

LES STRATÉGIES DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN EUROPE (1)

FRANCINE VANISCOTTE*

Résumé

Cet article prend appui sur les réponses à une enquête conduite par l'unité européenne d'Eurydice (réseau d'information sur l'éducation dans l'Union européenne) pendant l'année 1994. Il montre l'organisation contrastée et diversifiée de la formation continue suivant les pays et parfois même à l'intérieur d'un pays, mais également un consensus sur les objectifs de la formation continue et des tendances majeures : développement de la formation continue dans les établissements scolaires, élargissement des publics cibles, recherche d'un équilibre entre l'offre et la demande et d'une meilleure relation entre la qualité et l'efficacité des formations proposées. Il montre aussi des points de fragilité : modestie des crédits affectés à la formation continue, difficulté des remplacements des enseignants, non reconnaissance des périodes de formation dans les carrières, faiblesse de la recherche et des pratiques d'évaluation. La formation continue, aujourd'hui située à l'intérieur d'un processus de formation permanente et jouissant d'une grande liberté de propositions apparaît comme un espace de réflexion et de convergence dynamique pour l'innovation, pour le partage des problématiques et pour la construction d'un espace éducatif européen.

Abstract

This article is backed up by the answers to a survey conducted by the European unit of Eurydice (Education Information network in the European Union) during the year 1994. Despite the contrasted and diversified organization of in-service training according to countries and sometimes even within a country, there is a consensus on the objectives of in-service training and major trends : developing in-service training in schools, increasing the targeted public, looking for a balance between supply and demand and a better relationship between the quality and efficiency of the provided training programs. The article also emphasizes the weak points of in-service training : the modest

* Francine Vaniscotte, chargé de mission Europe, INRP

1: Cet article prend appui sur les réponses à une enquête conduite par l'unité européenne d'Eurydice auprès des unités nationales durant l'année 1994. Il reprend également des éléments d'un document de travail établi par l'auteur pour la Commission des Communautés européennes sur la profession d'enseignant aujourd'hui.

funds assigned, the difficult substitution of teachers, the fact that training periods are not taken into account in careers, the weakness of research and appraisal practices. However, in-service training which is today integrated within a process of continuing education, and benefits from a great freedom of proposal, appears as a space of reflexion and dynamic convergence for innovation, for the sharing of problematics and for the building of a European educational space.

Introduction

Après les réformes des années cinquante : prolongement de la scolarité, démocratisation de l'enseignement, réforme des structures de l'enseignement obligatoire, la période 1975-1985 a connu deux lignes majeures dans l'évolution de la formation des enseignants. Il est apparu nécessaire, à la fois de consolider les réformes entreprises et de réévaluer les priorités face à une société dont l'évolution notamment technologique s'accélérait fortement (Neave, 1990). À dire vrai, les associations d'enseignants et les mouvements pédagogiques avaient en France et en Espagne, mais aussi en Allemagne et dans d'autres pays donné les premiers éléments d'une analyse des réformes éducatives et mis en évidence ce dilemme qui devenait de plus en plus sensible et facilitait déjà l'éclosion des concepts de formation permanente et/ou de long life learning.

Aujourd'hui la formation continue des enseignants, notion déjà ancienne et encore neuve maintient cette tension entre le regard d'analyse critique et le nécessaire accompagnement des politiques nationales ; elle constitue une idée force de la dynamique sociale et connaît une importance accrue en raison de la demande croissante de la qualité de l'enseignement et du contexte de crise économique durable.

58

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS : UNE ORGANISATION CONTRASTÉE

Les États considèrent que la formation continue des enseignants est un instrument essentiel pour transmettre les politiques nationales d'éducation. C'est pourquoi, les ministères des différents pays européens en définissent généralement le cadre conceptuel. La décentralisation est ensuite la règle ; elle s'applique soit au niveau régional ou provincial comme au Portugal, en France, en Italie, au Danemark, soit au niveau de l'autorité locale ou de l'établissement, comme en Finlande ou en Écosse. Cette situation crée une difficulté pour recueillir les informations sur l'organisation, la participation et les contenus de la formation continue.

Les études comparatives sur l'organisation de la formation continue en Europe s'avèrent donc peu aisées. Les actions de formation sont émiettées sur les différents territoires locaux ou régionaux, les pouvoirs organisateurs sont multiples et les tendances des différents types d'organisations difficiles à percevoir. La formation continue connaît cependant un consensus autour de ses objectifs, des interrogations identiques et des problématiques comparables dans les différents pays.

Les quatre grandes orientations de la formation continue mises en évidence pour la France par Lise Demailly (1991) correspondent chacune à des objectifs et des modèles pédagogiques différents qui s'appliquent également à l'ensemble des pays européens.

■ **Une orientation universitaire** qui valorise le savoir théorique et son mode de transmission traditionnel : cours magistraux et conférences. Les formations suivant cette orientation sont souvent qualifiantes ; sanctionnées par des diplômes, elles reposent sur un engagement volontaire de l'enseignant et sont de longue durée.

