

démonstrations et, de la coordination avec les autres actions communautaires (Socrates, Leonardo, Media II, Info 2000, FSE, FEDER, RTT). Pour renforcer la position de l'Union Européenne sur le marché du multimédia éducatif, les européens devraient :

- *Se mobiliser à l'horizon 2000 pour que :*
 - chaque enseignant ait accès à des outils multimédia, à une formation lui permettant de les utiliser et les intégrer dans sa pratique pédagogique,
 - chaque élève ait accès à des ressources pédagogiques multimédia,
 - chaque école primaire ou secondaire dispose au minimum d'un micro multimédia par classe, connecté à un réseau local, lui-même relié à un réseau télématique,
 - chaque adulte ait accès à des outils multimédia dans le cadre de sa formation,
 - chaque université ait accès au réseau à très haut débit pour l'échange et l'utilisation de multimédias éducatifs,
 - chaque bibliothèque publique offre gratuitement des possibilités d'accès aux outils et services télématiques pour rendre accessible à tous les multimédias éducatifs,
 - chaque entreprise ait accès à un centre de ressources éducatives multimédias,
- *débatte de ces objectifs mobilisateurs à tous les niveaux de l'action,*
- *mobiliser et coordonner les instruments communautaires,*
- *définir les priorités pour les programmes Applications Télématiques - secteur Education, Technologies de l'information, Recherche socio-économique finalisée, Formation et mobilité des chercheurs.*

Observatoire des Technologies éducatives en Europe

Perfectionnement des enseignants en cours de carrière

DRAFT

Introduction

La formation des enseignants en Europe est une vaste entreprise. Plus d'un demi-million de futurs enseignants reçoivent leur formation initiale dans plus d'un millier d'établissements occupant plus de cinquante mille formateurs d'enseignants. Une formation en cours de carrière et une formation continue devront être dispensées à plus de quatre millions d'enseignants.

Dans le présent document de travail, nous décrivons l'environnement social et économique en mutation de l'école aujourd'hui. Nous examinons les conséquences qui en découlent, aussi bien pour la scolarité que pour la formation des enseignants, en tenant compte du fait qu'enseigner et apprendre ont un caractère mouvant, et évoquons les questions relatives à la carrière de l'enseignant au sens le plus large du terme. Dans le contexte d'un processus cognitif qui se poursuit tout au long de la vie, nous abordons différents aspects de la formation et du perfectionnement des enseignants : la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation en cours de carrière sont considérés comme un continuum.

Dans le cadre de l'examen de la formation en cours de carrière, il est nécessaire de mettre au point des définitions. Les objectifs de la formation en cours de carrière doivent être précisés et les besoins de cette formation catégorisés, recensés et analysés. Il convient également de se pencher sur la question de la dimension européenne et de la mobilité des enseignants. Il faudrait prendre en compte les différentes étapes de la carrière des enseignants et leur incidence sur les modèles et les structures de la formation en cours de carrière. Les questions relatives aux programmes, aux méthodes et aux diplômes sont également importantes. Elles pourraient être étudiées à la lumière de l'expérience acquise par différents Etats membres dans le cadre des initiatives en matière de formation financées par la Commission européenne au cours des dix dernières années.

Il est proposé d'examiner un certain nombre de questions en vue de renforcer la cohérence et la cohésion de la formation en cours de carrière, en ayant toujours présentes à l'esprit les dispositions des articles 126 et 127 du traité de Rome selon lesquelles "La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre Etats membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action" et "La Communauté met en oeuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des Etats membres".

I. Evolution de l'environnement de l'école

Aucune période depuis l'après-guerre n'a, sans doute, eu à affronter autant de défis que ceux qui marquent la dernière décennie de ce siècle et la vie professionnelle de l'enseignant.

Les défis du développement social liés à l'eupéanisation, la nouvelle organisation du travail, le chômage, la marginalisation, la diversité ethnique et culturelle, les nouvelles technologies de l'information exigent que les systèmes éducatifs apportent des réponses appropriées. L'éducation a un rôle central et crucial à jouer pour façonner l'avenir, et la nécessité d'approches nouvelles et novatrices a été mise en évidence dans le Livre blanc de la Communauté européenne sur l'éducation et la formation. Trois facteurs qui imposent de telles approches ont été mis en lumière :

la priorité à la qualité de l'éducation et de la formation est devenue essentielle pour la compétitivité de l'Union européenne et pour le maintien de son modèle social ;

la demande d'éducation et de formation ne cesse d'augmenter ;

le phénomène d'exclusion sociale atteint aujourd'hui de telles proportions qu'il impose de réduire la fracture entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas.

II. La carrière d'enseignant - formation et perfectionnement

Les exigences à l'égard des enseignants et de la formation des enseignants croissent sans cesse. Il est notoire que les besoins professionnels des enseignants augmentent considérablement, en raison non seulement de l'évolution des programmes mais aussi de l'extension significative du rôle des enseignants. Cette extension porte non seulement sur le rôle en matière d'éducation, d'édification et de discipline mais aussi sur presque tous les aspects de la vie, les enseignants devenant des agents du développement physique, moral et spirituel, de l'équilibre émotionnel et psychologique et du bien-être social. (*OCDE Review of National Education Policies - Ireland, 1991*).

