

La formation continue des enseignants: un DEVOIR à partager

Michel HARMAND
IA IPR Académie de Nantes

Le professeur doit acquérir « le goût et la capacité à poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline »¹. En outre il doit « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Ces deux axes des missions du professeur introduisent assez bien la double exigence professionnelle qui consiste à être formé par son employeur et se former.

Dans ce monde en mouvement que constitue le système éducatif, pour coller au mieux aux modifications sociétales, demeure un élément de stabilité : le corps enseignant. Certes, la mise en place de dispositifs successifs, parfois contradictoires, oblige aussi les enseignants à faire évoluer leurs représentations, mais immédiatement la question qui émerge est la suivante : est ce que cela entraîne aussi une modification des pratiques pédagogiques ? Dans ce paysage mouvant, quelle place faut-il accorder à la formation continue des enseignants ? Un équilibre est certainement à rechercher entre une responsabilité totale de l'employeur et celle de l'enseignant qui se doit aussi de faire une partie du chemin dans ce parcours de formation continue.

Dans un premier temps, il s'agit de montrer en quoi la formation continue est « une exigence du métier ». Ensuite, pour tenir compte des évolutions du système éducatif, des influences qui le traversent, n'est-il pas temps d'inventer de nouvelles manières d'envisager la formation en continu d'un métier qui dure plus de quarante ans aujourd'hui ? Enfin, la question de la part que chacun, employeur-employé doit prendre dans ce processus de formation semble tout aussi essentielle pour lui donner sa pertinence et son efficacité.



La formation continue : une exigence du métier

Dans une revue qui interroge les « missions du professeur », celle dévolue au devoir de formation continue ne peut qu'être envisagée. Les raisons de cette nécessité sont multiples et semblent renforcées chaque jour. Sans vouloir en faire un énoncé exhaustif, il semble néanmoins raisonnable d'en retenir quelques unes organisées par grand champ. Ce qui est attendu par l'institution, ce qui est attendu par les « usagers » de l'école (élèves, parents, élus), et ce qui est à disposition des enseignants aujourd'hui.

Des dispositifs pédagogiques nouveaux fleurissent à chaque évolution politique. Même si des éléments restent stables, notamment les termes employés, les contenus sont souvent profondément

¹ Circulaire no 97-123 du 23 mai 1997 relative aux missions du professeur.

modifiés. Il en va ainsi du « socle commun de connaissances et de compétences » devenu le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». L'essentiel n'est pourtant pas dans l'appellation, mais bien dans le contenu dont le projet nouveau transforme en profondeur les attendus. De ce fait, l'évaluation des compétences des élèves, construite dans le cadre du socle, est elle-même révisée. Or, depuis des années maintenant, des actions de formation continue ont lieu pour travailler ces concepts : compétences, connaissances, évaluation. Faut-il recommencer des plans de formation massifs pour « coller » à la nouvelle demande institutionnelle ? La question mérite d'être posée. Cet exemple est emblématique d'un souci d'évolution permanente des dispositifs. Il peut être complété par bien d'autres qui naissent, meurent parfois et sont remplacés rapidement, vivent souvent... Tous cependant interrogent la formation initiale et continue des enseignants.

L'école est devenue un lieu de « consommation » comme d'autres. Pour pouvoir exercer aujourd'hui son métier de professeur dans les conditions les plus satisfaisantes, du point de vue professionnel comme du point de vue personnel, ces données sociétales sont indispensables à intégrer. Quelles sont aujourd'hui les représentations des élèves vis à vis de l'école et en contre point comment les parents vivent-ils le parcours scolaire de leurs enfants ? La contradiction est plus qu'apparente. Comment les nouveaux outils numériques, si prisés des élèves, sont-ils intégrés aux enseignements ? Comment le travail personnel demandé depuis le lycée napoléonien, sacralisé dans une version peu hédonique par Alain dans « Propos sur l'éducation » peut-il aujourd'hui trouver un écho chez des élèves qui ne cessent de « zapper » sur tous les champs de leur vie ? La formation initiale et continue des enseignants ne peut faire l'économie d'une réflexion à porter sur ces modifications sociétales sans risquer de placer les personnels dans la plus grande difficulté.