■ **Une orientation de type scolaire** lorsque la formation est organisée par une institution légitimée et spécialisée dans la formation des enseignants (formation initiale et/ou continue) ayant une autorité donnée par un pouvoir central, régional ou local pour organiser des formations. Dans ce cas, la formation peut revêtir des aspects obligatoires, par exemple, pour accompagner une réforme ou de nouvelles orientations politiques.

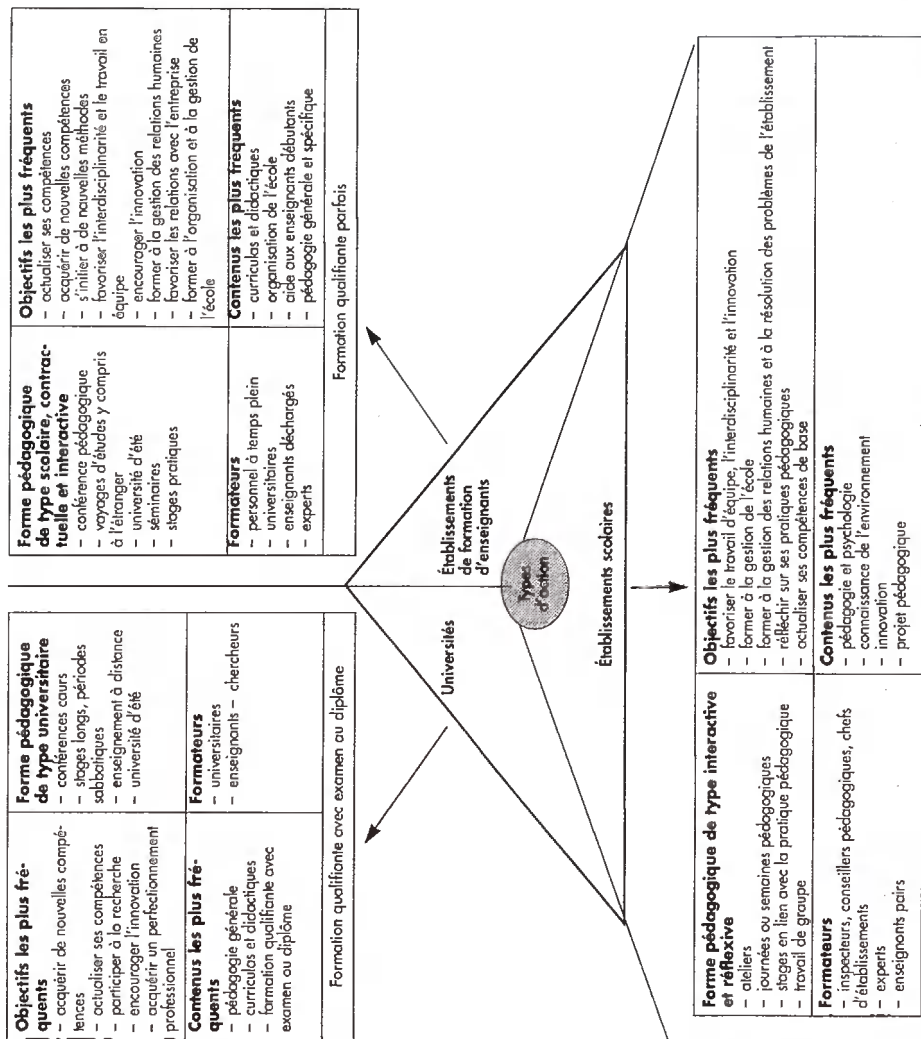
■ **Une orientation contractuelle** lorsque formés et formateurs établissent un accord précis sur une formation. La démarche passe alors par une analyse des besoins, un projet négocié entre partenaires, un cahier des charges et des modalités précisées quant aux aspects pédagogiques de la formation. La formation se fait alors soit dans un institut de formation, soit dans l'établissement scolaire.

■ **Une orientation interactive réflexive** lorsque la formation est liée à la résolution d'un problème et à la pratique professionnelle. La formation s'appuie alors sur des savoirs de métiers, sur une démarche de projet permettant l'acquisition de nouveaux savoirs professionnels. Elle se fait le plus souvent dans les établissements scolaires et donne une place impartante à l'auto-analyse et à l'auto-formation.

Ces quatre types de formations sont complémentaires. La tendance est au développement de la formation dans les établissements, surtout dans les pays fortement décentralisés (Royaume uni, Pays-Bas, Danemark), mais tous les pays ont aussi des instances de formation continue, parfois différentes pour les enseignants de l'enseignement primaire et pour ceux de l'enseignement secondaire. En général, la formation continue se fait :

- soit dans des lieux ou structures spécifiques de formation continue comme en Espagne (centros de profesores), en France (MAFPEM), en Italie (IRRSAE), en Belgique et en Grèce, au Danemark, en Suède, en Norvège ainsi qu'en Allemagne et en Autriche ;
- soit dans des centres de formation initiale associés à la formation continue comme en France (IUFM), au Luxembourg, aux Pays-Bas, au Portugal, au Royaume uni, en Finlande et en Islande.