D'autres domaines, telles que la gestion et l'administration des établissements scolaires, sont également importants.

En outre, il est de plus en plus indispensable pour les enseignants de comprendre les répercussions des carences matérielles et affectives et des handicaps. Selon l'unité d'évaluation du FSE (Irlande), les enseignants sont donc confrontés à de nouvelles exigences, notamment :

- la nécessité de mettre au point des stratégies d'intégration plutôt que d'exclusion ;
- la sensibilisation aux effets de l'orientation des élèves ;
- une plus grande polyvalence ;

- la capacité d'utiliser les nouvelles technologies ;
- la mise à jour des connaissances et des programmes et surtout ;
- la mise au point de nouvelles stratégies pédagogiques, et notamment l'utilisation des méthodes d'apprentissage actif visant à encourager les élèves à participer davantage au processus d'apprentissage.

La formation des enseignants est l'un des nombreux éléments qui doivent être pris en considération lorsque l'on cherche à améliorer la qualité de l'enseignement. Les nouveaux besoins font peser de lourdes exigences sur la formation des enseignants, tant initiale que continue.

Dans de nombreux pays, on a attiré l'attention sur le fait qu'il importe de considérer la carrière d'enseignant dans sa totalité. Déjà en 1986, le modèle d'une formation initiale suffisante pour l'ensemble d'une carrière semblait être un modèle périmé pour l'enseignement. La formation en cours de carrière n'apparaissait plus comme le remède aux carences de la formation initiale, mais commençait à être conçue comme un processus de longue durée faisant partie de la formation continue et de l'apprentissage permanent.

Le défi auquel sont désormais confrontés les autorités et, à vrai dire, l'ensemble du corps enseignant, est de savoir comment répondre, d'une manière globale, aux besoins et aspirations de jeunes enseignants doués et qualifiés lorsqu'ils ont leurs premiers contacts professionnels à plein temps avec l'école (insertion professionnelle) et à mesure qu'ils progressent dans leur carrière (éducation et formation continue en cours de carrière). Selon un rapport de l'OCDE (*op. cit.*) :

la rentabilité optimale des nouveaux investissements dans la formation des enseignants sera assurée par l'élaboration et la mise en place d'un système national d'encadrement professionnel et de formation en cours de carrière reposant sur la notion de "*carrière d'enseignant*".

Le rapport va plus loin et affirme que la formation en cours de carrière devrait devenir une exigence ; il recommande de veiller à ce que le diplôme d'enseignant réponde aux exigences professionnelles concrètes. Selon le rapport, il est probable que cette conception sera à l'avenir largement répandue dans de nombreuses professions.

Un rapport récent du National Economic and Social Council de la République d'Irlande (Rapport n° 95, de 1993, intitulé *Education and Training Policies for Economic and Social Development*) fait observer que la formation en cours de carrière devrait être une composante de base officielle de la formation des enseignants. Au lieu d'être considérée comme une possibilité en cas de mutations profondes, la formation en cours de carrière devrait être un élément de base reconnu de la formation des enseignants. Le rapport recommande à cet effet de modifier en conséquence les structures organisationnelles et autres. C'est essentiel vu que le taux de renouvellement du personnel enseignant est assez faible. On ne peut pas attendre des enseignants qu'ils fournissent un service de qualité... s'ils ne possèdent pas les compétences nécessaires à cet effet".

III Formation en cours de carrière et perfectionnement professionnel

Définitions

Certains pays établissent une distinction entre :

la formation continue, destinée à mettre à jour et à compléter les connaissances acquises pendant la formation initiale et

la formation complémentaire, qui, par de nouvelles compétences sanctionnées par de nouveaux diplômes, permet aux enseignants de changer l'orientation de la profession.

D'autres pays distinguent la formation en cours de carrière et la formation complémentaire. La première expression désigne une formation professionnelle qui vise à contribuer au perfectionnement professionnel des enseignants, mais n'est pas sanctionnée par un diplôme. La "formation complémentaire" est essentiellement une formation à l'issue de laquelle l'enseignant obtient un titre, par exemple un diplôme lui permettant d'enseigner une matière supplémentaire ou d'accomplir des tâches particulières (par exemple donner des conseils, dispenser une formation multiculturelle).

L'accent mis aujourd'hui sur les processus démarque la formation en cours de carrière du recyclage. La formation en cours de carrière permet de répondre aux besoins personnels et professionnels des enseignants et favorise le développement de l'autonomie. Considérée sous cet angle, la formation en cours de carrière semble être à même de "professionnaliser" les enseignants, d'améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes éducatifs, de favoriser la maîtrise des progrès techniques et scientifiques, et d'anticiper les changements.

En 1991, Perron a donné une définition qui tient compte de la complexité du processus et du produit dans la formation en cours de carrière (M. Perron : "Vers un continuum de formation des enseignants : éléments d'analyse" dans *Recherche de Formation*, 1991) :

ensemble d'activités et de pratiques auxquelles les enseignants participent pour élargir leurs connaissances, parfaire leurs compétences et évaluer et affiner leur approche professionnelle.