Face à ces défis nouveaux, les enseignants ont à leur disposition un certain nombre de leviers. D'abord, les recherches en sciences de l'éducation permettent de questionner la dialectique « enseigner – apprendre ». De nombreux ouvrages sont disponibles sur le sujet. Mais ici, la relation formation initiale – formation continue est déterminante, car si les étudiants, futurs professeurs, ont pris l'habitude d'aller « triturer » les concepts, nécessaires à la compréhension de leur « mission », ils font perdurer cette curiosité, une fois engagés dans leur carrière.

Ensuite, et c'est en corrélation directe avec ce qui vient d'être écrit, une réflexion sur les théories de l'apprentissage ne peut pas faire de mal. Un nombre certain d'enseignants, peu nombreux, connaît Jean Piaget mais qui parmi les mêmes connaît Britt Mari Barth² ? Cette curiosité intellectuelle permet de mettre des mots sur les démarches utilisées, de passer d'un modèle instinctif, de type « essayer-erreur » à un modèle pensé, conceptualisé, débattu, « métabolisé ».

Enfin, il est maintenant possible de reprendre des études afin de prolonger un parcours universitaire par l'obtention d'un master, d'envisager de donner une nouvelle dimension à sa carrière en préparant le concours de l'agrégation. Cette (re) plongée dans l'actualité de la recherche actuelle, cette demande de réfléchir à un travail universitaire, parfois oublié depuis de nombreuses années, constituent des possibilités de formation continue que le corps enseignant commence juste à envisager, malgré un « coût » de reprise d'étude, en temps et énergie dépensés, qui peut apparaître démobilisant.

² ALTET (M.) : Les pédagogies de l'apprentissage - Presses Universitaires de France - 1997



La formation continue : des modèles à réinventer

Face à cette nécessité absolue de se questionner professionnellement, le système éducatif a mis en place des plans de formation. Ils sont conformes aux différentes strates qui organisent ce système : plan national de formation, plan académique de formation, plan départemental de formation. Il n'est pas ici question de débattre de la cohérence de cette architecture. Il n'en est donc rien dit sauf que l'articulation des dispositifs n'est pas une donnée en soi, qu'elle nécessite des échanges sur les priorités à retenir, des contributions pouvant provenir des uns et/ou des autres, des efforts pour ne pas reproduire à tous les niveaux les mêmes actions de formation. Ce n'est, aujourd'hui, clairement pas le cas. Dans ce paysage stratifié, ces plans de formation constituent LA formation continue des enseignants. Or, il est sans doute temps de revisiter ces procédures et trois raisons manifestes peuvent, a minima, être retenues.

D'abord, les dispositifs de formation continue des enseignants ne sont pas sanctuarisés au cœur d'une politique partagée de réduction des dépenses publiques. Dès lors, les crédits attribués sont largement diminués alors que, injonction paradoxale, les demandes institutionnelles se développent. L'exemple précédent du « socle commun » aurait pu tout aussi bien être remplacé par, la réforme du lycée, l'évaluation des compétences en langue, la formation des fonctionnaires stagiaires. La formation continue est systématiquement convoquée comme garante de la réussite future des dispositifs pédagogiques nouveaux, sans qu'elle ait véritablement les moyens (et ils ne sont pas seulement financiers !) d'accompagner ces politiques.

Ensuite, longtemps, la bonne manière de « former » a consisté à privilégier « la démultiplication » de la parole institutionnelle. A chaque étage du système, il convient de « parler » à son public. Charge à lui, dans un second temps, de reproduire auprès de ses congénères, ce qu'il a entendu. C'est encore assez largement le cas aujourd'hui. Or, il n'est pas compliqué d'imaginer l'ensemble des filtres qui traversent cette tentative de communication et donc les déperditions en lignes auxquelles il faut faire face ensuite. Cette manière de procéder est encore très présente même si une partie importante des acteurs aboutit à l'idée que cette organisation débouche sur une plus-value proche du zéro.