Ces lieux ont parfois un statut universitaire (Royal Danish School et IUFM français), mais le plus souvent, ils ne sont pas universitaires. Il faut souligner que, alors qu'il existe depuis vingt ans une tendance à placer la formation initiale des enseignants à l'université, une tendance inverse existe pour la formation continue qui s'est développée en dehors des universités et notamment à l'intérieur des établissements scolaires. Ceci illustre le souci de mettre l'accent sur la dimension professionnelle de la formation mais pose également le problème de la reconnaissance académique de cette formation. Suivant l'orientation donnée à la formation, les modes péda-



gogiques utilisés varient des cours magistraux traditionnels jusqu'aux travaux de petits groupes. Le tableau ci-contre tente de dresser un état des différentes possibilités de la formation continue.

LES POINTS SENSIBLES ET LES INTERROGATIONS DE LA FORMATION CONTINUE

Les aspects matériels et financiers

Tous les États connaissent des limites financières à leurs actions en faveur de la formation continue. Les difficultés qui en découlent sont partout identiques : impossibilité de remplacement, limitation des offres de formation, restriction du nombre de participation, diminution de la durée des formations. Les situations particulières de chaque État font que certains augmentent un peu, d'autres diminuent un peu des budgets qui dans l'ensemble ne correspondent pas à l'ambition des objectifs affirmés. Il y a là un paradoxe car si l'on entend améliorer la qualité de l'enseignement par le développement de la formation continue, il faudrait lui allouer un budget bien plus important qu'à la formation initiale, ce qui n'est jamais le cas.

Le remplacement des enseignants, malgré des solutions diverses, est toujours un problème et il semble qu'aucun État n'assure ni le remplacement systématique, ni son refus total. Chacun développe des mesures particulières d'un remplacement dans certaines conditions qui tiennent aux types de formation, à leur contenu jugé prioritaire ou non, à la durée, au lieu, au niveau d'enseignement. Le problème du remplacement se gère donc plutôt au cas par cas, que par des lois. Des mesures stratégiques semblables sont, en conséquence, utilisées dans les États pour maintenir l'offre de formation continue. Elles portent sur :

- la durée des stages : une partie de la semaine pendant une période assez longue en prenant sur le temps libre et sur le temps scolaire ;
- les échanges de leçons avec les collègues ou dans les possibilités d'emplois du temps ;
- l'autorisation d'absence sans remplacement pour stage court ;
- le développement des propositions hors temps scolaires, des universités d'été et de l'enseignement à distance.

Les aspects statutaires et les carrières

En général, la formation continue ne donne aucun avantage de carrière ou de statut, ce qui peut avoir pour conséquence l'absence de motivation et d'engagement des enseignants. La formation continue est pourtant partout un droit s'appuyant sur des textes législatifs ; mais une fois affirmé ce principe, son application connaît bien des limites. Le droit à la formation continue est en fait un droit professionnel, sans caractère obligatoire ce qui l'apparente à une obligation morale. Des exceptions existent cependant. La Grèce assure une formation qu'elle rend obligatoire aux enseignants récemment nommés car il peut s'écouler une très longue période entre le moment de la fin des études et celui de la nomination ; cependant, cette obligation de principe subit parfois des exceptions. L'Espagne, le Portugal et l'Islande soumettent l'avancement dans la carrière à la participation aux actions de formation continue ; la participation à la formation continue y est en conséquence plus structurée. L'absence d'obligation qui caractérise la formation continue dans la plupart des pays a cependant une conséquence positive : elle incite à développer des procédures démocratiques qui promeuvent l'autonomie des enseignants.

L'articulation entre la formation initiale, la formation continue et l'évolution des publics cibles

L'articulation entre formation initiale et formation continue est aujourd'hui située dans un processus global de formation permanente. Cependant, il arrive que la formation continue des enseignants soit encore conçue pour combler les carences de la formation initiale provoquant alors une relation conflictuelle entre les deux : conflit entre les institutions, conflit entre les formateurs et dans les contenus proposés. À l'articulation entre formation initiale et formation continue, les enseignants débutants connaissent des difficultés et des sentiments d'abandon que les recherches ont mis en évidence (Louvet, 1988). Ils ne sont pas encore pleinement intégrés au processus de formation permanente alors qu'ils pourraient être les premiers bénéficiaires d'une réflexion rénovée sur l'articulation entre la formation initiale et la formation continue.

Depuis une quinzaine d'années, le monde éducatif est devenu plus sensible aux caractéristiques « managériales » du monde de l'entreprise et les voix se sont faites entendre pour initier l'ensemble des responsables des systèmes éducatifs à une gestion de l'école plus efficace pour le rendement des systèmes éducatifs. Les nouveaux défis posés à l'éducation ont rendu particulièrement sensibles le rôle des chefs d'établissement, véritables moteurs de l'innovation et du changement, responsables du climat de travail et d'ouverture de leur établissement sur l'environnement. La prise de conscience de leur importance s'est accompagnée du souci de leur assurer une formation initiale et continue. Ce même souci concerne les formateurs de formateurs, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs là où ils existent, les conseillers d'éducation et d'orientation, les responsables du système éducatif.

