

Organiser la formation continuée des enseignants

par G. DE LANDSHEERE (*)

La formation d'enseignant est d'une telle complexité que, quelles qu'en soient la durée et la nature, la formation initiale est nécessairement incomplète. Et, même si elle était parfaite à un moment donné, le développement toujours accéléré des connaissances et les changements sociaux la rendraient bientôt lacunaire. Etant l'un des principaux responsables du progrès de ses élèves, l'enseignant a le devoir de toujours progresser lui-même dans son savoir, son savoir-faire et sa personnalité.

Une formation continuée systématique doit-elle être rendue obligatoire ? Les partisans d'une liberté totale à cet égard argumentent qu'il est vain d'obliger quelqu'un à apprendre contre sa volonté. Il ne paraît pourtant pas possible d'admettre que, pendant une carrière entière, un éducateur puisse refuser de faire la preuve de mises à jour systématiques. La liberté devrait sans doute résider plus dans le choix du moment et de la manière, que dans la possibilité de l'acceptation ou du refus de l'actualisation nécessaire.

L'une des faiblesses majeures de la situation actuelle dans notre Com-

munauté est l'absence presque complète de récompense pour des efforts significatifs de formation continuée. On en arrive au paradoxe que si, par exemple, un instituteur réussit à faire des études universitaires qui le conduisent au titre de docteur, il ne se voit pratiquement accorder ni augmentation salariale, ni promotion assurée. S'il veut trouver une juste récompense de ses études complémentaires, il ne lui reste qu'à quitter l'école où l'on peut penser qu'il pourrait exceller.

Il existe à l'étranger diverses formules pour résoudre ce problème. Ainsi, aux Etats-Unis, les traitements évoluent selon une double échelle, celle de l'ancienneté et celle du titre universitaire : bachelier, maître, études théoriques de doctorat achevées, titre de docteur acquis au terme de la défense de thèse. Tous les titres supérieurs à celui de bachelier universitaire peuvent être conquis par accumulation progressive de points de « crédits » que les enseignants obtiennent, par exemple, en consacrant une partie de leurs vacances ou de leurs autres moments de loisir à la fréquenta-

(*) Professeur émérite de l'U. Lg.

tion de cours et à la réalisation de travaux universitaires.

Comme les systèmes d'éducation en général, les systèmes de formation continuée sont tantôt fortement centralisés, tantôt décentralisés au maximum, avec toutes les situations intermédiaires que l'on peut imaginer.

Parmi les systèmes centralisés, celui du Danemark — et, plus spécialement, l'action de l'Ecole royale d'études pédagogiques de ce pays, — est généralement considéré comme l'un des meilleurs, sinon le meilleur.

Cette école offre du perfectionnement dans toutes les branches enseignées à l'école primaire ainsi qu'en psychologie, en sciences de l'éducation et en statistique. Elle prépare des maîtres pour l'enseignement spécial, et aussi des bibliothécaires scolaires, des psychologues scolaires, des futurs directeurs d'établissement, etc.

L'Ecole royale a son siège principal et son centre de coordination à Copenhague, mais compte aussi

sept branches provinciales. Le personnel de l'Ecole se répartit de la façon suivante : des professeurs ordinaires, des professeurs associés, des assistants, des chercheurs, des professeurs à temps partiel, dont 50 % enseignent plus de 50 heures par an.

La plupart des activités se déroulent l'après-midi et en début de soirée ; certaines sont cependant à temps plein. On distingue :

— Les cours annuels à temps partiel (2 à 6 heures par semaine) ou à temps plein (14 à 18 heures par semaine).

— Les cours de 70 heures et plus, en majorité à temps plein, répartis sur deux ou trois mois.

— Les cours de 20 à 60 heures, morcelés ou groupés selon les cas.

Parmi d'autres, le titre de licencié en sciences de l'éducation peut être acquis.

