaires, on se trouve confronté à la question d'éventuels "formateurs de formateurs", de leur profil, de leurs compétences, etc. Question que chacun s'accorde alors à trouver insoluble.

La seconde perspective apparaît plus fructueuse: il s'agit de lier directement la formation du formateur aux stratégies de formation des enseignants. On aboutit alors à des formules aussi diversifiées que peuvent l'être les rôles et les modalités d'intervention.

Ainsi, pour reprendre les deux exemples cités plus haut on a déjà remarqué que le groupe de travail de longue durée animé par le "modérateur" allemand avait un caractère auto-formateur évident. Concernant l'exemple français on assiste au développement d'une offre très variée: "Universités d'Eté" diplômes de second ou troisième cycle universitaire, etc. Ces formations, organisées en alternance avec l'exercice de la fonction, développent le plus souvent des profils de "généralistes" ou de "gestionnaires" de la formation.

On pourrait citer d'autres expériences et notamment le cas important où le processus formateur s'appuie sur la conception d'outils de formation ou d'évaluation qui seront utilisés avec les enseignants en formation, voire, ensuite, par ces derniers avec leurs élèves.

Dans cette seconde approche le concept-clé semble être celui d'autoformation, entendu au sens large d'auto-construction d'un parcours individualisé de formation, adapté au mode" d'intervention du formateur.

Dans cette perspective, il ne peut exister de cursus-type de formation, ni de "formateurs de formateurs". Comme l'a dit un participant: "les formateurs de formateurs, ce sont les formateurs eux-mêmes".

Dans la troisième perspective la question est apparemment déjà résolue, puisqu'on y met l'accent sur les connaissances existantes, qu'elles se trouvent ou non à l'intérieur du système d'enseignement. La réalité, on l'a vu, est plus complexe car ces ressources ne sont pas toujours accessibles.

On a souvent recours à une stratégie dite "en cascade". La forme la plus intéressante de formation de formateurs qui lui est associée est sans doute, comme dans l'expérience espagnole, celle où les formateurs sont périodiquement regroupés pour confronter leurs expériences, parfaire leurs connaissances et enrichir leurs compétences, au contact des "experts" et des responsables pédagogiques et administratifs du dispositif de formation. Le risque existe cependant de déperditions successives des savoirs et des compétences, et semble particulièrement important lorsque les compétences initiales des formateurs sont très hétérogènes et quand le nombre de "paliers" de la "cascade" est supérieur à deux.

On ne peut donc éviter la question de l'évaluation.

L'EVALUATION DES FORMATEURS.

Si chacun s'accorde à affirmer que l'évaluation de l'action des formateurs est nécessaire, des désaccords apparaissent quant à la fonction d'évaluateur ou aux modalités de l'évaluation. Enfin la question du volontariat ou de l'obligation, qui interfère avec celle de l'évaluation, est l'objet de controverses assez tranchées.

On peut néanmoins aborder cette question en distinguant, dans l'organisation de la formation des enseignants, l'existence de trois niveaux différents d'objectifs, pouvant être critériés et évalués.

Le premier niveau est celui du dispositif d'ensemble de la formation. En s'inspirant de l'exemple irlandais, on pourrait recommander une évaluation collective, par exemple sous la forme d'un "comité de pilotage" (steering committee), regroupant à la fois les décideurs et les représentants des "usagers" de la formation (enseignants, chefs d'établissement, parents).

Le second niveau est celui de l'action de formation proprement dite, et de l'évaluation des objectifs de formation. Une controverse porte alors sur la nécessité d'une évaluation interne (sous la responsabilité du formateur ou de l'équipe de formation) ou bien externe (par un inspecteur ou un "expert" extérieur).

Le dernier niveau, consiste à pouvoir observer l'effet de la formation des enseignants sur les pratiques pédagogiques et surtout sur les apprentissages des élèves. Ce processus d'évaluation, le plus nécessaire et le plus difficile à mettre en oeuvre, ne semble encore abordé dans aucun pays de la communauté. Outre les difficultés institutionnelles et méthodologiques qu'il suppose, il ne peut sans doute se concevoir que sur la longue durée, qui manque encore le plus souvent aux dispositifs actuels de formation continue des enseignants.

La question du caractère volontaire ou obligatoire de la participation des enseignants à la formation continue, présente l'aspect d'une contradiction apparemment insurmontable dans les termes où elle a été posée.

Pour certains, le volontariat est absolument indispensable: pas d'appropriation des connaissances sans désir et volonté d'apprendre. C'est donc à l'Autorité (Etat, Région, Autorité locale) de proposer des formations de pertinence et de qualité suffisantes pour motiver les enseignants.

Pour d'autres, l'obligation est une nécessité: la qualité de l'enseignement est une telle exigence sociale qu'on ne peut en laisser la responsabilité au bon vouloir des enseignants. Dans cette logique, le contrôle par la société de la qualité de l'enseignement pourrait passer par l'obligation de la formation et aller jusqu'à la participation des parents à l'identification des besoins de formation des enseignants de leurs enfants.

