

formateurs d'enseignants et futurs formateurs d'enseignants. En une bonne centaine de pages, tout formateur y trouvera de façon condensée et particulièrement claire quelques idées fortes et originales. Les concepteurs de formation continueront dans les deux ouvrages matière à réfléchir sur les options qui fondent leurs choix habituels pour les formations qu'ils organisent. Plus largement, tout enseignant devrait trouver dans ces ouvrages matière à réflexion sur son propre développement professionnel et sur les démarches qu'il met en œuvre pour se développer professionnellement.

À titre de conclusion, relevons quelques options fondamentales sur lesquelles reposent les deux ouvrages analysés :

- la formation continuée n'a de sens que si elle s'inscrit dans le développement professionnel des enseignants ;
- la professionnalité se construit tout particulièrement par la pratique collective de projets innovants et par une réflexion dans et sur la pratique ;
- et, *in fine*, l'hypothèse étayée par la recherche de Bernadette Charlier : « Lorsqu'un enseignant poursuit un but en venant en formation, il construit une conception de l'apprentissage intègre l'idée de changement de pratique quand la formation lui paraît efficace pour atteindre son but et quand elle est suffisamment proche de sa ou de ses pratique(s) de référence. » (p. 260)

Léopold PAQUAY,  
Université catholique de Louvain

CAUTERMAN Marie-Michèle, DEMAILLY Lise, BLIEZ Nicole, SUFFYS Séverine et *al.* (1998). – *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : PUF, 224 p.

La formation continue des enseignants est-elle utile ? Question provocatrice, au moment où l'opinion du public, des « usagers » de l'école comme on dit, répercutée et amplifiée par voix officielle, semble remettre en cause le principe même de la formation continue des enseignants au motif de perturbation dans le fonctionnement du service...

Loin de rentrer dans le jeu de la polémique, les auteurs (enseignants de lycées et collèges, formateurs en IUFM ou à la MAFPEN, professeurs d'université) lui opposent une démarche à la méthodologie rigoureuse et font de la question de l'efficacité de la formation continue des enseignants un objet de recherche. Telle qu'elle est abordée, cette étude intéressera aussi bien les décideurs, en quête d'une évaluation sérieuse et objective des effets de la formation continue, que les formateurs, toujours soucieux de mesurer l'impact et les retombées de leurs actions de formation sur les pratiques d'enseignement des formés.

Le premier chapitre de l'ouvrage est consacré à la définition de la problématique de l'évaluation de la formation continue des enseignants aujourd'hui et à l'élaboration d'une méthodologie appropriée. S'il n'est pas de stage de formation continue qui ne s'achève traditionnellement par un bilan de la session de stage, cette évaluation sommaire va rarement au-delà d'une grille ou d'un questionnaire remplis à chaud par les stagiaires et faisant état de leur degré de satisfaction à l'issue de cette période de stage. La formation continue des enseignants est peu et mal évaluée dans ses réalisations pratiques, elle ne l'est pas davantage au niveau des politiques publiques : les implications stratégiques de l'évaluation des actions de formation sont telles qu'on navigue entre le Charybde d'une évaluation simplifiée et biaisée et le Scylla d'une évaluation « experte » générant un rapport technocratique au phénomène éducatif. Ces carences et ces difficultés – qui tiennent autant à la nature complexe de la formation, de ses objectifs et de ses pratiques qu'à l'importance de ses enjeux institutionnels – soulignent la nécessité et l'urgence d'une évaluation de la formation continue des enseignants. Reste à savoir s'il est possible et comment, de développer une évaluation des opérations de formation continue qui soit à la fois spécifique, rigoureuse et non réductrice.

Devant la grande difficulté d'une observation directe des pratiques des enseignants et la lourdeur des autres solutions évoquées (recours à l'inspection, ou suivi longitudinal d'opérations de formation), les auteurs font le choix de centrer leur étude sur *l'évolution des représentations liées au métier*, à l'issue d'un stage de formation. Plus précisément encore, on s'intéressera aux « modifications des postures professionnelles dans le sens, d'une part, d'une réimplication dans le métier, d'autre part, d'un renforcement du postulat de l'éducabilité de l'apprenant ». Il y a donc ici, dans la délimitation de l'objet de l'étude, un « rapport aux valeurs » que les auteurs reconnaissent, assument et explicitent en prenant appui sur une analyse théorique de l'identité professionnelle enseignante, elle-même traversée par des « orientations politico-idéologico-éthiques » multiples et contradictoires à partir desquelles les enseignants construisent le sens de leur métier, leur rapport au savoir et aux élèves. Quatre postures principales – qui peuvent être nuancées par des tendances (élitistes ou démocratiques) – sont identifiées pour servir de repères à l'estimation du changement : *les intellectuels* qui fondent leur identité professionnelle sur le savoir ; *les militants* dans la défense de l'école laïque ou de l'école démocratique ; *les employés* pour lesquels l'enseignement est un métier comme un autre ; et enfin, derniers venus, *les professionnels* qui situent leur action dans le cadre englobant d'une organisation (la classe, l'établissement, la zone...) et s'attachent à la formalisation de leurs savoirs professionnels.