Chaque année, plus de 50 % des instituteurs danois sont impliqués dans l'une de ces activités. Depuis

quelque temps, de larges efforts de décentralisation sont déployés.

Un autre système de formation continuée est en train de se développer aux Etats-Unis dans l'Etat de Connecticut. On sait que, dans ce pays, la décentralisation du pouvoir d'organisation est extrême. Par ailleurs, la stabilité de l'emploi est faible. Selon une nouvelle réglementation, un enseignant qui entre en fonction, titulaire d'un diplôme de bachelier, doit, sous peine de perdre son emploi, conquérir une maîtrise au cours des trois années suivantes. Une fois ce titre conquis, et pendant le restant de sa carrière, l'enseignant devra apporter, tous les trois ans, la preuve qu'il a acquis un nombre donné de points de crédits dans une université.

Une autre formule consiste à combiner les actions centralisées à des initiatives régionales, voire locales. Cette formule est bien illustrée par un avant-projet général élaboré par le Gouvernement portugais. La plaque tournante ou, plus exactement, les plaques tournantes de l'organisation proposée sont les Centres d'enseignants. Vu le rôle

croissant que de tels centres semblent appelés à jouer dans de nombreux pays (notamment en Belgique, on peut l'espérer), ils méritent d'être décrits.

Les Centres d'enseignants

Un Centre d'enseignants (C.E.) est à la fois un lieu de rencontre et de travail, et l'expression d'une politique de la formation continuée, une politique qui fait des maîtres les propres responsables de leur progrès professionnel. Ce principe est fondamental et devrait d'ailleurs être généralisé.

Un C.E. est un noyau intégré d'enseignants du maternel, du primaire et du secondaire, issu de l'association volontaire d'établissements d'une même localité ou de localités proches. Il a pour mission d'élaborer un projet commun de formation et de le promouvoir en se basant sur l'expérience et les informations que possèdent les associés.

C'est en Grande-Bretagne que les C.E. sont nés, dans les années

soixante, lorsque la Fondation Nuffield soutint l'élaboration d'un nouveau curriculum de mathématiques pour l'enseignement primaire. Elle encouragea la constitution d'équipes d'instituteurs disposés à expérimenter le nouveau programme dans leur classe et à contribuer aux mises au point nécessaires. D'autres équipes ne tardèrent pas à se constituer, indépendamment de ce projet, pour concevoir des curriculums locaux dans diverses disciplines et pour tenter de répondre coopérativement aux besoins d'information et de formation éprouvés.

La clé du succès réside manifestement dans la recherche spontanée de réponses à des questions que les enseignants se posent effectivement et à la mise en commun de ce que chacun pense qu'il est capable de faire le mieux.

Petit à petit, les objectifs se sont précisés. Ils correspondent en fait aux objectifs de la formation continuée en général. Les C.E. entendent, en effet, contribuer :

– à l'évaluation des besoins de for-

mation continuée ;

- à l'actualisation pédagogique et scientifique des enseignants, et à la familiarisation avec les nouvelles technologies de l'éducation ;
- au développement d'activités d'innovation et de recherche pédagogique appliquée ;
- à l'expérimentation des innovations pédagogiques ;
- à la diffusion des résultats de la recherche ;
- à la réflexion sur les théories et les pratiques pédagogiques ;
- à l'adaptation des contenus et des composantes des plans d'études nationaux aux réalités éducatives locales ;
- à l'analyse des processus d'apprentissage et d'enseignement ;
- à la résolution des problèmes détectés dans les processus d'enseignement et d'apprentissage ;
- à la réflexion sur les faits, les valeurs, les attitudes et les modes de vie qui caractérisent notre époque ;
- à la facilitation de la poursuite d'études universitaires ;
- à des reconversions ;
- à l'établissement de bonnes relations avec le monde académique

et avec les mouvements d'enseignants.

Des activités variables permettent de poursuivre ces objectifs : cours de type universitaire, conférences, leçons de démonstration, groupes d'études, échanges informels d'idées et de savoir-faire, ateliers, etc.

