

Que penser... de la formation continue des enseignants*

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2017

La série « Que penser... ? » s'adresse à des personnes intéressées par les questions pédagogiques hors du cercle des professionnels. Chaque thème est traité à l'occasion d'une demande formulée par un.e journaliste ou un autre relais d'opinion, et sous la forme d'un texte bref répondant à quelques questions clefs. L'intention de la série est de résumer les résultats de la recherche en conciliant complexité des enjeux et simplicité du propos.

Continuer quoi ? De multiples fonctions

La formation continue des enseignants ne déroge pas à la règle : comme toutes les formations continues (dans tous les métiers), elle peut réunir sous un seul vocable des opérations de perfectionnement aux buts contrastés. Entre droit et obligation, elle peut autant prévenir la déqualification et le *burnout* que renforcer au contraire le contrôle et la pression. *A priori*, elle consiste à actualiser et à consolider les savoirs et les compétences de gens de métier. Mais déjà là, elle peut se ramifier, d'une part en initiatives individuelles plus ou moins soutenues et/ou imposées par les employeurs, d'autre part en sessions massives d'initiation de toute une catégorie d'enseignants à de nouvelles pratiques ou à de nouveaux outils pédagogiques. Dans le premier cas, le travailleur et le développement singulier de son pouvoir d'agir sont la cible visée par la démarche ; dans le second, l'impulsion vient d'une réforme ou d'une politique institutionnelle censée justifier ce que certains systèmes éducatifs appellent un « recyclage » ou une « mise à niveau » de toute une cohorte d'enseignants. Devant la vitesse des changements culturels, techniques et sociaux contemporains, leurs cahiers des charges donnent presque partout aux enseignants l'obligation de veiller personnellement à la mise à jour de leurs connaissances. Mais sous un contrôle serré ou au contraire approximatif de leur hiérarchie. La tension entre projets personnels et priorités de l'organisation se sent également lorsqu'il s'agit moins, pour le formé, de garder ses compétences à jour que de s'ouvrir de nouveaux horizons : par exemple en suivant, en emploi, une session, voire des études complètes de diplôme lui apportant un surcroît de qualification. Devenir enseignant spécialisé, expert d'une discipline ou d'un trouble de l'apprentissage particulier, praticien formateur, coordinateur pédagogique, superviseur, chef d'établissement, chercheur en éducation et/ou professeur en haute école peut chaque fois demander une préparation et un titre supplémentaires, à moitié conçu comme le prolongement des études de base, à moitié comme une sorte de deuxième formation initiale menant carrément à une nouvelle fonction, voire un nouveau métier. Les programmes modulaires et leur calibrage en unités de valeurs standardisées facilitent d'ailleurs l'emboîtement des différentes ressources, les calculs d'équivalence, les logiques de mutualisation, d'agrégation et d'hybridation des crédits petit à

*Texte de support à une présentation devant le Conseil d'orientation stratégique du réseau national des ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation), Paris, Maison des Universités, 22 juin 2017.