Pour mettre à jour les facteurs de changement, et par là, déterminer les conditions de l'efficacité d'une action de formation, les auteurs vont entreprendre une recherche de nature essentiellement qualitative, en comparant deux types de stages : les stages académiques, relevant du « Plan académique de formation » (PAF) et les stages en établissement, dits « Groupe Formation en établissement » (GFE), les premiers

réunissant des candidatures individuelles en provenance d'établissements différents, tandis que les seconds répondent à une demande émanant d'un établissement. Cette comparaison doit permettre « d'éprouver l'idée selon laquelle les formations les plus utiles sont celles qui s'articulent plus étroitement à la spécificité de l'établissement ». Le recueil des données de l'enquête se fera d'un côté auprès de stagiaires appartenant à des établissements divers et ayant participé à des stages de types et de contenus divers, d'un autre côté, auprès des chefs des établissements où exercent les enseignants interviewés. Enfin, la question de la temporalité étant incontournable lorsqu'il s'agit de mesurer le changement, les stagiaires seront soumis chacun à trois entretiens successifs : avant le stage, juste après le stage et au cours de l'année scolaire suivante.

L'analyse de ces entretiens est guidée par une volonté de présenter une analyse sociologique du rapport de l'individu à son métier. Ses représentations de son changement seront donc référées au contexte dans lequel il se produit, à savoir l'établissement, sans pour autant négliger la dimension inévitablement personnelle du changement professionnel : le changement confronte les enseignants à la modification de leur image d'eux-mêmes et de leur représentation du métier, ce qui ne va pas sans une réorganisation des plaisirs et des défenses, parfois difficile ou douloureuse. C'est ainsi que la recherche explorera trois hypothèses, très intriquées et difficiles à étudier isolément, à savoir :

- il existe un « effet établissement » sur les pratiques de son corps enseignant ;
- les formations de type interactif-réflexif ont un impact plus grand que les autres ;
- les dynamiques personnelles jouent un rôle important dans les effets produits par la formation continue.

192

Chacune de ces hypothèses est développée dans chacun des trois chapitres qui présentent les analyses des résultats de l'enquête : « Les effets de la formation dans l'établissement » ; « Les effets de la formation sur les individus » ; « Les facteurs de changement ».

Concernant les effets de la formation dans l'établissement – résultat au premier abord surprenant, contraire à l'idée admise – il n'apparaît pas de différence significative entre les stages PAF et les stages GFE quant aux changements produits par le stage dans les pratiques des enseignants : qu'il s'agisse de développer une culture professionnelle commune ou de favoriser la prise d'initiatives au-delà du cadre de la classe, le facteur le plus important se trouve dans l'établissement lui-même plus que dans le type de stage suivi. Plus précisément encore, le rôle du chef d'établissement apparaît ici comme primordial : c'est la manière dont il définit et conduit la politique de l'établissement, faisant de la formation un outil stratégique, qui détermine les conditions de l'efficacité des stages.

Quant aux effets de la formation sur les individus, ils sont extrêmement délicats à cerner. La perception du changement professionnel chez et par les individus est souvent brouillée, voire contradictoire, car elle mêle sans distinction aspects personnels et professionnels. Trois cas de figures peuvent être rencontrés : *le changement effectif*, lorsque le stagiaire attribue au stage l'impulsion d'une dynamique de changement qui le conduit à un plus grand investissement dans le travail et à une plus grande reconnaissance de l'éducabilité de l'apprenant ; *le changement paradoxal*, « lorsque l'enseignant poursuit une dynamique personnelle malgré un stage qui ne lui a pas apporté ce qu'il en attendait » ; le changement non effectif, lorsqu'il n'y a que velléité de changement ou changement très superficiel. Enfin, on ajoutera une quatrième catégorie, minoritaire, reflétant un *immobilisme* complet, lorsque le stage n'entraîne aucune conséquence.