Certains centres organisent un service d'urgences que les enseignants peuvent à tout moment consulter par téléphone lorsqu'ils se trouvent dans une situation qu'ils ne maîtrisent pas.

Le personnel des C.E. est, en partie, volontaire. Des étudiants avancés dans l'étude des sciences de l'éducation apportent souvent leur concours, de même d'ailleurs que des parents d'élèves.

Les C.E. peuvent être installés dans une grande variété de locaux, selon les circonstances : écoles, universités, complexes de bureaux, musées, centres culturels, voire dans des bus ou des caravanes qui permettent un service itinérant. Ces centres peuvent se constituer en ré-

seau, ce qui accroît évidemment les possibilités d'action.

Quant au financement, il est assuré par l'une ou plusieurs des sources suivantes : pouvoir centraux, régionaux, locaux ; contributions privées ; cotisations des membres, etc.

La formation à distance

En supposant que l'on dispose de moyens financiers illimités, ce qui ne sera jamais le cas, même si la situation actuelle changeait radicalement, il n'est pas possible de réaliser des actions de formation « face à face » qui touchent simultanément les dizaines de milliers d'enseignants concernés. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication permettent de réaliser des formations à distance de plus en plus sophistiquées. Dans les cas les plus favorables, on en arrive à des modalités interactives, telles que les téléconférences.

Grâce à des satellites comme l'Olympus, financé par la CE, des

actions à grande échelle deviennent possibles. Des projets importants relatifs à la formation continuée des enseignants ont déjà été suggérés plusieurs fois. Ils n'ont pas encore pu se réaliser, parce que l'éducation comme telle n'est pas encore de la compétence de la CE. Il n'est guère douteux que cette situation va changer bientôt. En attendant, diverses possibilités existent déjà par le biais des technologies appliquées à l'enseignement.

Récompenser les efforts de formation continuée

1. Une partie obligatoire

Tout effort de formation continuée doit-il être sanctionné par une récompense ? Ce n'est pas sûr, car, en raison de son caractère indispensable, l'obligation d'une formation continuée pendant la totalité de la carrière devrait figurer dans l'acte de nomination des enseignants.

Un minimum d'exigences doit donc être défini, par exemple, l'acquisition à intervalles définis, d'un certain nombre d'unités de valeur

attestant l'effort accompli. Pour rendre valorisables une aussi grande variété que possible de modalités de formation continuée, des mécanismes d'accréditation doivent être prévus.

Le non-respect de l'obligation de formation continuée devrait entraîner des sanctions, puisqu'il constituerait une violation de contrat. On peut penser que, dans un premier temps au moins, la gamme des sanctions prévues dans les statuts pourrait être utilisée.

2. Une formation volontaire

Tout effort volontaire dépassant significativement la partie obligatoire devrait valoir une récompense. De quelle nature ? Les deux aspects les plus évidents sont :

- l'augmentation du traitement selon un barème à déterminer ;
- les promotions.

L'ampleur des efforts de formation continuée devrait être un facteur important dans les dossiers de promotion : postes de direction, d'inspection, de formateur de forma-

teurs, de maître de stages, etc. D'autres récompenses pourraient être prévues. Aux Etats-Unis, elles peuvent consister en voyages, en bourses d'études, en congés, voire en avantages financiers comme la réduction du taux d'intérêt pour des emprunts, etc. Des modalités compatibles avec nos options fondamentales devraient être recherchées.

Financement de la formation continuée

Même si les dispositions que l'on pourrait qualifier d'homéopathiques et les formules plus ou moins improvisées ne sont pas toujours dépourvues d'intérêt, il importe cependant d'avoir une nette conscience des nécessités :

1. Une organisation bien structurée de la formation continuée ;
2. Une organisation qui ne concerne pas seulement quelques enseignants, mais la majorité d'entre eux et, dans certains cas, tous. Il est, en effet, évident, que si la formation continuée ne touche

pas une quantité suffisante de professeurs, les effets risquent de rester imperceptibles au niveau du système global.