Cette évolution est à rapprocher du fait que les savoirs sont de plus en plus produits dans la sphère économique et technique. Ils sont ensuite transformés pour être transmis. La rapidité de plus en plus grande de ces opérations entraîne un rapprochement entre la sphère de l'enseignement et la sphère de l'économie (Dupouey, 1992) et un renouvellement de la réflexion sur la nécessité d'anticiper les évolutions. On sait la difficulté des institutions à s'adapter aux changements et aux nouveaux besoins sociaux (Reguzzoni, 1988). La rapidité des progrès techniques, l'inflation et le renouvellement rapide des savoirs ne permettent pas aux nouvelles institutions (c'est souvent le cas des institutions de formation continue), de s'organiser avec la rapidité nécessaire, ni aux anciennes de s'adapter. Les institutions (et l'école notamment) accumulent donc souvent les retards face à l'évolution de la société et de ses besoins qu'une formation des responsables éducatifs des niveaux intermédiaires (chefs d'établissements et inspecteurs) pourrait en partie aider à combler.

Dans le domaine des innovations pédagogiques, les idées neuves ne peuvent s'implanter sans l'aide du maillon charnière qu'est le chef d'établissement. Elles ne peuvent non plus s'implanter immédiatement et sans secousses, justement parce qu'elles sont neuves. Les chefs d'établissement, les personnels de direction et les formateurs de formateurs ont un rôle essentiel à jouer pour permettre aux établissements de se situer dans le « juste à temps pédagogique », c'est-à-dire entre l'anticipation non maîtrisée et le traditionalisme routinier. Ceci appuie la nécessité d'avoir recours à des experts extérieurs aux institutions et notamment dans le cas de la formation des enseignants où les évolutions techniques et scientifiques interrogent chaque jour l'enseignant.

L'évaluation et la recherche

La faiblesse signalée du manque de relation entre la formation continue et l'innovation (Blackburn/Moisan, 1986 ; Piette, 1988) montre la difficulté de mesurer les effets de la formation continue sur la pratique professionnelle des enseignants. En raison de l'organisation décentralisée de la formation continue, les données manquent sur les participations réelles des enseignants. On peut penser qu'un certain nombre de formations qui sont de courte durée, pour des raisons budgétaires, ne laissent pas le temps suffisant pour que le processus formatif d'analyse et de distanciation des pratiques professionnelles entraîne les évolutions appréciables des pratiques pédagogiques. On peut aussi faire l'hypothèse que le nombre d'enseignants touchés par la formation continue ne correspond pas encore à la masse critique nécessaire aux changements, compte tenu du contexte sociologique, technologique et de la rapidité des adaptations qu'il demande. Un développement des recherches et des processus d'évaluation pourrait seul permettre de cerner les effets de la formation continue sur la pratique des enseignants.

Les pratiques d'évaluation sont actuellement peu développées en formation continue et se heurtent aux problèmes du volontariat. Les manières de faire sont extrêmement diverses quand il s'agit d'évaluation qualitative ; elles vont du sentiment que rien de ce qui se passe dans la formation continue n'est évaluable puisqu'il s'agit du développement personnel de l'individu jusqu'aux tentatives structurées de mettre en interrelation, une analyse des besoins, une formulation des attentes et une appréciation des résultats. Leur développement pourrait permettre de répondre à des questions essentielles pour la formation continue : identification des besoins en fonction des groupes cibles, type de connaissance à faire acquérir, mesure des acquisitions, influence de la formation sur la pratique professionnelle et retombées sur les élèves : autant d'éléments qui pourraient faciliter le changement et l'innovation. Une telle approche ne peut se concevoir que dans le long terme et avec un solide dispositif méthodologique. Il semble, d'après les informations recueillies, que la formation continue n'en soit pas encore à ce stade. Le champ de l'évaluation est complexe et la convergence vers un consensus sur le type d'évaluation qualitative à conduire n'apparaît pas encore.

Ces questions pourraient également susciter des recherches. Le déficit de recherches sur la formation continue a été constaté lors du colloque qui a réuni, sur ce thème, des directeurs d'institut de recherche à Triesenberg (Liechtenstein) en 1988 (Wilson, 1989). Le temps nécessaire aux recherches et à la diffusion de leurs résultats ne permet pas de dire s'il y a ou non amélioration en ce domaine. Les informations recueillies au cours de l'année 1994 laissent penser que dans beaucoup d'États, on n'a pas encore bien identifié les recherches qui seraient nécessaires pour définir le champ épistémologique et didactique de la formation continue des enseignants. Les apports de la recherche sur la façon dont un enseignant construit et façonne son identité professionnelle tout au long de sa carrière demanderaient à être confrontés aux offres de la formation continue et à ses résultats dans le long terme puisque la formation continue ne semble pas avoir d'effets immédiatement visibles (Huberman, 1984). La croyance en un isomorphisme entre la formation reçue et la pratique professionnelle future, déjà relativement incertaine pour la formation initiale (Vaniscotte, 1991), ne peut constituer un point d'appui suffisant pour préjuger des effets de la formation continue.

PROBLÉMATIQUES ET TENDANCES ACTUELLES

En 1988, François Piettre chargé par la Commission des Communautés européennes de coordonner douze études de dispositifs régionaux ou nationaux de formation continue des enseignants et d'en faire la synthèse, apportait les éléments suivants (Piettre, 1988).