La dimension européenne et la mobilité des enseignants

La dimension européenne et la mobilité dans le domaine de la formation en cours de carrière des enseignants sont des sujets qui ont été traités dans un rapport récent d'Eurydice. Ce rapport considère que le développement de la formation en cours de carrière sous la forme de programmes de mobilité des enseignants peut aujourd'hui être considéré comme une stratégie permettant de contribuer à l'ouverture à de nouvelles compétences et à une meilleure exploitation des possibilités offertes par l'espace éducatif européen. Il constate que tous les pays scandinaves ont une longue tradition d'ouverture réciproque de leurs programmes de formation en cours de carrière.

Le rapport indique que les programmes d'échanges d'enseignants, les bourses accordées par le Conseil de l'Europe dans le cadre du Conseil de la coopération culturelle, les visites d'études, les systèmes de mobilité au niveau national et le développement des échanges transfrontières constituent une forme particulière de formation en cours de carrière qui renforce la compréhension, la coopération et la solidarité internationales.

Objectifs de la formation en cours de carrière

Il existe un certain consensus dans les Etats membres sur les objectifs de la formation en cours de carrière, qui peuvent être répartis en trois catégories.

1. Développement personnel et professionnel de l'enseignant

Il existe dans les Etats membres un consensus général sur le fait qu'il importe de mettre l'accent sur le développement personnel et professionnel des enseignants, et notamment sur

- ° la mise à jour des connaissances de base ainsi que des compétences didactiques et des qualifications dans différentes disciplines ;
- ° l'acquisition de nouvelles compétences ;
- ° les méthodes d'enseignement pour les différentes disciplines ;
- ° l'initiation aux nouvelles méthodes et aux nouveaux matériels.

2. Amélioration de la qualité des systèmes éducatifs, de la formation dispensée, des établissements d'enseignement et des techniques pédagogiques des enseignants

Cet objectif apparaît également dans tous les Etats membres. Sa réalisation permettrait de modifier les composantes pédagogiques, sociologiques et psychologiques des compétences des enseignants par les moyens suivants :

- ° encourager l'interdisciplinarité et le développement du travail en équipe ;
- ° promouvoir l'innovation ;
- ° former les enseignants à la gestion des écoles et des classes et leur apprendre à résoudre les problèmes ;
- ° mettre en oeuvre les priorités pédagogiques et éducatives ;
- ° développer les compétences en matière de gestion des relations humaines.

3. Connaissance du milieu social et de l'environnement

Tous les Etats membres n'incluent pas cet objectif dans leur conception de la formation en cours de carrière. Ceux qui le font s'efforcent d'améliorer l'interaction entre le monde de l'éducation et la société en général en :

- encourageant les relations avec les entreprises ;
- rapprochant les systèmes éducatif et économique ;
- encourageant l'étude des facteurs économiques et sociaux qui influent sur le comportement des jeunes et en facilitant l'adaptation aux mutations sociales et culturelles.

Les Etats membres ont recours à diverses stratégies pour atteindre ces objectifs, en fonction de leurs traditions sociales, historiques et culturelles et de l'incidence de celles-ci sur le système éducatif de chaque Etat membre.

IV MODELES ET APPROCHES APPROPRIES AUX DIFFERENTES ETAPES DE LA CARRIERE

Les modèles des programmes de perfectionnement en cours de carrière peuvent être définis par un certain nombre de besoins propres aux enseignants et aux systèmes, par des approches idéologiques et méthodologiques et peuvent aussi dépendre des ressources disponibles. Aucun modèle de formation en cours de carrière ne répond vraiment à tous les besoins de formation et de perfectionnement. Les formules retenues dans les Etats membres répondent à des besoins différents et aboutissent à des résultats différents.

La partie qui suit aborde divers aspects du perfectionnement professionnel des enseignants. Elle traite de l'objet de la formation en cours de formation, de la catégorisation, du recensement et de l'analyse des besoins ainsi que des liens entre la formation en cours de carrière et l'évolution des enseignants. Elle examine également les différents modèles et types de formation dispensée, met en lumière les caractéristiques des bonnes filières de formation et soulève certaines questions relatives à l'évaluation.

Objet de la formation continue

Il convient de noter que l'élève/l'étudiant est au centre de toute discussion sur la formation et le perfectionnement. En outre, il est nécessaire de suivre une approche systématique qui tienne compte des besoins du système dans son ensemble. Le texte cité ci-après attire l'attention sur l'importance d'une approche systématique lorsqu'il s'agit de définir des stratégies pour le perfectionnement des enseignants.

"Le système est un contexte puissant. Il ne saurait être considéré comme la somme des différents éléments, dans laquelle chaque élément peut être examiné et adapté indépendamment des autres. L'intégrité du système dépend de l'ensemble des éléments et de leur interaction, ce qui a des incidences majeures pour le perfectionnement des enseignants. Si un changement doit être introduit et maintenu, le contexte du système de perfectionnement des enseignants et du personnel doit être pris en considération et la corrélation des différents éléments qui constituent ce système doit être comprise".
(David Tuohy : "Teacher Self-Evaluation - Discipline or Dyslexia in a Learning Organisation ?"
Irish Educational Studies, 1995).