Il n'existe sans doute pas de règles sûres permettant de déterminer le seuil critique à partir duquel un effet significatif se produit. De façon empirique, on peut fixer des cibles successives en termes de pourcentages de la population d'enseignants à atteindre. Pour rappel, il y en a environ 100 000 dans la Communauté française de Belgique.

La taille de ces cibles dépendra notamment du nombre de formateurs de formateurs disponibles (les modalités de leur recrutement devront faire l'objet d'une étude spéciale) et du matériel nécessaire. Quoi que l'on fasse, un minimum de dépenses nouvelles est indispensable. Dans l'immédiat, on devrait rechercher des solutions peu, voire non onéreuses. Il importerait d'en dresser l'inventaire pour estimer les possibilités réelles. Il faudrait, parallèlement, élaborer un plan à moyen et à long termes, en précisant les incidences budgétaires.

Le danger est celui des bonnes intentions et des promesses qui n'engagent pas à grand-chose. Elles seraient éminemment condamnables à un moment où une élévation massive de la qualité de notre enseignement de tous les niveaux est à la fois urgente et indispensable.

On ne peut, toutefois, se dissimuler qu'un temps important sera nécessaire pour préparer et recruter un nombre suffisant de formateurs de formateurs, et pour prendre les dispositions d'organisation et de gestion nécessaires. D'où une raison supplémentaire de attendre.

On a fait plus haut allusion aux actions possibles au niveau de la CE. Il importera d'en profiter au maximum.

Un problème particulier : la première prise de fonction

On distingue de plus en plus souvent le soutien apporté lors de la première période de prise de fonction et la formation continuée. Il importe peu de savoir si le premier soutien relève ou non de la forma-

tion initiale. L'important est d'aider le débutant à parcourir, dans les meilleures conditions, cette étape difficile, voire décisive.

Le maître livré à lui-même, quand il assume pour la première fois la responsabilité d'un enseignement, rencontre maintes difficultés : interprétation et adaptation du programme officiel, planification du travail, poids de la préparation des leçons, nécessité de s'affirmer face à des classes qui, même si elles ne sont pas hostiles, guettent les réactions du débutant, attitude à prendre vis-à-vis des parents, prise de conscience d'ignorances et d'imprécisions dans la matière à enseigner, dans la méthodologie et la psychologie, attitude à prendre en cas d'indiscipline, ...

L'accueil réservé par les collègues bien installés est aussi important et, même s'il est sympathique, il n'en reste pas moins que le « nouveau » se sent observé, jugé. Si l'accueil est froid, voire hostile, la situation n'en est que plus difficile à vivre. Planent également comme une menace les visites du directeur et de l'inspecteur. Quant aux parents, il

leur arrive aussi de s'ériger en censeurs agressifs. A ces difficultés inhérentes à la profession peut s'ajouter le dépaysement, lorsque le jeune enseignant vient travailler ou même habiter dans un environnement humain et physique qu'il ne connaît pas. Enfin, à tous ces facteurs d'insécurité s'ajoute la crainte d'une perte d'emploi qui pourrait sanctionner des prestations jugées insatisfaisantes.

De diverses enquêtes, il ressort que les difficultés le plus souvent rencontrées sont, dans l'ordre :

– Selon le débutant :

- la mauvaise connaissance de ce que les élèves ont déjà appris ;
- les cas d'indiscipline ;
- l'ignorance de techniques d'enseignement appropriées.

– Selon les chefs d'établissement :

- la discipline ;
- le manque d'organisation ;
- une préparation insuffisante à un enseignement s'adressant à une population hétérogène ;
- un manque de connaissance

des acquis antérieurs des élèves ;

- une connaissance insuffisante des techniques d'enseignement.