petit accumulés. Une fois convertis en de tels crédits, les apprentissages effectués ici ou là, avec ou sans plan de carrière, peuvent déboucher sur une reconnaissance officielle menant à une mobilité horizontale ou verticale en fonction des ambitions. Les procédures de validation des acquis de l'expérience ne font qu'étendre ce principe aux situations de la vie courante qui peuvent prétendre, à leur tour, former les personnes continuellement. Au final, le « marché » de la formation continue peut se codifier et se déréguler simultanément : les participants réclament des attestations réunies ou non en portfolios, des portefeuilles de compétences ou des certificats signifiant formellement leurs capacités ; les prestataires de services peuvent se faire concurrence pour offrir les meilleures offres au meilleur prix ; les bénéficiaires sont appelés ou incités à financer eux-mêmes leur perfectionnement, au motif qu'ils en tireront matériellement profit par la suite ; le temps de formation est isolé du temps de travail et prélevé (au moins partiellement) sur le temps libre des personnes ; les interfaces d'apprentissage à distance (communautés numériques, tutoriels, MOOCs, chatbots, etc.) fluidifient encore les relations entre l'offre et la demande ; finalement, un effet Matthieu peut se renforcer, les professionnels les plus qualifiés pensant paradoxalement davantage à se perfectionner que leurs pairs moins compétents et souvent moins conscients de cette nécessité. De fait, ce sont moins les besoins manifestes que la satisfaction subjective des acteurs qui gouvernent l'offre et son renouvellement, sauf dans les (rares) cas où un défaut individuel de prestation entraîne une obligation ponctuelle et souvent exceptionnelle de remise à niveau. Les adjudications se répartissent entre offices de l'État dans les pays centralisés, entre eux et des entreprises privées aux endroits où la formation des adultes est plus volontiers libéralisée. La concurrence peut aller jusqu'à mettre les formations initiales sous pression : si elles passent du statut de viatique à celui de préambule, pourquoi ne pas les réduire au profit d'une formation plus pragmatique (en emploi) et/ou de dispositifs d'introduction à la profession à leur tour plus flexibles, plus vite fonctionnels pour les formés et plus faciles à vendre par des acteurs économiques ? Rien n'exclut que l'utopie positive de l'éducation permanente ou du *long life learning* (« apprentissage tout au long de la vie ») s'atrophie dès lors en une forme précarisée et bientôt ubérisée de *short learnings life* : vie à apprentissages réduits... L'adaptabilité, l'employabilité et la flexibilité peuvent devenir fonctions d'une formation de plus en plus fragmentée qui, au lieu de compléter un socle de savoirs établis, le précarise sous le poids d'urgences et de calculs de rendement de moins en moins discutables et discutés.

Des profits partiellement établis

Il convient donc d'être prudent : plus la frontière se brouille entre formation initiale et formation continue, entre les obligations de l'employeur et celles des professionnels, entre l'expertise pédagogique et les attentes sociales, plus des modalités de management des ressources humaines réputées bonnes ou efficaces peuvent en fait préparer des lendemains qui déchantent. Un recyclage réussi peut renforcer la dépendance des enseignants vis-à-vis de la dernière méthode à la mode. Un catalogue de cours à options peut satisfaire les curiosités au prix d'un inventaire à la Prévert. Si le but est de rassurer l'opinion, mieux vaut pouvoir afficher une vaste opération (même symbolique) de communication. S'il est plutôt de soutenir, de motiver, de « ressourcer » les enseignants, autant les laisser libres de ce qui peut leur plaire, même marginalement. S'il s'agit de faciliter la mobilité professionnelle, acceptons que les employeurs et les employés négocient des dispositifs et des budgets dont chaque partie aura le sentiment de bénéficier. Ne soyons donc pas dupes : ici comme dans d'autres métiers, les finalités officielles (« renforcer les compétences des enseignants au profit des apprentissages des élèves... ») sont aux prises avec des visées peut-être moins avouables,

mais qu'il serait absurde de nier. Car ces visées ont aussi leur légitimité, et elles entrent en conflit avec le modèle – peut-être idéal mais parfois idéalisé – d'un développement professionnel entièrement et directement consacré à l'amélioration continue des pratiques d'enseignement. Sur ce plan, la recherche a tendance à montrer que les formations solidement ancrées dans le terrain apportent une plus-value régulièrement confirmée. Les facteurs les plus favorables sont (1) une concentration dans l'espace et dans le temps (quelques jours par an, dans l'établissement), (2) une explicitation des soubassements théoriques de la formation, (3) des démonstrations pratiques par les formateurs, (4) des occasions pour les formés d'expérimenter à leur tour ces pratiques, (5) un accompagnement critique dans les classes, (6) une focalisation sur l'amélioration des apprentissages des élèves, (7) un travail dans la zone de proche de développement des participants (ni trop, ni trop peu déstabilisant). Le travail en équipe, le co-enseignement ou des stages inter-écoles sont particulièrement recommandés si l'on souhaite que l'*empowerment* suscité soit bien celui de la communauté. Le concept d'établissement formateur incite même à penser et organiser à cet échelon la continuité entre formation initiale et continuée. Encore faut-il que cette priorité ne vienne pas après celle d'une régulation sans délai du système scolaire, soit plus centralisée (réformes et recyclages), soit plus libérale (choix individuels et autofinancés). N'est jugé efficace, comme toujours, que ce qui produit l'effet socialement valorisé.