• **Principales tendances :**

- volonté de professionnaliser les enseignants ;
- souci de mettre l'école « lieu de production éducative » au cœur du dispositif ;
- volonté d'adapter les structures de formation continue ;
- souci d'impliquer les enseignants ;
- souci d'accroître l'efficacité de la formation continue.

• **Points forts observés :**

- la formation continue est devenue un objet de négociation ;
- de nouveaux rôles de formateurs émergent ;
- les contenus de formation s'élargissent ;
- les formes de formation se diversifient.

• **Faiblesses observées :**

- les relations entre la formation continue et l'innovation en milieu scolaire restent peu développées ;
- la relation entre la formation initiale et la formation continue reste faible ;
- les actions de formation sont généralement de très courte durée ;
- les structures de formation continue sont souvent fragiles et instables parce que récentes ;
- la formation des formateurs et des responsables hiérarchiques est peu développée ;
- les pratiques d'évaluation de l'efficacité des formations restent encore embryonnaires.

64

Ces éléments de synthèse montrent qu'en 1988, la formation continue en Europe n'apparaissait déjà plus comme le remède aux carences de la formation initiale ; elle était déjà conçue comme un processus de longue durée, la démarquant du simple recyclage.

Cette conception s'est depuis affermie et la formation continue se définit de plus en plus, à l'intérieur de la formation permanente (*long life learning*), comme un ensemble d'activités et de pratiques qui requiert l'implication des enseignants pour élargir leurs connaissances, parfaire leurs habilités, analyser et faire évoluer leurs attitudes professionnelles (Perron, 1991). Dans ses finalités, la formation continue apparaît apte à « professionnaliser », à améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes éducatifs, à faciliter la maîtrise des évolutions techniques et scientifiques, à anticiper les changements (Caspar, 1990). Bien que les sources de cet article ne permettent pas de sentir les frémissements et les nouvelles sensibilités des terrains, il semble que le champ conceptuel de la formation continue, les formes d'actions, les faiblesses, les points de réflexion n'aient pas radicalement changé, mais se soient plutôt confirmés et consolidés.

La professionnalisation des enseignants par la formation continue

L'essentiel du débat sur la formation des enseignants se concentre depuis plusieurs années sur la professionnalisation des enseignants. Le mouvement « d'universitarisation » des formations initiales qui s'est développé dans les États européens pose une alternative (Lessard, 1993).

- Faut-il **professionnaliser le métier d'enseignant** en faisant une formation à l'université, qui consolide les bases scientifiques et rehausse le statut social de l'enseignant, tout en cherchant à établir le lien entre la pratique et les sciences de l'éducation ?
- Faut-il **professionnaliser la formation** en la situant au plus près des lieux de pratique ?

Les réponses peuvent être diverses et même tenter de rapprocher les deux optiques. Elles ne sont pas sans conséquence sur la manière dont la formation continue traite à son tour ce problème.

En privilégiant la formation continue dans les établissements, en déléguant les budgets aux autorités locales et aux écoles, en mettant l'établissement en situation de client achetant une formation dans un marché d'offres diverses, c'est bien la professionnalisation de la formation de l'enseignant qui est retenue. Cette tendance se manifeste par la mise en place des dispositifs facilitant l'implication des participants, l'identification des besoins, la réflexion sur la résolution de problèmes, la démarche de projet. La tendance semble résolument s'orienter vers une formation continue pensée en termes de pratique professionnelle plutôt qu'en termes académiques. Cette tendance déjà sensible en 1986 s'est affirmée et rallie une grande partie des enseignants. Elle mérite d'être soulignée, d'une part parce qu'il n'y a pas si longtemps que l'on accepte l'idée que la formation puisse s'appuyer sur la pratique de la classe, sur la créativité didactique et sur la capacité de la réguler (Meirieu, 1993), et d'autre part parce qu'elle pourrait maintenant rejazzir sur la formation initiale, en infléchir le mouvement « d'universitarisation » et donner des arguments à ceux qui souhaiteraient voir évoluer la formation initiale vers le modèle anglais. L'Angleterre assure maintenant les deux tiers du temps de formation dans les établissements scolaires.

Tout en reconnaissant la richesse d'une tendance qui voit s'agrandir le rôle de l'établissement scolaire, il ne faut cependant pas en sous-estimer les dangers : risque d'enfermer l'enseignant et l'équipe enseignante dans le lieu relativement clos qu'est l'établissement ; risque à long terme de faire perdre de vue l'objet premier de la formation continue qui est d'assurer toutes les composantes du développement personnel et professionnel de l'enseignant ; risque d'affaiblissement du rôle des universités et des centres de formation qui sont les lieux de transmission du savoir théorique et didactique dans la formation continue et par contamination dans la formation initiale.

