

Innover en formation des enseignants

Pour quoi ? sur quoi ? comment ?

Dans cet atelier consacré à l'innovation en formation des enseignants, nous invitons les participants à explorer et approfondir la thématique à partir de trois questions principales. Nous les présentons d'abord de manière synthétique avant de les développer dans la suite du texte.

1) ***pour quoi innover en formation des enseignants ?*** Nous poserons dans ce premier point une interrogation préliminaire indispensable au travail sur l'innovation. En effet, si chacun semble être convaincu de la nécessité d'innover en formation des enseignants, pour orienter les réflexions, il y a lieu de se demander en quoi il serait particulièrement important d'innover dans ce secteur spécifique ? A l'heure où l'innovation est plaidée pour l'ensemble des actions de formation (voir par exemple la récente *Encyclopédie la formation* de Barbier, Bourgeois, Chappelle et Ruano-Borbalan), l'innovation en formation des enseignants est porteuse, nous en sommes convaincus, de défis qui n'appartiennent qu'à elle et qu'il y a lieu d'explorer avant de réfléchir aux modalités des innovations que l'on souhaite inventer et soutenir.

2) ***sur quoi faire porter l'innovation ?*** Ce qui est en jeu autour de cette question, ce sont les éléments sur lesquels il serait le plus pertinent d'innover en formation des enseignants. En la matière, les possibilités sont nombreuses. Nous les avons réparties en trois groupes : ce qui touche aux *politiques de formation* des enseignants, aux *dispositifs* de formation et à la *mise en oeuvre concrète de ces dispositifs*. Ce sont sur ces trois points que les participants sont invités à travailler au cours de l'atelier.

3) ***comment stimuler l'innovation de la part des personnes et organismes chargés de la formation des enseignants ?*** La réflexion touche aux contextes d'émergence de l'innovation. On sait en effet que, outre la créativité personnelle des formateurs qui peut être variable, celle-ci peut être plus ou moins encouragée et stimulée par l'environnement (institutionnel, professionnel, organisationnel, groupal) dans lequel cette fonction est exercée.

Du point de vue de la méthodologie de travail de l'atelier, la première question constituera une introduction à la réflexion destinée à stimuler les réflexions individuelles en vue du travail collectif, la seconde est le coeur et l'objet même du travail de l'atelier, la dernière touche à sa mise en oeuvre méthodologique. En effet, nous mettrons, dans la mesure du possible, les participants dans des conditions similaires à celles qui sont reconnues dans la recherche comme favorable à l'innovation et la créativité.

I. Premier axe de réflexion : l'importance de l'innovation en formation des enseignants. Pourquoi innover en formation des enseignants ?

La première question peut se décliner en deux interrogations : (1) pourquoi innover en formation et (2) il y aurait-il un enjeu plus particulier à innover en formation *des enseignants* ?

Tout d'abord, on pourrait dire que l'innovation fait partie intégrante de la culture du monde de la formation, et cela pour différentes raisons. Tout d'abord, l'innovation dans ce secteur s'efforce de proposer une réponse à la complexité grandissante du monde du travail et à sa diversification (Barbier, 2009). L'innovation en formation est ainsi stimulée par l'évolution de plus en plus rapide des métiers et activités professionnelles, à l'accélération des changements technologiques, aux nouveaux modes d'organisation du travail (Askenazy, 2004) et aux nouvelles façons de travailler qui en découlent (Faulx & Petit, 2010). Plus le monde est complexe, plus la formation doit donc multiplier des "offres de signification" variées (Leclercq, 2008) dans leurs champs, leurs lieux et leurs modes de transmission pédagogique.