Si les systèmes diffèrent d'un Etat membre à un autre, ils comptent tous un large éventail d'acteurs entre lesquels existent des corrélations complexes. Les acteurs du système sont notamment les élèves, les enseignants (y compris les directeurs d'établissement) les gestionnaires, les parents, les syndicats d'enseignants, les créateurs de programmes, les formateurs chargés de la formation en cours de carrière, les psychologues, les conseillers ainsi que les décideurs aux niveaux local, régional et national. Les acteurs peuvent être à la fois sujet

et objet au sein du système et la dualité de leur rôle se manifeste dans la mise en oeuvre de la formation en cours de carrière.

Il est reconnu que l'objectif ultime de tout programme de perfectionnement du personnel enseignant doit être de modifier les contenus cognitifs et affectifs destinés aux étudiants/élèves. Traditionnellement, l'accent a été mis sur les connaissances, mais l'importance des aspects conceptuels et affectifs est de plus en plus admise. Cette tendance est aussi importante pour les programmes de perfectionnement des enseignants que pour les programmes d'apprentissage des étudiants.

Catégorisation, recensement et analyse des besoins de formation en cours de carrière

Pour planifier la formation en cours de carrière, il faut absolument recenser et analyser les besoins. Toutefois, lorsque l'on planifie la formation et le perfectionnement, il faut tenir compte de la distinction entre les besoins et les souhaits. Ainsi, si les souhaits exprimés par les enseignants sont indiscutables, les déclarations concernant les besoins peuvent être contestées. Les études sur le recensement des besoins ont parfois mis largement l'accent sur des besoins auto-proclamés qu'il serait plus exact de considérer comme des souhaits.

Il est souhaitable d'établir un cadre qui reconnaisse l'existence d'un continuum de responsabilités en ce qui concerne le recensement et l'analyse des besoins. Donnant une vue d'ensemble des modèles de recensement des besoins, Oldroyd et Hall (D. Oldroyd et V. Hall : *Managing Professional Development and INSET* ; Bristol : National Development Center for School Management Training, 1988) soulignent que le recensement des besoins incombe non seulement aux décideurs politiques au niveau national, mais aussi aux différents acteurs à différents niveaux du système.

Il importe également de ne pas inscrire les besoins de perfectionnement des enseignants uniquement dans le cadre des besoins de développement de l'école, mais aussi dans celui des besoins locaux et nationaux. Le recensement des besoins est une tâche que se partagent les décideurs politiques, les personnes chargées du perfectionnement du personnel enseignant au sein d'une école et les bénéficiaires ultérieurs du programme de perfectionnement. Les individus peuvent recenser leurs propres besoins avec ou sans aide extérieure (recensement ascendant) ou les besoins peuvent être identifiés au niveau régional ou national (recensement descendant).

Etapes de l'itinéraire professionnel

Les enseignants ont des besoins de formation et de perfectionnement différents à différents moments de leur participation au système éducatif. Le perfectionnement professionnel des enseignants est conçu et planifié de manière optimale, si l'on tient compte des différentes phases et étapes de leur carrière. En général, on admet de plus en plus qu'il existe différentes étapes dans la carrière d'enseignant, même s'il n'y a pas de consensus sur la nature de ces étapes. L'idée n'est pas qu'il existe une continuité linéaire dans les étapes de la carrière d'enseignant ni que tous les enseignants rencontrent toutes les étapes ou les rencontrent toutes dans le même ordre. Les besoins des enseignants en matière de perfectionnement professionnel varient en fonction des étapes de leur carrière et, par conséquent, les stratégies possibles de formation et de perfectionnement seront différentes.

Un modèle d'étapes de la carrière d'enseignant a été proposé ; il illustre les différentes étapes de cette carrière et évoque les questions qui se posent ainsi que les approches en matière de formation et de perfectionnement qui pourraient être adaptées aux différentes étapes. Ainsi, les trois premières années de la carrière d'un enseignant pourraient être considérées comme une période d'insertion professionnelle. Pendant cette période, on pourrait apporter un soutien au

contenu et aux compétences spécifiques afin de compléter la formation initiale de l'enseignant. De la quatrième à la sixième année, il pourrait s'agir d'une période de consolidation pendant laquelle l'enseignant pourrait suivre de brefs cycles d'études à plein temps pour compléter ses connaissances et développer ses compétences. Plus ou moins les trois années suivantes seraient consacrées à la réflexion et à la réorientation et pourraient être propices à un détachement pendant un ou plusieurs trimestres. Plus tard, les enseignants pourraient avoir besoin d'acquérir de nouvelles connaissances soit pour pouvoir faire face à des changements importants dans le domaine de l'éducation, soit pour assumer de nouvelles responsabilités en matière de direction et de gestion. Cela pourrait exiger des cycles d'études plus avancées et plus longues et, le cas échéant, un nouveau détachement.

Formation en cours de carrière et évolution des enseignants

Bien que l'objectif ultime de tout programme de perfectionnement du personnel enseignant doive être de faire évoluer les élèves, cet objectif sera atteint d'une manière plus efficace s'il se produit également une évolution chez les enseignants. Le modèle des étapes de carrière visé ci-dessus met l'accent, dans une large mesure, sur l'incidence qu'a le perfectionnement en cours de carrière sur les connaissances et les compétences des enseignants. Ce perfectionnement a lui aussi un rôle à jouer dans une évolution plus fondamentale des enseignants, y compris un changement d'attitude et de comportement. Le développement personnel revêt une importance particulière dans le cadre de certaines innovations.