Les modalités de formation suivantes peuvent être envisagées pour cette première période de la vie professionnelle :

- Soutien informel par les collègues et le chef d'établissement ;
- Visites périodiques par les professeurs qui ont assuré la formation initiale ;
- Recours aux Centres d'enseignants ;
- Encadrement systématique et permanent par des conseillers ou mentors. Ceux-ci peuvent être des enseignants expérimentés déchargés du tout ou d'une partie de leur fonction pour encadrer un certain nombre de débutants, en général de sept à dix. Ces conseillers observent le travail, en discutent avec le nouveau maître, se substituent parfois à lui pour montrer des façons de faire. Ils rédigent périodi-

quement des rapports qui portent principalement sur la maîtrise de la discipline enseignée, sur la façon d'enseigner et sur les caractéristiques personnelles.

L'expérience accumulée indique que, pour que les choses se passent bien, le rôle du mentor ne doit pas être confondu avec celui d'un inspecteur dont l'avis pourrait décider de la carrière du débutant. Si cela se produit, les relations manquent de spontanéité, le jeune maître hésite à prendre des initiatives, se sent parfois obligé de faire des choses auxquelles ils ne croit pas et, plus généralement, n'ose pas se confier pleinement à celui en qui il voit un juge et non un collègue avisé, bienveillant et compréhensif.

- Mise à la disposition des débutants de questionnaires portant sur les difficultés rencontrées. Dans certains cas, il suffit d'indiquer les points qui font problème et de renvoyer le formulaire à un service général qui s'efforce de fournir des éléments de solution : conseils, adresses de collègues ou de services susceptibles d'aider, références ou prêts d'ouvrages appropriés, etc.

Dans d'autres cas, un conseiller prend contact avec le jeune maître et convient avec lui d'une ligne de conduite.

Un projet d'ensemble

Exploitant surtout, mais pas uniquement, l'expérience acquise dans divers pays de la Communauté européenne, spécialement en Grande-Bretagne, un projet de loi portugais actuellement en voie d'adoption a valeur exemplaire.

Même si elle n'a malheureusement pas la possibilité de suivre immédiatement cet exemple, la Communauté française pourrait au moins l'adopter ou en formuler un autre aussi complet, en sachant qu'il s'agit d'un objectif dont la réalisation ne pourra se faire que très progressivement. Il existerait au moins une perspective dans laquelle toute action, si modeste soit-elle, devrait s'inscrire.

Voici, schématisé, l'essentiel du projet du projet portugais.

Principes fondamentaux

- La formation continuée actualise et complète idéalement de façon permanente la formation initiale.
- Elle s'opère en relation avec l'activité professionnelle.
- Elle est centrée sur les processus d'enseignement et d'apprentissage.
- Elle se fonde sur l'interaction entre la théorie et la pratique.
- Elle est, autant que possible, interdisciplinaire.
- Elle répond à des besoins éprouvés réellement par ceux qui se forment.
- Elle est essentiellement active.

Objectifs

- Actualiser les connaissances et en faire acquérir de nouvelles.
- Assurer le développement de la compétence professionnelle.
- Ouvrir des possibilités de promotion ou de mobilité professionnelle.
- Permettre des reconversions.
- Permettre des spécialisations.

Champ de la formation

- Socio-culturel.

- Scientifique — technologique.
- Sciences de l'éducation.
- Pratique pédagogique.
- Fonctions particulières dans le système éducatif.

Modalités de la formation continuée

1. Qui prend l'initiative ?

- Des individus.
- Des écoles.
- Des « Centres d'enseignants ».
- Des institutions d'enseignement supérieur.
- Des organismes centraux ou régionaux créés par des pouvoirs organisateurs.
- Des organismes centraux ou régionaux créés par d'autres départements ou ministères.
- Des associations culturelles, professionnelles, scientifiques.

Caractère institutionnels

Sont valorisés :

- Les demandes de guidance lors de l'entrée en fonction.