De manière contiguë, les évolutions idéologiques, économiques et sociales ont généré de nouvelles manières d'aborder la formation et plus particulièrement la formation professionnelle. Plusieurs modifications progressives de contexte sont ainsi apparues et ont nécessité des innovations en formation. Tout d'abord, une exigence d'efficacité et de rentabilité de la formation (Pallazeschi, 2004,

Peters, 2012) : celle-ci doit être utile, si possible dans des formats relativement courts. Le temps où l'on considérait que la formation de toute façon "ne pouvait pas faire de tort" semblant aujourd'hui révolu, on attend de la formation qu'elle constitue un "investissement" au service du "capital humain". Ceci s'intègre parfaitement dans l'idéologie contemporaine – dite souvent postmoderne –, caractérisée notamment par les exigences de vitesse et d'efficacité, mais aussi de satisfaction la plus immédiate possible sous un mode consommatoire et de besoins de plus en plus individualisés, autant de traits qui ne sont pas sans poser problème aux formateurs, souvent partisans d'un modèle pédagogique qui prône la nécessité de prendre le temps pour apprendre, la construction des savoirs par un effort commun dans une attitude de production et de participation plutôt que de stricte consommation, et la nécessaire coopération des participants à l'élaboration de nouvelles connaissances (voir Faulx, Peters & Manfredini, 2007).

Tout cela génère des tensions entre modèle de formation et caractéristiques des sociétés contemporaines qui nécessitent aujourd'hui des innovations pour les dépasser. Ces tensions sont à la fois d'ordre méthodologique (comment maintenir un modèle d'apprentissage pertinent tout en tenant compte des différentes contraintes) et d'ordre politique, avec une question récurrente sur la fonction sociopolitique de la formation en tant qu'instrument de subversion ou au contraire de servitude aux logiques - notamment économiques - en cours.

Parallèlement, les auteurs identifient une demande de plus en plus forte à l'individualisation de la formation (Carré, 2009) : celle-ci est sollicitée pour répondre aux questions-difficultés-projets de chaque personne prise individuellement, dans un contexte global de multiplication des formes de carrières où chacun est vu comme ayant un parcours unique avec ses propres besoins, enjeux et attentes de formation (voir notamment Nizet et Bourgeois, 2005). L'innovation est alors nécessaire pour faire coexister le modèle historique de la formation et de la scolarité fondé sur le groupe avec les exigences individualisantes de la société contemporaine. Les innovations peuvent porter dès lors tant sur la conception et les modalités des dispositifs (intégration aux formes "classiques" de formation en groupe de démarches d'accompagnement, de développement individualisé des compétences, d'e-learning, d'alternance coaching-formation, ...) que sur les méthodologies à mettre en oeuvre au sein de ceux-ci (stratégies d'animation individualisées, articulation du groupal et de l'individuel en situation de formation, recours aux récits d'expériences, constructions de cas, mise à disposition des ressources collectives au service des individus, ...) (Faulx, Peters & Manfredini, 2007).

On peut enfin ajouter un enjeu commercial à l'innovation (Barbier, 2009), l'invocation de la nouveauté et du sur-mesure constituant également des arguments de vente pour les offreurs de service de la formation. Ceci peut-être pris au sens strictement financier, mais également au sens plus large de promotion d'une activité auprès du public que l'on doit convaincre de l'intérêt de choisir telle ou telle formation.

Si ceci est applicable à tous les publics, la question de l'innovation est-elle particulièrement importante en formation des enseignants ? Nous pensons que oui et cela pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, force est de constater que les enseignants se plaignent régulièrement des formations qu'ils reçoivent. Il y a donc là une véritable problématique de l'image et de la pratique de la formation des enseignants qui ne répond pas suffisamment, aujourd'hui encore, aux souhaits et attentes de ce public particulier.

Pour quelles raisons ? Plusieurs hypothèses peuvent être posées.

Tout d'abord, les enseignants sont doublement touchés par l'ensemble des facteurs mentionnés ci-avant : en tant que professionnels, mais aussi parce que leur public est tout autant qu'eux sujet aux évolutions décrites. Ainsi, les attentes de rentabilité de la formation, la demande d'individualisation, la complexification des conditions de vie, la nécessité d'adaptation à un monde sans cesse en évolution sont d'autant plus formulées par les enseignants en formation que ces besoins entrent en résonance avec ceux de leurs élèves (actuels si l'on parle de formation continuée, à venir si l'on vise la formation initiale). En effet, ces derniers réclament également un enseignement qui répond à leurs souhaits et

angoisses liés à un monde en évolution, abordent l'école avec une posture consummatrice, en attendent des gratifications individuelles, la comparent avec d'autres offres culturelles ou de divertissement *etc.*