Une voie prometteuse ? L'ancrage dans le travail

Supposons donc que l'amélioration de leur travail soit l'objectif principal de la formation continue des enseignants. Cette amélioration peut prendre différentes formes, et s'adosser à des critères de qualité eux-mêmes pluriels et à discuter. Cela expose certes les participants à des disputes déontologiques que les autres modèles (celui de la gouvernance par le haut et celui du chacun pour soi) parviennent davantage à s'éviter, mais en courant le risque de dessaisir la profession de la fierté et de la revendication de ce qu'elle fait. Car débattre entre collègues du « bon travail », du « beau travail », du « vrai travail » ou du travail « bien fait » est forcément un défi dans un métier historiquement habitué à faire autorité, et dont l'ADN clérical ne le programme ni à rendre des comptes ni à se justifier. Mais c'est aussi et du coup une perspective de professionnalisation : celle d'une arène où le débat et la réflexivité viendraient arbitrer entre dogmatisme et relativisme, mythes encore vivaces de la méthode infaillible et, en face, du *magister* charismatique. Les études qui analysent le travail réel et son développement, ou les pratiques ordinaires et leur évolution, ou leur lien avec le climat et la culture des établissements, concluent toutes en posant à peu près la même équation : les élèves apprennent davantage là où leurs maîtres veulent apprendre également, et ils le font dans une ambiance de solidarité et de coopération si les adultes pratiquent eux-mêmes le travail d'équipe et l'évaluation collective de ce qu'il produit effectivement. Dans de tels contextes, la formation continue devient partie intégrante du projet pédagogique. Elle complète, alimente et accompagne l'action. Elle est intimement liée aux problèmes ressentis et discutés par les professionnels, aux épreuves que leur impose le métier, à leur rapport subjectif au travail respectivement prescrit, réel et empêché, aux dissonances perceptible entre éclat des idéaux et complexité des situations. Mais pour encourager une telle quête d'autonomie, mieux vaut là encore tenir compte de l'histoire, des compétences et des attentes localement présentes dans les écoles, de la continuité à assurer entre l'état de l'art et son questionnement plus ou moins critique et partagé. Tout un continuum d'initiatives peut dès lors être sollicité : des interventions à la demande pour « résoudre » des situations dégradées (résultats en baisse, violences dans l'école, conflits avec les parents ou entre collègues) ; d'autres pour anticiper des changements espérés ou redoutés (un plan d'études par

compétences, l'inclusion scolaire, l'introduction de tableaux et de tablettes numériques) ; des sessions de conception et d'évaluation du projet d'établissement (s'il est investi collectivement) ; des séminaires thématiques autour des savoirs/compétences à enseigner (lecture et écriture émergentes, construction du nombre et résolutions de problèmes, jeux de lutte et citoyenneté) ; d'autres sur les savoirs/compétences utiles pour enseigner (évaluation formative, discipline positive, pédagogie coopérative) ; des accompagnements de démarches croisant les deux intentions (mise en place d'un journal de classe, d'une radio d'école, d'un conseil d'élèves) ; le filmage et l'analyse de l'activité des élèves et/ou des enseignants (en vogue actuellement) ; des dispositifs d'analyse des pratiques (apparemment vieilliss, mais pas dépassés) ; des recherches-actions conduites localement ou en réseaux (sur la prévention de l'échec et du décrochage scolaire, la différenciation, l'enseignement coordonné des langues). À la limite, ces leviers sont tous actionnés dans le cadre d'une gouvernance distribuée, où la direction d'école se porte garante de priorités communes et d'un fonctionnement participatif, et où le collectif devient « apprenant » parce qu'il émerge comme une personne morale irréductible à la somme de ses agents. Inutile de préciser qu'un tel idéal n'est nulle part la règle absolue. Peut-être parce que la formation continue est pour lui la parcelle d'un changement systémique, pas un *deus ex machina* métamorphosant représentations et pratiques d'un simple claquement de doigts.

La formation fait la profession qui fait la formation...