On peut distinguer trois types d'évolution personnelle susceptible de résulter de l'apprentissage des adultes, à savoir :

un changement partiel qui ne concerne qu'un aspect particulier de la personnalité d'un individu ;

un changement de rôle/d'identité qui prépare un individu à remplir son rôle dans le cadre d'une position sociale et, éventuellement, de s'identifier à cette position ; et

un changement d'interprétation qui suppose une redéfinition des réalités personnelles.

La formation en cours de carrière peut avoir pour objectif d'induire chez l'enseignant une évolution à un ou plusieurs de ces niveaux. Elle peut chercher à susciter un changement d'interprétation, par exemple, lorsque l'approche philosophique fondamentale de l'éducation et le programme d'enseignement qui en découle passent d'un modèle fondé sur les matières à un modèle centré sur l'enfant. Toutefois, il n'est pas nécessaire que l'ensemble des filières opèrent un changement d'interprétation. Dans certains cas, un changement partiel suffit, par exemple lorsqu'on souhaite développer les compétences ou modifier quelque peu les pratiques en classe.

La formation en cours de carrière aura différents niveaux d'impact, en fonction du modèle et du type de formation dispensée. Il est possible d'atteindre quatre niveaux d'impact en utilisant différentes méthodes et différents modules de formation. Les niveaux d'impact vont d'une sensibilisation générale aux nouvelles compétences (niveau A) à une connaissance organisée des concepts et théories sous-jacents appliqués concrètement dans le travail (niveau D).

Il est évident que différents niveaux d'impact peuvent être requis pour différents objectifs, qui peuvent être atteints par différentes méthodes de formation. Par exemple, la décision de communiquer aux directeurs d'école des informations sur un changement de programme lors de réunions d'information d'une journée permettra probablement d'atteindre l'impact de niveau A. Si, par contre, on vise un impact de niveau D (application concrète dans le travail), un modèle de formation beaucoup plus étendue sera probablement nécessaire. Un tel modèle, qui est de plus en plus souvent utilisé dans les Etats membres, nécessite notamment un soutien à la formation à l'intérieur de l'école.

Modèles de formation et de perfectionnement

Lorsqu'on pose le principe de différents modèles de formation en cours de carrière, les éléments suivants pourraient être pris en compte :

l'initiative - qui la prend et pourquoi ?

les aspirations - quel est l'objectif ultime de l'initiative ?

la planification - qui participe à la planification et quels mécanismes sont utilisés ?

le contenu - connaissances, aptitudes, concepts, attitudes, compétences, etc.

les modes de formation - lieu, manière de dispenser la formation, durée, méthodes, etc.

Plusieurs modèles de formation et de perfectionnement peuvent être envisagés et l'on peut dire qu'ils constituent un continuum. A une extrémité du continuum, il y a les cours d'une journée pour lesquels l'initiative et la planification sont "descendantes", les aspirations et le contenu sont déterminés par les concepteurs/fournisseurs de cours plutôt que par les participants, les cours sont dispensés en dehors de l'école et les méthodes sont, en général, didactiques plutôt qu'expérimentales. A l'autre extrémité du continuum, il y a le modèle de recherche-action pour lequel l'initiative, les aspirations et le contenu sont le fait des acteurs eux-mêmes, la planification est effectuée sur place, la formation en cours de carrière est dispensée et est évaluée à l'école, les méthodes étant essentiellement expérimentales et orientées vers des activités concrètes. Cette extrémité du continuum est caractérisée par une approche "ascendante".

En Autriche, par exemple, la formation en cours de carrière est variée quant à la forme et au contenu, elle comprend notamment :

- des cours pendant les vacances scolaires ;
- des groupes de travail d'enseignants consacrés à différents sujets ou thèmes, qui durent en général deux après-midi par an ;
- des cours intensifs d'une semaine ;
- des périodes de formation intermittente ;
- une formation à l'école.

Il importe de noter qu'aucun modèle ne permet de répondre à tous les besoins de formation et de perfectionnement. Au contraire, les besoins des participants constituent un continuum et différents besoins seront satisfaits au mieux par des cours correspondant à différents points du continuum-type. Par exemple, le meilleur moyen de répondre aux besoins d'information est d'organiser des cours de courte durée, tandis que les besoins qui exigent un changement d'attitude nécessiteront des cours de plus longue durée. Dans le cas d'une formation en cours de carrière dont l'objectif est uniquement d'induire un changement partiel, le moyen le plus indiqué peut être un modèle "descendant", dans lequel l'information revêt une importance capitale et une redéfinition des réalités personnelles ne revêt qu'une importance secondaire, tandis que dans le cas d'une formation dont l'objectif est d'induire un changement d'interprétation, le moyen le plus approprié peut être un modèle "ascendant" dans lequel une redéfinition des réalités personnelles est essentielle si l'on veut que se produise un véritable changement. Il convient d'éviter les effets négatifs d'une inadéquation entre les modèles de formation en cours de carrière et les résultats souhaités.