L'analyse minutieuse des discours des enseignants relevant de la première catégorie permet de mettre en évidence quelles sont les caractéristiques des dynamiques personnelles qui permettent aux stagiaires de tirer bénéfice des stages. Les stages favorisent le changement de regard sur les élèves, encouragent la dédramatisation des difficultés rencontrées et appuient la capacité à prendre des initiatives. Mais pour être efficace, la formation doit s'inscrire dans un projet personnel déjà amorcé : c'est alors qu'elle prend tout son sens de formation continue.

Pour préciser les facteurs susceptibles de favoriser ou de freiner le changement des pratiques professionnelles, trois axes seront explorés : *les propriétés du stage*, le rapport entre l'acte de formation et l'acte d'enseignement, la relation entre formateur et formé ; *les propriétés de l'individu*, son rapport au savoir, sa trajectoire professionnelle, son image de soi, son rapport au temps de travail ; enfin, *les propriétés de l'établissement*, le rôle du chef d'établissement et de l'équipe d'enseignants.

Au bout du compte, les résultats de la recherche permettent de confirmer et d'affiner les hypothèses de départ. L'évaluation de la formation continue des enseignants, à travers l'analyse des représentations des changements dans leurs pratiques professionnelles des formés conduit à deux conclusions importantes :

- La formation continue n'est pas un remède miracle agissant à tout coup et par soi seul. Ses effets sont certains, mais non spectaculaires ni immédiats. Et surtout, ils ne se produisent que si une conjonction de facteurs favorables – qui ne dépendent pas tous du stage lui-même – est réalisée : « Le changement se produit au confluent de facteurs favorisant concernant la personne, son établissement, les caractéristiques du stage et du formateur. » En particulier, la formation ne prend sens et n'est véritablement efficace que dans le cadre d'une politique cohérente de

l'établissement, et réciproquement : « Le pilotage d'un établissement inclut le pilotage du dispositif de formation continue. » Mais pour autant, la formation continue resterait sans effet si elle ne rencontrait, du côté des stagiaires, un terrain favorable et une volonté de changement : « Il s'agit d'encourager des compétences, non de pallier les manques. »

- Ainsi comprise, dans sa complexité, la formation continue des enseignants reflète une des caractéristiques principales du métier d'enseignant, l'aspect relationnel : les facteurs qui permettent de rendre compte de l'efficacité d'une action de formation sont moins d'ordre organisationnel que d'ordre « curriculaire, relationnel et politique ».

Cette étude a le grand mérite de poser la question de l'évaluation de la formation continue des enseignants comme objet de recherche, en dehors des pressions liées au contexte économique et politique, en dehors de l'urgence liée à l'action. Mais le souci d'aborder la question avec sérénité n'exclut pas un parti pris sur lequel on peut s'interroger. C'est ouvertement que les auteurs défendent le modèle idéal du « bon enseignant », celui qui privilégie le rapport aux élèves sur le rapport au savoir, fait montre de capacité à prendre des initiatives et à travailler en équipe, s'investit personnellement dans l'exercice de son métier... bref, le « professionnel démocrate ». En conséquence, se profile une image idéale de la « bonne » action de formation, à l'aune de laquelle pourront être évaluées les actions de formation : celle qui se déroule sur un mode interactif, en insistant sur la qualité de la relation entre le formateur et le formé plus que sur les contenus ou les dispositifs. Mais l'énonciation et l'élucidation des valeurs qui animent la recherche ne suffisent pas, nous semble-t-il, à exorciser les risques encourus : dans la mesure où cette conception valorisée de l'objet de la recherche fonde le parti pris de l'approche qualitative qui en est faite, on peut se demander si l'on ne retrouvera pas à la fin et sans surprise simplement, ni plus ni moins, ce que l'on a posé au départ.

Enfin, si l'étude contribue sans nul doute à mieux situer les enjeux institutionnels et les ressorts personnels de la formation continue des enseignants en analysant finement leur intrication et en alertant sur les difficultés méthodologiques de l'évaluation de la formation, l'exclusivité de l'approche qualitative développée ici laisse les acteurs de la formation continue démunis quant aux moyens à mettre en œuvre pour réaliser une évaluation appropriée de leur propre action. Faut-il alors conclure avec les auteurs que mieux vaut pas d'évaluation du tout qu'une mauvaise évaluation ?

Marie-Agnès MAHIEU  
IUFM de Rouen