La définition des besoins en formation et la relation qualité/efficacité

La tendance majeure qui vient d'être soulignée s'accompagne d'une attention à la définition des besoins en formation : besoins des enseignants qui sont les premiers utilisateurs de la formation, mais aussi besoins des équipes d'enseignants, des écoles, des quartiers, besoins d'une région ou d'une population particulière. L'analyse des besoins en formation présentés comme

une recommandation en 1986 par V. Balckburn et C. Moisan s'est aujourd'hui fortement développée, voire parfois systématisée, dans le cadre des formations au sein des établissements. Les stages de formation désignés comme contractuels et interactifs insistent sur l'expression et l'analyse des besoins. Les modèles pédagogiques attachés à la formation dans les établissements et à la définition des besoins en formation permettent incontestablement d'avancer vers un équilibre entre l'offre et la demande de formation.

Il n'est pas certain cependant que l'on ait répondu de façon satisfaisante aux questions préalables que pose cette pratique. Quelles sont les conditions nécessaires pour que les enseignants diagnostiquent leurs propres besoins de formation ? Qui peut les y aider ? Comment s'assurer de la validité du diagnostic ? Quelle échelle établir entre les besoins et comment différencier les besoins superficiels émanant de sollicitations extérieures des besoins plus profonds liés aux problèmes d'un développement personnel ?

Hormis le cas particulier des actions de formation visant à l'obtention de nouvelles qualifications et sanctionnées par un diplôme, la qualité des actions de formation continue tire sa signification de son rapport avec son efficacité. La formation continue ne peut être efficace que si ceux qui la suivent ont une motivation et un projet de développement professionnel en adéquation avec la formation proposée. Il y a donc une relation entre l'implication des enseignants et l'efficacité des différentes modalités de formation continue (Bolam, 1988). Mais comment déterminer les indicateurs qui permettront d'évaluer la qualité des résultats ? Actuellement les enseignants ont tendance à s'engager dans des formations se concentrant sur les pratiques et se déroulant dans les écoles ou en relation avec l'école. Ils privilégient plutôt l'opérationnel que le conceptuel et ils sont en quelque sorte les artisans de leur formation puisqu'ils lui confèrent une qualité en relation avec leur implication personnelle ou collective lorsqu'il s'agit d'une équipe éducative.

66

Cette manière de poser la relation entre qualité et efficacité est-elle appelée à se modifier ?
Qualité et efficacité peuvent-elles se dissocier du souci d'une reconnaissance réelle de la formation continue, c'est-à-dire permettant la gestion d'une carrière et d'une mobilité professionnelle, mettant en valeur auprès des responsables éducatifs un cheminement personnel et professionnel ? La reconnaissance de la formation assurée par l'établissement peut-elle avoir la même légitimité que celle assurée par l'université et donnant par exemple des unités et des crédits de formation ? Lorsque les enseignants qui auront eu une formation initiale à la fois plus académique, plus valorisante et peut être aussi plus proche des lieux de pratique seront les nouveaux clients de la formation continue, quelle sera leur demande de qualité et d'efficacité ? Ira-t-elle dans le sens d'un renforcement des aspects concrets et des analyses de pratique professionnelle ? Se modifiera-t-elle vers une recherche de connaissance et d'appropriation de savoirs nouveaux ? Comment finira-t-on par traiter l'actuelle contradiction entre la recherche d'une amélioration de la pratique professionnelle, la diffusion de l'innovation médiatisée par la formation continue et l'absence de conséquence de l'engagement dans une formation continue sur la carrière de l'enseignant ?

La dynamique de la formation continue : un atout pour le développement des innovations

La résistance aux innovations en éducation a depuis les années soixante fait l'objet de nombreux travaux (Miles, 1967 ; Hassenforder, 1972 ; Fullan, 1982 ; Cros, 1993). Le thème réurgent des conditions nécessaires aux innovations, tant dans les institutions que dans l'engagement des personnes, montre son importance. En Europe, la formation continue apparaît comme la moins statique des institutions et pour cela, son rôle dans la diffusion des innovations, est majeur. La formation continue est, en elle-même, encore souvent une innovation. Ses structures récentes, diversifiées, souples et flexibles en font un instrument privilégié pour impulser une dynamique de changement, maintenir l'expertise et la compétence des enseignants, véhiculer les innovations, accompagner les nouvelles priorités éducatives. Les stratégies volontaristes mises en œuvre depuis dix ou quinze ans (IRRSAE italiens, MAPPEN françaises, Centres de professeurs espagnols) se sont affirmées et dotées de formateurs plus expérimentés ; elles se donnent progressivement les moyens de dynamiser les établissements, de moderniser les pratiques tout en pouvant aussi mettre en œuvre les dispositifs plus lourds nécessaires à l'accompagnement des innovations.

La diversité et la complémentarité des formes d'action à l'intérieur de chaque État pourraient certes signifier un manque de visée globale, un rapport insuffisamment défini entre la théorie et la pratique, mais elles peuvent aussi être la trace vivante d'une dynamique en marche. La question de la rationalisation des actions de formation continue reste cependant posée. Il y a en effet un risque à accentuer démesurément la complexification des dispositifs de formation sous couvert de leur enrichissement. Trop de diversification pourrait aboutir à l'éparpillement et à l'appauvrissement. Mais, il se pourrait aussi qu'en ce domaine de la formation continue, la meilleure règle soit de ne point en établir de trop rigide afin de garder la richesse de l'offre, l'accueil de la demande, la variété des actions, la modulation des durées, l'alternative entre le temps libre et le temps de travail. Il appartient peut être à la formation continue de prendre son temps et de ne pas rationaliser trop fortement des structures et des actions qui sont les marques de sa vitalité.