La formation continue, en somme, peut servir à tout. À la normalisation du travail, à l'émancipation des travailleurs, à des compromis plus ou moins explicites et durables entre les deux options. Parce qu'elle la pense indispensable, la Belgique francophone en a récemment fait une obligation. Parce qu'il juge que l'incitation est un meilleur gage d'engagement, le Québec a investi dans des projets volontaires d'établissements. La Suisse romande ménage la chèvre et le chou, en combinant recyclages collectifs, cours sur catalogue et projets d'écoles. La France hésite en fonction des alternances politiques, mais elle pourrait s'orienter vers une obligation contractuelle qui reste à négocier (voir le tableau annexé). Les syndicats d'enseignants sont très attentifs aux scénarios proposés, soit parce qu'ils les souhaitent au service de leur conception du métier, soit parce qu'ils attendent, plus modestement, qu'ils satisfassent au moins et à court terme leurs adhérents. Les recherches ont tendance à corréliser les indices de participation et ceux de formation : plus un système scolaire associe les maîtres aux décisions clefs, plus ces maîtres cherchent à se former. Le problème est toujours de savoir où et comment le cercle vertueux peut s'amorcer. Tant que l'école reste fondée sur une rationalité bureaucratique – où les pratiques légitimes sont décrétées et formalisées depuis le sommet – elle n'a aucune raison d'investir dans l'élargissement du génie et de l'innovation pédagogiques. Et si elle laisse chaque professeur agir à sa guise (par peur d'être accusée d'abus de pouvoir et de pensée unique), elle l'érige en seul juge de ce qui peut ou non lui manquer. Dans les deux cas – celui de l'État tout-puissant et celui de l'individu omniscient – le corps professionnel est l'élément neutre de la régulation. Comment s'étonner que la formation continue reste dans ce cas une variable d'ajustement, jonglant opportunément entre décrets ministériels et prédilections individuelles ? En l'approchant du lieu de travail, on l'approche aussi de ce qui relie les travailleurs *de facto* : leur activité telle qu'elle est, telle qu'ils l'éprouvent et telle qu'elle les éprouve réellement ; leur pouvoir d'agir (*agentivité*) et son étayage en situation, par la reconnaissance de leur contribution à la marche de l'organisation ; le soutien tangible qu'ils peuvent en outre attendre de leur employeur, tenue de les équiper en ressources matérielles et en compétences proportionnées à ses ambitions (*capacitation*) ; les compétences et les savoirs tenus pour essentiels, et fixés dans

des référentiels dûment négociés. En définitive, plus le métier et son apprentissage sont interdépendants, plus le travail devient en soi formateur, et plus riment entre eux le développement de ce travail et celui des travailleurs qui le font, le définissent et œuvrent à son renouvellement. C'est ainsi que peut s'enclencher une professionnalisation misant sur la volonté des enseignants de prendre le contrôle de leur activité, pari qui ne peut bien sûr être gagné que si les formateurs eux-mêmes sont tenus et acceptent de se professionnaliser...

En savoir plus :

Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P. & Paquay, L. (Ed.) (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.

Bissonnette, S. & Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 34-36. URL : <http://mrichard.teluq.ca>



Annexe : le cadre institutionnel dans les pays francophones

Le tableau ci-dessous synthétise quelques informations relatives aux droits et devoirs de se former en cours de carrière pour les enseignants français, belges, suisses et québécois. Les données valent généralement pour le premier et le second degré.

Région	Droits	Devoirs	Transactions	Singularités
France	20h/an hors temps scolaire (hts)	9-18h/an sur temps scolaire (sts) ou imposés par l'inspection	« Travail en commun des personnels des premier et second degrés »	Plan national et plans académiques de formation
Belgique francophone	3j/an sts	3j/an sts	« Vivre des moments professionnels enthousiasmants avec vos collègues »	Initiatives inter-réseaux, réseaux et établissements
Suisse romande	~0-Nj/an hts	~2j/an hts/sts	« Répondre aux besoins identifiés par les divers acteurs au sein de leur établissement »	Prérogative des sept cantons
Québec	240\$/an hts/sts	-	« Choisir plutôt que subir le changement »	Conventions collectives État-Syndicats

Sources : (Maulini, Desjardins, Étienne, Guibert & Paquay, 2017) et sites web officiels.