Des équilibres sont-ils sans doute à rechercher entre des options aussi tranchées, équilibres qui intégreront nécessairement les conditions et les traditions nationales.

LE STATUT DE LA FONCTION DE FORMATEUR.

Cette question, qui apparaît a priori moins fondamentale que les précédentes, a néanmoins occupé une place relativement importante dans les discussions.

On peut certainement penser que les préoccupations professionnelles liées à une fonction nouvelle et en plein développement recouvrent d'autres enjeux: de rémunération, de conditions de travail, de statut social, d'identité professionnelle ou encore de pouvoir institutionnel, etc.

L'existence d'un débat sur le caractère permanent ou non, à temps plein ou partiel, de la fonction de formateur, peut alors s'expliquer par l'importance, réelle ou symbolique, de tels enjeux.

Dans la plupart des pays on peut distinguer trois types, sinon trois catégories, de formateurs:

- des formateurs permanents, souvent des professeurs des centres de formation initiale des enseignants du 1^e degré;
- de formateurs à temps partiel, avec ou sans statut, mais le plus souvent enseignants eux-mêmes;
- des formateurs occasionnels, d'origine extrêmement variée, enseignants ou non.

Cette diversité semble à certains de bon aloi, car elle résulte souvent d'une adaptation du système de formation à la réalité des besoins. D'autres s'interrogent sur l'opportunité de créer, ou de maintenir, des corps de formateurs permanents. Deux observations sont à noter sur ce sujet. Dans les pays où des enseignants ont quitté leurs classes depuis plusieurs années pour assurer la fonction de formateur, les responsables peuvent se heurter à une vive résistance de ceux à qui on demande de retrouver leurs élèves. Mais par ailleurs la difficulté est réelle de cumuler un travail d'enseignant à temps partiel avec celui, très prenant, de formateur.

A cette question controversée se superpose celle, omniprésente dans les discussions, de la "crédibilité" du formateur. Derrière ce terme, ou encore sous ceux de "confiance", ou "d'autorité", c'est sans aucun doute la légitimité professionnelle des formateurs qui est interpellée. Un statut, un recrutement, une habilitation à exercer la fonction, n'apparaissent plus suffisants aujourd'hui pour asseoir la légitimité professionnelle de ceux qui interviennent auprès d'adultes exigeants, de haut niveau de formation, tels que les enseignants. Seules aujourd'hui une compétence reconnue, la possession d'un savoir incontestable, semblent à même de pouvoir fonder une telle légitimité.

Les autorités semblent donc aborder certaines revendications de statut professionnel avec réticence ou méfiance, en pensant qu'elles pourraient dissimuler une demande de remplacer une légitimité "naturelle", fondée sur un savoir ou un savoir-faire reconnu, par une légitimité institutionnelle plus ambiguë.

De plus, la rapidité de l'évolution des connaissances, des techniques d'enseignement et de la place de l'École dans la société, nécessite une adaptation permanente des contenus et des modes de formation. Cette rapidité rend certainement indispensable une souplesse importante dans la gestion des ressources de formation, dont on peut se demander si elle est vraiment compatible avec la rigidité d'un statut de profession permanente et à temps plein.

CONCLUSION.

Malgré d'importantes différences nationales, portant sur les systèmes d'organisation et l'ampleur des programmes, un accord apparaît quant à l'importance et la diversité des besoins de formation continue des enseignants dans tous les pays de la Communauté.

Cette "demande sociale", étroitement liée à la rapidité de certaines évolutions, entraîne ou va entraîner partout une augmentation de l'investissement consenti pour la formation continue et, partant, un développement considérable de la fonction de formateur.

Cette fonction, limitée il y a peu au domaine de la formation initiale, ne peut aujourd'hui se satisfaire des compétences, rôles et connaissances qui y étaient requis.

C'est pourquoi un assentiment unanime peut s'opérer autour des idées suivantes:

- A la nécessité de répondre à des besoins très divers correspond la nécessité de diversification des ressources;
- Le constat d'une accélération des évolutions se traduit par le besoin d'une plus grande souplesse dans les recrutements, statuts et services des formateurs;
- L'obligation d'utiliser de manière rigoureuse des moyens parfois parcimonieux a par conséquent la nécessité d'utiliser pleinement les ressources déjà existantes, dans et hors des systèmes éducatifs;

- Enfin la nécessité de considérer les enseignants comme des cadres de haut niveau, ayant des responsabilités essentielles, exige de porter une attention particulière à la qualité des dispositifs de formation et des formateurs.

C'est à ce prix, diversification, souplesse, pleine utilisation des ressources et effort de qualité, que l'on parviendra non seulement à motiver les enseignants mais, au delà, à faire de leur formation continue un levier essentiel de modernisation des systèmes éducatifs, enjeu décisif pour l'avenir social, économique et culturel de l'Europe.