Ces possibilités de liberté et ce dynamisme en puissance sont peut-être aujourd'hui le meilleur atout pour la réussite d'une « **Europe de la formation** », par la mise en œuvre de formations continues réellement européennes. Aucune législation n'empêche que les formations continues soient transfrontalières, interrégionales ou européennes. Les pouvoirs locaux multiplient les initiatives en ce domaine en favorisant une circulation des idées et de l'innovation dans l'espace européen ; les instances administratives s'emploient à trouver les mesures qui permettent des formations internationales. La généralisation de telles pratiques de formation fera avancer la construction européenne et l'innovation plus sûrement que toutes les études théoriques.

Le souci d'internationalisation des formations continues dépasse le cadre des contenus proposés, il représente une véritable stratégie de renouvellement et d'évolution de la formation continue. Les pays scandinaves ont depuis longtemps une tradition d'ouverture de leurs stages de formation continue aux autres pays scandinaves pour améliorer l'échange et la mise en commun des problèmes éducatifs et de leur solution. Les actions d'échanges d'enseignants de

L'Union européenne, les bourses du Conseil de l'Europe dans le cadre du CDCC (Conseil de la coopération culturelle), les visites d'études, les actions de mobilité organisées au niveau national telle celle du programme Plato aux Pays-Bas, le développement des échanges transfrontaliers, constituent des formes particulières d'action de formation continue que les prochains programmes communautaires Socrates et Leonardo amplifieront considérablement.

CONCLUSIONS

La formation continue représente une force vive, fluctuante, complexe et parfois instable. Ses structures n'ont pas l'âge de celles de la formation initiale mais à défaut d'avoir complètement construit son propre champ de recherche, elle peut s'appuyer sur ce que l'on sait des évolutions professionnelles des enseignants. Actuellement, elle redécouvre ses principes de base qu'elle peut appliquer à échelle européenne et s'achemine vers une définition, non pas nouvelle, mais faisant l'objet d'un consensus qui s'est consolidé.

Les recherches (Huberman, 1985 ; Vonk, 1988) ont permis de dégager un profil assez général de l'implication personnelle de l'enseignant durant sa carrière. On s'accorde en général à reconnaître :

- une phase pré-professionnelle correspondant à la formation initiale ;
- une phase seuil : la première année d'enseignement ;
- une phase d'acquisition du métier entre la deuxième et la septième année ;
- une première phase professionnelle ;
- une phase de réorientation personnelle et professionnelle correspondant à une crise, un changement d'activité, un engagement dans une formation autre ;
- une deuxième phase professionnelle ;
- une phase de ralentissement progressif préparatoire à la retraite.

88

Bien que de nombreuses exceptions puissent contredire ce descriptif, il représente cependant un intérêt pour les offres de formation continue et les réactions des publics face à ces offres. La formation continue a certainement pour tâche d'accompagner cette évolution professionnelle et d'aider au maintien de l'intérêt et de l'implication professionnelle des enseignants tout en lui permettant de répandre aux moments de remise en question qui peuvent ponctuer sa carrière.

C'est donc dans ce cadre que la formation continue peut réaffirmer ses principes de base :

- un droit et une accessibilité à l'ensemble des personnels enseignants ;
- la responsabilité donnée aux enseignants de définir leurs besoins en formation ;
- la concertation et la négociation entre les partenaires concernés ;
- l'engagement personnel de l'enseignant ;
- la souplesse et la diversité de ses modalités organisationnelles et pédagogiques, de ses types d'action, de ses offres de contenus et de son éventuelle évaluation.

Si les concepts de « *long life learning* » ou de formation permanente ne sont pas neufs, la mise en œuvre de ce qu'ils impliquent n'en est qu'à ses balbutiements. Leur redécouverte actuelle, le fait que l'Union européenne vienne de déclarer l'année 1996, « *année de l'éducation et de*

la formation tout au long de la vie », témoigne d'une nouvelle prise de conscience. L'idée d'un « continuum » de formation a fait lentement son chemin (Fernandez, 1995) et la formation continue semble aujourd'hui un des maillons essentiels au processus qui articule dans une dynamique unique, **une formation de base, un soutien aux débuts de carrière et une formation continue.**

La réussite de cette orientation conceptuelle reste cependant un défi car elle bouleverse les représentations traditionnelles du métier d'enseignant qui n'est plus un métier acquis pendant la formation initiale, mais un métier en devenir. Il reste à consolider la réflexion sur cette nouvelle dynamique en apportant un nouveau cadre à la relation entre théorie et pratique, en aménageant des partenariats entre les milieux universitaires et les milieux de pratique afin de partager au mieux les responsabilités, en engageant les recherches nécessaires, en trouvant les moyens de reconnaître dans les déroulements de carrière, les savoirs d'expérience des enseignants autant que les savoirs théoriques et de permettre, dans la flexibilité, l'organisation d'un plan de carrière.