La formation continue des enseignants dans les pays francophones : des pratiques plurielles mais convergentes ?

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

Juin 2017

Continuer quoi ? De multiples fonctions

Entre droit et obligation
Entre recyclages massifs et individualisation
Entre perfectionnement et plans de carrière
Entre *long life learning* et *short learnings life*

Des profits partiellement établis

Satisfaire les enseignants, dédouaner la hiérarchie, créditer la mobilité...
L'objectif-clef : renforcer les compétences, améliorer les performances ?
Sept critères d'efficacité : concentration, explicitation, démonstrations, expérimentations, accompagnement, focalisation, (dé)stabilisation.
Vers l'établissement formateur ?

Une voie prometteuse ? L'ancrage dans le travail

Soin du travail et controverses professionnelles

« Des interventions à la demande pour « résoudre » des situations dégradées (résultats en baisse, violences dans l'école, conflits avec les parents ou entre collègues) ; d'autres pour anticiper des changements espérés ou redoutés (un plan d'études par compétences, l'inclusion scolaire, l'introduction de tableaux et de tablettes numériques) ; des sessions de conception et d'évaluation du projet d'établissement (s'il est investi collectivement) ; des séminaires thématiques autour des savoirs/compétences à enseigner (lecture et écriture émergentes, construction du nombre et résolutions de problèmes, jeux de lutte et citoyenneté) ; d'autres sur les savoirs/compétences utiles pour enseigner (évaluation formative, discipline positive, pédagogie coopérative) ; des accompagnements de démarches croisant les deux intentions (mise en place d'un journal de classe, d'une radio d'école, d'un conseil d'élèves) ; le filmage et l'analyse de l'activité des élèves et/ou des enseignants (en vogue actuellement) ; des dispositifs d'analyse des pratiques (apparemment vieillissés, mais pas dépassés) ; des recherches-actions conduites localement ou en réseaux (sur la prévention de l'échec et du décrochage scolaire, la différenciation, l'enseignement coordonné des langues). »

Désir d'apprendre et pouvoir distribué

La formation fait la profession qui fait la formation...

Un argument pour l'incitation : la boucle de la professionnalisation

Un argument pour l'obligation : la boucle du sentiment d'incompétence

Des systèmes scolaires hésitants, la formation comme variable d'ajustement

L'ordre professionnel et le partenariat formateurs-formés : utopie ou horizon ?

En savoir plus :

Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P. & Paquay, L. (Ed.) (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.

Bissonnette, S. & Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 34-36. URL : <http://mrichard.teluq.ca>

Annexe : le cadre institutionnel dans les pays francophones

Le tableau ci-dessous synthétise quelques informations relatives aux droits et devoirs de se former en cours de carrière pour les enseignants français, belges, suisses et québécois. Les données valent généralement pour le premier et le second degré. Elles sont forcément sujettes à caution, parce que la situation est partout changeante et qu'elle dépend de nombreux pouvoirs locaux (directions, inspecteurs, communes, commissions scolaires, syndicats d'enseignants) qui peuvent la décliner à leur façon.

Région	Droits	Devoirs	Transactions	Singularités
France	20h/an hors temps scolaire (hts)	9-18h/an sur temps scolaire (sts) ou imposés par l'inspection	« Travail en commun des personnels des premier et second degrés »	Plan national et plans académiques de formation
Belgique francophone	3j/an sts	3j/an sts	« Vivre des moments professionnels enthousiasmants avec vos collègues »	Initiatives inter-réseaux, réseaux et établissements
Suisse romande	~0-Nj/an hts	~2j/an hts/sts	« Répondre aux besoins identifiés par les divers acteurs au sein de leur établissement »	Prérogative des sept cantons
Québec	240\$/an hts/sts	-	« Choisir plutôt que subir le changement »	Conventions collectives État-Syndicats

Sources : (Maulini, Desjardins, Étienne, Guibert & Paquay, 2017) et sites web officiels.

* Support d'une présentation devant le Conseil d'orientation stratégique du réseau national des ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation), Paris, Maison des Universités, 22 juin 2017.