V. Structures de la formation en cours de carrière

Les structures de la formation en cours de carrière varient d'un pays l'autre. La tendance est à la décentralisation mais le degré et le niveau de décentralisation - niveau de la région, de la province, de l'autorité locale ou de l'école - varient considérablement. Tous les Etats membres assurent une formation en cours de carrière dans des établissements spécialisés (par exemple MAFPEN en France, l'IRSSAE en Italie, les centres d'enseignants/de formation en Espagne et en République d'Irlande). Bien que, dans presque tous les pays, la formation initiale des enseignants soit désormais dispensée dans les universités, le rôle de ces dernières dans la formation en cours de carrière est mal défini. En général, dans l'ensemble de l'Union européenne, ce type de formation est assuré dans des établissements non universitaires. Il en résulte une tendance à la séparation entre la formation initiale et la formation en cours de carrière et entre la recherche et la pratique ; ces deux questions doivent être examinées.

Au cours des dernières années, les structures de la formation en cours de carrière ont été renforcées. Le perfectionnement en cours de carrière assuré en dehors de l'école est utile, mais il existe une tendance internationale à la formation au sein même de l'école. Selon une étude récente, une grande partie de la formation en cours de carrière dans les Etats membres de l'Union européenne est actuellement assurée dans les écoles. Selon le Review of National Policies for Education (Irlande) il s'est, d'une manière générale, avéré inefficace du point de vue de l'école, d'envoyer un ou deux enseignants suivre une formation pour ensuite répercuter les informations au sein de l'école, sauf, peut-être, lorsqu'il s'agit d'informations sur de nouveaux développements (par exemple des technologies) ou de nouvelles découvertes dans le domaine de la recherche. Dans de nombreux domaines de la formation en cours de carrière, voire dans la plupart d'entre eux, la participation de l'ensemble du personnel enseignant est le meilleur moyen d'innover et de progresser. Le rapport indique en outre que c'est l'école elle-même et les professeurs en exercice qui sont le mieux placés pour aborder de nombreux aspects du développement de l'éducation.

Toutefois, certaines limites de la formation au sein de l'école ont également été constatées. Au Royaume-Uni, un rapport récent de la NFER note que les possibilités de formation en cours de carrière offertes par l'école ne sont peut-être pas en mesure à elles seules, d'assurer les résultats indispensables à un perfectionnement professionnel continu de grande qualité (Rapport de la NFER cité dans C. Day : "In-Service Teacher Education : a General Framework for Research Projects in the European Context". Ce document a été présenté à l'Université de Murcie, Espagne, en février 1996). Il s'agit là d'un domaine qui nécessite la poursuite des travaux dans le cadre paneuropéen.

De nombreux Etats membres exigent des écoles qu'elles établissent des plans de développement de l'ensemble de l'école. Les possibilités de formation en cours de carrière à l'intention des enseignants et d'autres personnes qui participent au réexamen de l'ensemble de l'école et à la planification du développement de l'école ne sauraient être négligées. L'établissement d'une procédure formelle de planification et d'information peut aider considérablement les écoles à mettre en oeuvre et à gérer les changements ainsi qu'à améliorer la qualité de la formation offerte aux étudiants. Un tel exercice présente un intérêt particulier pour "compenser l'isolement que peuvent ressentir les enseignants dans leur classe". Il contribue également à recenser les besoins des enseignants en matière de perfectionnement et permet de mieux définir leurs besoins de formation en cours de carrière. (*Charting Our Education Future*, Irlande ; Livre blanc sur l'éducation, 1995). Le processus de planification du développement de l'école est en soi une forme de formation en cours de carrière.

On a constaté que l'évaluation de l'école et de l'enseignant contribue également au perfectionnement professionnel. Il semble assez clair que dans les pays où se pratique l'inspection de l'ensemble de l'école, la procédure d'évaluation en elle-même est un exercice de perfectionnement du personnel assez important. (OCDE : Ecoles sous surveillance, 1995).

Non seulement une formation continue efficace contribue à la mise en œuvre de la réforme scolaire, mais elle joue également un rôle dans le recensement des nouveaux besoins de réforme et la mise au point de stratégies permettant de faire avancer cette réforme. Elle fait partie d'un processus cyclique et suivi.

Une nouvelle conception de la formation en cours de carrière et de son financement fait son apparition dans certains Etats membres de l'Union européenne. Aux Pays-Bas, par exemple, ce type de formation était traditionnellement assuré par des établissements de formation des enseignants. Ceux-ci ont mis en place une offre ouverte de cours et les enseignants étaient libres de choisir ce dont ils avaient besoin. Pour les enseignants et les écoles, la formation en cours de carrière était gratuite mais les enseignants devaient la suivre en dehors des heures de travail. Les fonds nécessaires qui étaient autrefois octroyés aux établissements de formation des enseignants sont progressivement transférés aux écoles. Ainsi, les écoles deviennent des consommateurs et les établissements d'enseignement, des fournisseurs. Les établissements d'enseignement sont en concurrence avec d'autres fournisseurs potentiels de formation en cours de carrière. Cette évolution s'inscrit dans un processus de décentralisation engagé par le ministère de l'éducation.