Pour que l'idée d'un « continuum » de formation continue à progresser, il faut notamment que les formations initiales donnent aux futurs enseignants, le sentiment qu'ils vont entrer dans une carrière qui les obligera à une remise en question permanente de leur pratique et à l'actualisation constante de leurs compétences. Il faut parallèlement développer les moyens de la formation continue pour offrir aux enseignants les possibilités de satisfaire les appétits ouverts par la formation initiale.

Les enjeux de cette réussite sont importants et identiques pour tous les États européens :

- amélioration de la qualité de l'enseignement ;
- amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs ;
- meilleure gestion de l'ensemble des ressources humaines des États ;
- meilleure optimisation des ressources limitées qui lui sont octroyées ;
- diversification des offres de formation dans un processus de formation permanente ;
- création des conditions d'une implication des enseignants et de l'innovation dans les établissements.

Face à ces enjeux, la formation continue apparaît comme le lieu des convergences et du partage - convergences des objectifs, des problématiques et des évolutions de la profession - partage des difficultés et des recherches de solution. Ces convergences restent, certainement, à exploiter pour fortifier les synergies que des dispositifs de recherche et d'évaluation pourraient améliorer. Il n'en est pas moins vrai que la formation continue constitue aujourd'hui, l'instance la plus apte à rassembler les enseignants autour d'une volonté commune de s'approprier un espace éducatif européen.

BIBLIOGRAPHIE

- BLACKBURN V. & MOISAN C. (1987). La formation continue des enseignants dans les 12 États membres de la Communauté européenne. *Série politique de l'éducation. Presses interuniversitaires européennes*, Maastricht, 68 p.
- BOLAM R. (1988). La formation continue des enseignants en Angleterre et au Pays de Galles in *Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les pays de la Communauté économique européenne*, Thessalonique, pp. 49-73.
- CASPAR P. (1990). Éléments sur la formation continue des personnels enseignants de l'éducation nationale en France in *Teacher Education in Europe : the challenge ahead* - Proceedings of a conference held at Jordanhill College, sous la direction de BONE Tr. & Mc CALL J., Glasgow, pp. 99-108.
- CROS F. (1993). *L'innovation à l'école. Forces et illusions*. Paris, PUF, Éducateur, 233 p.
- DEMAILLY L. (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels in *Recherche et formation* n° 10, Paris, INRP, pp. 23-36.
- DUPOUEY P. (1992). *L'approche qualité en éducation et formation continue*, Paris, Les Éditions d'organisation, 219 p.
- FERNANDEZ J.A. (1995). La formation permanente : une redécouverte in *Recherche et formation* n° 18, pp. 45-55
- FULLAN M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto : Institute for studies in Education, 326 p.
- HASSENFORDER J. (1972). *L'innovation dans l'enseignement*. Paris, Casterman, 144 p.
- HUBERMAN M. (1985). Le cycle de vie de l'enseignant de l'enseignement secondaire. Une recherche exploratoire in *Les Sciences de l'Éducation*, pp. 3-74.
- LOUVET A. (1988). Une recherche sur les instituteurs débutants en France in *Recherche et formation* n° 3, Paris, INRP, pp. 35-46.
- MEIRIEU P. (1993). Les enjeux de la formation des maîtres d'aujourd'hui en France in *European Journal of Teacher Education*, vol. 16, n° 1. Educational Research and Teacher Education in Europe, Carfax Publishing Company. United Kingdom.
- MILES M.B. (1967). *Innovation in Education*. New York : Teacher's College Press, 690 p.
- NEAVE G. (1990). *Le corps enseignant : perspectives dans la Communauté européenne*. Commission des Communautés européennes, Bruxelles.
- PERRON M. (1991). Vers un continuum de formation des enseignants. Éléments d'analyse in *Recherche et formation* n° 10, Paris, INRP, pp. 137-152.
- PERRON M., LESSARD C., BELANGER P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. Tout a-t-il été dit ? In *Revue des Sciences de l'Éducation*, numéro thématique, vol. XIX, n° 1. Université de Sherbrooke. Québec, pp. 5-32.
- PIETRE F. (1988). Réflexions sur les stratégies de formation continue des enseignants dans les différents pays de la Communauté européenne/synthèse de douze études de cas in *Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les pays de la Communauté économique européenne*, Thessalonique, pp. 10-17.

- REGUZZONI M. (1988). Progrès technologique et pédagogie pragmatique : le rôle de la recherche en éducation in *Recherche et formation* n° 4, pp. 9-22.
- VANISCOTTE F. (1991). La Formazione del Formatori di insegnanti. Riflessione a partire da un'esperienza francese in *Innovation i Primary Education in Italy. Planning and Training*. Actes du séminaire tenu à Firenze, 26-28 octobre 1986. Publications de l'IRRSAE de Florence, pp. 67-73.
- VONK J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue in *Recherche et formation* n° 3, Paris, INRP, pp. 47-60.
- WILSON J. (1989). *The effectiveness of in service education and training of teachers and school leaders*. Report of the fifth all - European conference of directors of educational research institutions. Triesenberg (Liechtenstein), 11-14 October 1988. Amsterdam : Swets & Zeitlinger ; Hamburg : Unesco Institute for Education ; Strasbourg : Council of Europe.