Enfin, codicille du point précédent, pour véritablement proposer une formation à tous les enseignants et éviter les déperditions évoquées, il faut multiplier les jours de formation et les rencontres. Outre le coût financier d'une telle organisation, il devient nécessaire de mentionner l'obstacle que constituent les missions des corps d'inspection. Ils ne peuvent consacrer tout leur temps à cette seule et unique préoccupation. Le recours à des formateurs, enseignants experts, est rendu aujourd'hui relativement difficile au regard de leur obligation de présence devant les élèves, réclamée par les parents, d'une part, et les chefs d'établissement d'autre part. Bref, les obligations contradictoires sont à la manœuvre.

Pour autant, il paraît raisonnablement de questionner trois évolutions possibles.

La première concerne le rôle central que joue aujourd'hui l'établissement scolaire. Son « autonomie » n'est plus contestée que par une petite minorité de professionnels. Le projet d'établissement, le contrat d'objectifs signé avec les autorités de tutelle constituent des axes fondateurs d'une légitimité « politique ». Il n'est donc pas totalement infondé de penser, que dans ce paysage politique recomposé, l'établissement et ses acteurs définissent aussi un plan de formation, partagé, permettant d'atteindre les objectifs fixés. Ce qui est en jeu ici c'est le passage d'une posture professionnelle à une autre : de l'envie aux besoins ; d'une politique de l'offre à une politique de demande ; d'un

enseignant qui se cale dans des plans de formation décidés par d'autres à un enseignant concepteur de sa propre formation fondée sur une analyse partagée du contexte professionnel. Cette transformation des objets de la formation permettrait de lever deux des obstacles précités : le coût d'une part et le départ des enseignants en formation privant les élèves d'heure de cours, d'autre part. Elle a aussi la vertu de conjuguer « unité » et « diversité » : unité par la prise en compte des grands enjeux nationaux, diversité par la confrontation au contexte local (population scolaire, équipes pédagogiques, locaux, etc.).

La seconde est plutôt centrée sur l'idée qu'aujourd'hui de nouveaux contours d'une formation continue « moderne » apparaissent. C'est ainsi que des pratiques de co-formation figurent maintenant dans les plans académiques de formation. Elles demandent toujours le label de l'autorité pédagogique pour voir le jour mais restent « dans les mains » des acteurs. Il est ainsi possible de citer pour l'Académie de Nantes « les petites fabriques » ou bien encore « les visites mutuelles de classe ». Par ailleurs, fleurissent aussi bon nombre d'expériences consistant, dans un même établissement, à favoriser ces visites de classe, sans pour cela passer par un dispositif institutionnalisé de formation. Cette volonté traduit deux évolutions fortes. La première porte sur le changement de « statut » de l'EPL. Celui-ci est maintenant considéré comme un lieu fondamental de formation. C'est particulièrement vrai de la formation des professeurs stagiaires. La seconde traduit le souci des enseignants de prendre en charge par eux et pour eux une partie de leur formation continue. Il reste pour le système à traduire cela en trouvant les moyens d'inclure ces engagements professionnels dans une politique organisant le déroulement des carrières des agents.

Enfin, la troisième concerne l'utilisation des nouvelles technologies. La loi de juillet 2013 sur la refondation de l'école de la République préconise de placer au cœur des démarches didactiques et pédagogiques les outils numériques. Ceux-ci trouvent également des prolongements dans les dispositifs de formation continue. Bien entendu, l'employeur utilise ces outils à destination des enseignants censés servir le système éducatif. Ils ont en effet deux atouts majeurs. Le premier est bien évidemment la rapidité de la transmission des informations nécessaires aux actions de formation, que celles-ci aillent du formateur vers les enseignants stagiaires, ou qu'elles aillent de ces derniers vers le formateur. Le second résout à peu près le problème du nombre d'enseignants à former. Il existe aujourd'hui divers dispositifs qui permettent ce type d'aide à la formation continue (streaming, visio-conférence, classe virtuelle, etc). Cependant, l'irruption des outils numériques questionne de façon plus marquée la « mission » du professeur. En effet, celui-ci dispose dorénavant d'une multitude de « contenus » à consulter, d'un nombre très important de techniques pour se tenir au courant ou être interpellé. Aujourd'hui, c'est bien la problématique du choix, de la sélection des documents, dans un environnement numérique foisonnant, qui est centrale. Bref, le numérique constitue un lien fort et continu entre l'enseignant et sa formation en confiant à ce dernier une partie de responsabilité personnelle dans le maintien voire l'approfondissement de certaines compétences professionnelles.