La question de la coordination entre et parmi les différents organismes chargés du perfectionnement professionnel pourrait également être examinée. Une étude sur la formation des professeurs de l'enseignement technique et professionnel, financée par l'UE et réalisée en 1988/89 par l'intermédiaire de l'ATEE a mis en évidence les éléments suivants :

dans presque tous les pays, il existe des problèmes de coordination entre les organes consultatifs, les comités officiels et les institutions organisatrices ;

de trop nombreuses institutions semblent interférer aux différents niveaux jouant différents rôles ;

la plupart des rapports nationaux font état de la nécessité d'un plan national pour la formation en cours de carrière ;

une approche spécifique (différente de celle applicable pour l'enseignement général) s'impose pour les professeurs de l'enseignement technique et professionnel ;

dans beaucoup de pays, la formation continue des professeurs de l'enseignement technique et professionnel est beaucoup moins développée que celle des professeurs de l'enseignement général.

On reconnaît généralement qu'il importe que tous les enseignants puissent accéder à la formation en cours de carrière, quelle que soit leur situation géographique. Les distances posent un problème dans certains Etats membres, notamment lorsque la formation est centralisée. De nombreux pays offrent maintenant une formation dans des unités décentralisées. Il conviendrait d'examiner d'urgence les possibilités d'exploiter les techniques de pointe des communications électroniques, la sophistication et le caractère interactif des nouvelles technologies.

Programmation de la formation en cours de carrière

On a beaucoup débattu de la question de la programmation de la formation en cours de carrière. Il a été proposé de prévoir des cours pendant les heures de travail et de rembourser les dépenses encourues par les enseignants. Par ailleurs, cette approche a suscité des réserves et on a fait valoir que la programmation de la formation pendant les heures de travail aurait pour effet d'éroder l'année scolaire qui est déjà courte.

La question du remplacement des enseignants qui suivent des cours de formation en cours de carrière a également été soulevée. Un rapport d'Eurydice sur la formation continue des

enseignants indique que cette question doit encore être résolue dans les Etats membres. Selon ce rapport,

"Bien qu'aucun Etat membre ne refuse systématiquement le remplacement, aucun ne l'assure dans tous les cas. Chaque Etat membre a mis au point ses propres stratégies de remplacement en fonction du type de formation, du contenu jugé ou non prioritaire, et de la durée et la localisation ainsi que du niveau de formation".

Les recommandations ci-après répondent à de nombreuses préoccupations que suscitent l'éducation et la formation en cours de carrière :

les enseignants devraient participer davantage à la conception et à l'organisation des cours de perfectionnement professionnel ;

les activités au sein même de l'école devraient être davantage développées ;

une formation devrait être assurée aux formateurs pour les tenir au courant des méthodes et techniques de formation de professionnels adultes ;

l'accès aux cours de perfectionnement en cours de carrière devrait être amélioré.

Méthodes

Il convient d'intégrer les méthodes issues de l'éducation et l'apprentissage des adultes dans les cours de formation et de perfectionnement. L'andragogie, c'est-à-dire la science et l'art d'enseigner aux adultes, affirme que l'éducation des adultes devrait être différente de l'enseignement destiné aux enfants, et ce pour des raisons tenant à la maturité, à la motivation et à l'expérience de la vie. La majeure partie des adultes sont des autodidactes et il faudrait faciliter cet apprentissage autonome.

Certains experts ont proposé que les méthodes utilisées dans l'éducation en cours de carrière soient dans une large mesure expérimentales, l'accent étant mis sur les mécanismes de groupes, l'apprentissage actif, l'acquisition de compétences et les changements de comportement qui sont essentiels pour la mise en oeuvre d'une transformation effective de l'éducation.

Il est de plus en plus évident, par conséquent, que le fait de reconnaître que des gens différents apprennent de manières différentes est susceptible de conduire à de meilleurs résultats. A cet égard, la possibilité d'appliquer la théorie des intelligences multiples aux approches andragogiques justifie la poursuite de la réflexion.

En admettant qu'un certain degré de formation en cours de carrière est nécessaire pour tous les acteurs du système éducatif, il faut cependant reconnaître que celle-ci sera plus efficace pour certains acteurs que pour d'autres. Les modèles de formation en cours de carrière doivent tenir compte de la diversité des caractéristiques personnelles et professionnelles du personnel enseignant. Par exemple, si de nombreux enseignants peuvent tirer un bénéfice considérable d'une approche "recherche-action" du perfectionnement professionnel, pour beaucoup d'autres, ce ne sera pas le cas. En fait, pour certains enseignants, une telle approche pourrait être inappropriée au point de susciter l'hostilité des participants et d'aller à l'encontre des objectifs poursuivis. Dans ces circonstances, une approche pluraliste du perfectionnement professionnel peut s'avérer utile.