- Les formations acquises pendant les congés sabbatiques.
- Les formations acquises pendant les activités de formation continuée d'une durée annuelle de 6 à 10 jours.
- Les cours postgradués (maîtrise, doctorat, ...).
- Les diplômes d'études supérieures de spécialisation.
- Les cours de spécialisation.

Régimes

- Formation :
 - face à face
 - à distance.
- Avec/sans dispense d'heures de service.
- Facultative — obligatoire.
- Longue — courte.
- Sanctionnée par des « crédits » ou non.

Types d'activité

- Cours ou modules de formation.
- Séminaires.
- Stages de spécialisation.
- Etudes et recherches.
- Projets d'actions pédagogiques.

- Conférences, débat, expositions,...
- Etc.

Formateurs

- Professeurs des universités ou d'autres formes d'enseignement supérieur long.
- Enseignants qui, dans leurs écoles, exercent des fonctions d'orientation et de formation pédagogique.
- Personnels qualifiés des services centraux, régionaux ou locaux de l'Education.
- Agents extérieurs au système éducatif, compétents dans des domaines qui intéressent la formation des enseignants.

Evaluation et accréditation

Toute action de formation continue, qu'elle soit d'initiative individuelle, d'un groupe ou d'une entité extérieures à une institution d'enseignement supérieur, ne pourra conduire à l'attribution de crédits qu'après approbation d'un plan de travail et acceptation par les instituts supérieurs chargés de la for-

mation des enseignants. Cette approbation doit être ratifiée par le pouvoir organisateur.

Organisation de la formation continuée

Interviennent dans le système de formation continuée :

1. Au niveau national

1.1 Un organe central du Ministère de l'Education est compétent :

- pour la coordination globale du système de formation continuée.
- pour la conception et l'élaboration de systèmes et de plans de formation des formateurs.
- pour la définition des priorités.
- pour le maintien d'un circuit d'informations.

1.2 Une université ouverte qui conçoit, produit, diffuse des unités de formation à distance, compte tenu des nécessités et des priorités.

2. Au niveau régional

2.1 Les directions régionales de l'Education dont dépendent les Centres d'enseignants et les cellules de formation dans les écoles, assument :

- la coordination du fonctionnement de la formation continuée ;
- l'analyse des besoins ;
- la mise à disposition des ressources permettant de concrétiser les plans de formation continuée.

2.2 Les institutions d'enseignement supérieur responsables de la formation initiale des enseignants :

- élaborent et exécutent des plans de formations continuée, compte tenu des priorités nationales et des plans proposés par les Centres d'enseignants et/ou les écoles qui se trouvent dans leur zone d'influence ;
- apportent un soutien scientifique et technique aux Centres

- d'enseignants et aux écoles de leur ressort ;
- collaborent à l'élaboration et à l'exécution des plans de formation continuée ;
- lancent des activités de recherche et de développement en collaboration avec les Centres d'enseignants et les écoles, et en diffusent les résultats.

3. Au niveau local

3.1 Les écoles :

- Font l'inventaire des besoins et des ressources.
- Elaborent un projet d'établissement.
- Elaborent un projet de formation.

3.2 Les Centres d'enseignants :

- Conçoivent, organisent et réalisent le plan annuel de formation du Centre, compte tenu des priorités nationales, du projet éducatif des écoles associées, et des formations

- proposées par les institutions d'enseignement supérieur.
- Négocient des accords avec les institutions d'enseignement supérieur.
- Soutiennent la formation initiale des enseignants et leur professionnalisation, en coopération avec les institutions d'enseignement supérieur et les écoles.
- Gèrent les ressources humaines et matérielles qui leur sont attribuées.
- Approuvent et publient les plans d'action du Centre et de participation des écoles associées.
- Poursuivent, en outre, les objectifs mentionnés dans la première partie du présent document (présentation générale des C.E.).

La pédagogie est affaire de valeurs avant d'être affaire de techniques

Philippe MEIREU

(Cahiers pédagogiques — Avril 90 — n° 283)