Avec le souci de ne pas alourdir le message qui s'appuie ici sur quelques exemples simples, cette seconde partie voulait surtout indiquer que si des difficultés existent, elles doivent amener les cadres du système dont font partie les enseignants (fonctionnaires de catégorie A) à les envisager « *comme des ressources* » (Gérald Chaix – Recteur de l'Académie de Nantes).

Cependant, au-delà de cette « gymnastique intellectuelle » qui consiste à manipuler les contraintes et les ressources, il est quand même temps de se demander s'il ne faut pas aujourd'hui réinterroger les responsabilités des uns et des autres en matière de formation continue des enseignants.



La formation continue : un devoir à partager...

Cette troisième partie se veut un peu prospective avec quelques éléments mis en débat pour modifier l'appréhension de la place des enseignants, de leurs choix, de leurs responsabilités dans l'organisation des dispositifs de formation continue qui leur sont dédiés.

Par exemple, dans le dossier d'accréditation de l'ESPE des Pays de la Loire figure un long article sur la contribution de l'Ecole à la formation continue des enseignants (premier et second degré). L'élément essentiel, organisateur, de ce paragraphe concerne l'articulation fondamentale entre formation « initiale » et formation « continue ». L'enjeu est ici, précisément, de considérer que les premières années d'enseignement, l'entrée dans le métier, ne doivent pas être laissées en « jachère » mais mises à profit pour assurer un ancrage professionnel qui s'avère souvent friable au contact d'une réalité peu appréhendée durant les années de formation initiale et seulement effleurée lors de l'année de stage. Dès lors, l'établissement, les équipes disciplinaires doivent devenir le cadre de l'aide apportée aux jeunes enseignants nouvellement recrutés (par l'employeur et non par le jury de recrutement du concours, la nuance est d'importance). Pour cela, il est nécessaire de produire, en grand « format », à grande échelle, une formation des enseignants susceptibles d'accueillir ces jeunes collègues. Tout un chacun est potentiellement amené à assumer des tâches d'accompagnement, de tutelle pédagogique. L'état des lieux aujourd'hui laisse plus à penser à une forme de compagnonnage, tout à fait respectable, fortement ancré dans l'histoire, mais qui laisse une part trop importante au hasard. Il s'agit de faire de la mission de tuteur « *une profession* » au sens où l'entend P. Perrenoud³ (« (...) *la vraie question est de savoir si ce métier est une profession à part entière ou un métier d'exécution* ».) La phrase de P. Perrenoud, qui s'adresse au « métier » d'enseignant trouve quand même un peu de « retentissement » dans la fonction d'encadrement, de tutorat d'un jeune collègue en formation. Cette tâche est colossale et se heurte à deux obstacles fondamentaux : le premier réside dans la loi des grands nombres ; lorsqu'une académie a plus de 18 000 agents rien que pour le second degré, il est facile d'imaginer la difficulté à organiser une formation continue pour l'ensemble de ces personnels ; la seconde tient dans l'articulation absolument fondamentale, des rôles de l'Ecole formatrice et de l'employeur. L'une ne peut pas travailler sans prendre en compte ce qui est attendu par le « politique ». Force est de dire aujourd'hui que le travail avec les I.U.F.M. n'a pas été, sur ce champ particulier, singulièrement fécond.

Le second temps de la réflexion amène à poser une question qui semble notoirement occultée, dans le temps d'abord, mais aussi sur le plan des mises en jeu opératoires par les plans de formation. Faut-il former « *les agents du savoir* » ou bien ces mêmes agents aux « *objets du savoir*⁴ » ?