Caractéristiques d'une bonne formation

Lors de l'examen des caractéristiques d'une bonne formation de courte durée, on a suggéré que les éléments ci-après entraînent en ligne de compte :

assurer en commun la planification de la formation, en y associant les directeurs de cours, les autorités compétentes locales, les anciens participants ou les participants potentiels ;

axer la formation sur les besoins actuels et futurs des participants ;

organiser avec soin des réunions d'information préparatoires pour les participants, plusieurs semaines avant le début du cours, et prévoir, le cas échéant, des travaux préalables aux cours ;

établir un programme structuré mais assez souple pour permettre des modifications à la lumière du suivi et de l'évaluation de la formation ;

établir un programme axé sur l'expérience, la pratique et l'action et recourant, au besoin, à des méthodes comme l'apprentissage actif, la recherche-action, le suivi et l'assistance pratique ;

fixer un calendrier "sandwich" comportant des expériences fondées sur les cours et sur la pratique, afin de faciliter l'approche ;

prévoir un compte rendu soigné après le cours ainsi qu'un soutien continu, l'idéal étant de fournir une assistance pratique lorsque de nouvelles qualifications sont mises en oeuvre.

En outre, la formation et le perfectionnement au niveau du système devraient probablement prendre en compte :

les besoins des différents acteurs quant au niveau du système

le niveau d'impact requis

les types de formation appropriés.

VI. Certification

Il convient d'examiner la question de l'introduction d'un système européen de certification et de validation des cours de perfectionnement professionnel. Le Livre blanc de la Communauté européenne sur l'éducation et la formation propose, pour les travailleurs en général, un système novateur de validation et d'évaluation des compétences. Il suggère un système de validation permettant à quelqu'un qui ne possède pas de diplôme de demander la validation des connaissances acquises de différentes manières au fil du temps. Il est proposé d'utiliser largement ce système de validation auquel seraient associés les universités, les chambres de commerce et des secteurs d'activités spécifiques. Ce nouveau système compléterait les systèmes de qualification officiels qu'il ne remplacerait en aucun cas. On pourrait envisager la possibilité d'introduire une variante de ce système pour les enseignants participant au perfectionnement professionnel.

VII. Enseignements à tirer de la formation pour les initiatives qui sortent du cursus normal

Au cours des deux dernières décennies, l'éducation dans de nombreux Etats membres a été marquée notamment par l'émergence d'une vaste gamme de programmes et de cours ne relevant pas du noyau de ce qui était traditionnellement considéré comme le cursus normal. Le point commun de ces programmes est une réponse novatrice et souple aux exigences d'une population étudiante qui souhaite une meilleure adéquation des programmes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.

Les initiatives prévues en matière de formation professionnelle dans le programme d'action de la Communauté européenne 1978-1988 sont à l'origine de bon nombre de ces programmes de transition. Concentrées au départ sur les années au cours desquelles un jeune passe de l'école à la vie adulte et active, ces initiatives ont maintenant été étendues non seulement aux jeunes défavorisés (à tous les niveaux de l'éducation), qui sont susceptibles de quitter l'école prématurément mais aussi à ceux qui ont besoin d'une validation appropriée pour une formation de troisième niveau ou une formation complémentaire et aux adultes qui ont besoin d'acquérir des compétences. Désormais, la formation ne relevant pas du cursus normal concerne, à un bout de la chaîne, les jeunes qui participent à titre informel à des interventions en faveur de la jeunesse et, à l'autre bout, à ceux qui suivent des cours à plein temps et des cours destinés aux adultes.

De nombreux programmes de formation en dehors du cursus normal ont développé un réseau de soutien local à des fins de recrutement, de consultation et de placement ultérieur et aussi en vue de mieux utiliser les ressources disponibles au niveau local afin que les participants au programme puissent en tirer un profit maximum. Il faut tenir compte de cet aspect local lorsqu'on planifie et dispense une formation en cours de carrière à des enseignants et formateurs participant à des initiatives qui entrent ou non dans le cursus normal.

La formation initiale des enseignants et formateurs est très variée. Certains ont enseigné dans le cursus normal, au niveau primaire ou secondaire ; d'autres ont enseigné ou dispensé une formation dans des établissements d'enseignement professionnel/technique ; d'autres ont des antécédents de travailleurs sociaux ; d'autres encore viennent des milieux d'affaires ou exercent des professions artisanales.

A l'intérieur de ce vaste ensemble de programmes et de la diversité des antécédents des personnes qui les mettent en oeuvre, il existe également diverses options en matière de formation en cours de carrière, qui vont du soutien informel aux prestataires de services en faveur de la jeunesse à des ateliers et conférences qui durent une journée et à des cours intensifs destinés aux enseignants/formateurs qui sont sanctionnés par un diplôme. Bon nombre de ces cours ont bénéficié d'une aide financière au titre du FSE et du programme PETRA et comportent une dimension transnationale.

De nombreuses initiatives en matière de formation des formateurs, qui ont bénéficié d'une aide financière au titre du FSE ou d'autres fonds européens, sont des modèles de bonne pratique. En outre, ces initiatives font en général l'objet d'une évaluation externe et les rapports d'évaluation sont du domaine public. Les Etats membres pourraient juger utile d'examiner quels sont les enseignements que l'on pourrait éventuellement tirer de ces initiatives pour la formation en cours de carrière en général.

VIII Conclusions

Les considérations exposées dans le présent document montrent clairement que la formation en cours de carrière est un domaine complexe qui soulève toute une série de questions dans les Etats membres. Il est en outre évident qu'il est essentiel de maintenir les investissements ainsi que d'explorer et d'examiner les questions soulevées.