Clairement, et sans hésitation, c'est la seconde assertion qui sert aujourd'hui de fondation aux actions de formation continue. Or, n'y-a-t-il pas là un vrai danger d'une quête impossible à circonscrire ? Deux raisons au moins peuvent être données.

La première est le temps, ennemi consubstantiel du système éducatif et de son évolution : tous les objets de formation intéressants à investir peuvent bien être définis, la mise en œuvre nécessite beaucoup de temps et porte en elle le germe de la perte d'actualité de ces mêmes objets.

La seconde est liée à l'appétence des agents pour les actions de formation continue. Ceci doit apparaître comme une bonne chose et comme élément mobilisateur pour le système. Cependant, là

3 PERRENOUD (P.), Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive, *Revue EPS* N° 250, nov-déc 1994.

4 BERNARD (H.) et BRICON (J.), *Former des Enseignants*, Editions Privat, 1981.

encore, il faut raison garder. Un essai d'évaluation des actions de formation menée au sein de l'Académie de Nantes en 2012-2013 montre un effet pervers de cette appétence. En effet, même si les données statistiques ne permettent pas d'en tirer des conséquences définitives, les réponses des enseignants montrent que le premier intérêt de la formation suivie est le besoin d'un renouvellement de cette formation lors de la prochaine année. Dès lors, c'est un peu un cercle « vicieux » (les objets de la formation étant infinis, les actions de formation nécessaires pour les appréhender le sont aussi) ou un cercle vertueux (la formation a permis d'élargir le champ de réflexion – concepts, problématiques, références livresques, un travail individuel doit donc en devenir le prolongement) qui se reproduit. Cette proposition introduit le dernier point de cette contribution : envisager un partage des « responsabilités ».

Philippe Perrenoud déjà convoqué précédemment, indique que « (...les enseignants) (ils) rêvent d'avoir la liberté sans le risque, l'autonomie sans la responsabilité ». C'est cette perspective qu'il convient aujourd'hui de « creuser ».

A la lumière de cette affirmation deux axes complémentaires se font jour. Ils sont en relation avec le second temps de la réflexion de cette troisième partie sur les « agents du savoir » et les « objets du savoir ». En fait, est-il possible de penser, sans provocation (ou plutôt avec !), que les « objets du savoir », ne relève pas de la tâche de l'employeur mais de la « responsabilité » de l'enseignant (selon P. Perrenoud). Les ouvrages à lire, les recherches à consulter sont plus que nombreux et ne nécessitent que la curiosité et non une quelconque revendication corporatiste. Dès lors, est envisagée une ligne de séparation entre ce qui est attendu de l'employeur et ce qui est exigé de l'employé. D'un côté, une formation continue qui s'agrègerait à la transformation des « agents du savoir », prérogative de l'employeur, et d'un autre côté une formation « en continu », une auto-formation, une co-formation qui s'intéresseraient aux « objets du savoir » et relèveraient de la responsabilité de l'employé. Cette proposition peut paraître provocatrice, cependant, c'est l'idée qui doit être mise en débat, c'est la dialectique « objet » - « sujet » qu'il convient de questionner. Ce texte n'a pas d'autre ambition.



Conclusion

En conclusion, la formation continue des enseignants doit prendre une orientation nouvelle. Elle doit cesser de courir après son ombre. Les contraintes liées au nombre des agents, au périmètre géographique des académies amènent à une modification inexorable des procédures utilisées pour « porter » des actions de formation. Plus fondamentale, semble être la responsabilité rendue aux enseignants dans ce processus de formation en continu. Comme évoqué précédemment, cette disposition d'esprit (« se former en continu ») est une composante essentielle de ce métier. Mais, en corollaire, tout ne doit pas « descendre » de l'employeur. L'ensemble des dispositifs qui traversent aujourd'hui le système éducatif tend à amener les élèves à devenir plus « autonomes », « responsables », au fond des citoyens avisés capables de prendre des initiatives. Il serait quand même dommage que ceux qui doivent les éduquer à cela, n'aient pas construit pour eux-mêmes ces exigences.