Ensuite, on le sait, les enseignants en formation sont confrontés à une situation particulière que l'on dénomme parfois double spirale ou cascade pédagogique : ils se trouvent en position d'apprenants, eux dont le métier est de s'adresser à des apprenants ce qui provoque une double identité qui peut s'avérer difficile à gérer ; quant au formateur, il réalise de la transmission pédagogique autour de la question de la transmission pédagogique avec des professionnels de la transmission pédagogique. Cette situation est complexe à énoncer, et à appréhender en formation. Une telle configuration génère plusieurs conséquences : des conflits potentiels de paradigmes pédagogiques entre la manière de faire du formateur et de l'enseignant, des effets de comparaison entre l'enseignant et le formateur qui peuvent déboucher sur des conflits identitaires, une problématique liée à l'isomorphisme entre ce que fait le formateur et ce que peut faire l'enseignant une fois de retour dans sa classe. Ces difficultés potentielles offrent par la même occasion des possibilités d'apprentissage précieuses pour autant que le dispositif, le formateur et les participants puissent en tirer profit.

En ce qui concerne les effets spécifiques à la formation des enseignants, il faut également mentionner une problématique historique venant du fait que la formation a toujours été le creuset d'une critique, souvent virulente, de l'école, la première se proposant en contre-modèle de la seconde. La relation formateur-enseignant a toujours été, de ce fait également, particulièrement complexe, et marquée par des relations conflictuelles.

Tout ceci fait des enseignants des apprenants atypiques et l'innovation est donc nécessaire pour prendre en compte toute cette complexité.

Enfin, un dernier argument en faveur de l'innovation en formation des enseignants, qui boucle avec le premier relatif aux évolutions sociales qui touchent les élèves comme les enseignants, est que ces derniers sont eux-mêmes des agents potentiels d'innovation dans leurs classes. Il est donc nécessaire que les formateurs leur proposent des modèles pédagogiques et des manières de faire variées et novatrices – en quelque sorte, qu'ils montrent l'exemple - si l'on veut stimuler chez les enseignants l'appétit de l'innovation pédagogique, ce qui reste, si on l'entend au sens large, la finalité de la plupart des formations d'enseignants.

II. 2ème axe de réflexion : quelles modalités d'innovation ? Sur quelles dimensions innover en formation ?

Dès lors que nous estimons nécessaire d'innover en formation des enseignants et que nous prenons conscience des défis spécifiques qui se posent en la matière, aller plus avant consiste à se demander sur quelles dimensions faire porter l'innovation.

Nous les avons réparties en trois grandes catégories

1. Les politiques de formation à l'égard des enseignants

Comme nul ne l'ignore, ce sujet est abondamment débattu aujourd'hui en ce qui concerne la formation initiale. En ce qui concerne la formation continue, même si le sujet est moins médiatisé, les innovations à envisager sont également cruciales. Du reste, les politiques de formation en la matière sont extrêmement diverses selon les pays et les réalités locales, ce qui ouvre des champs de questionnement – et donc d'innovations potentielles - considérables.

Parmi ceux qui sont soumis à la réflexion des participants, citons notamment :

- ***l'organisation globale de la formation des enseignants, tant initiale que continue*** : sa durée, les lieux qui lui sont dédiés (universités, hautes écoles, lieux de stages, ...), les instances de formation continue (centres de formation, organismes spécifiques, appel à des compétences externes, ...) et leur pilotage, la répartition des heures sur les domaines relevant

de la didactique générale et spécifique et sur ceux qui concernent le champ de spécialité de l'enseignant, ...

- **les trajectoires et parcours de formation des enseignants** : dans quelle mesure le parcours de formation est-il piloté par l'enseignant lui-même ou recommandé par d'autres instances et réalités (direction, inspection, projet d'établissement), l'existence ou non d'enchaînements de thématiques de formation, la place des projets d'apprentissage des apprenants en lien avec les exigences du système, la connexion entre projet individuel, projet d'établissement et politique éducative plus générale, la logique d'articulation entre formation initiale et continuée, la logique d'articulation entre parcours de formation et parcours professionnel et l'existence ou non de possibilités de formation en lien avec les attributions actuelles ou à venir des enseignants, ...
- **la politique d'évaluation et de qualité de la formation** : les systèmes institutionnels d'évaluation de la formation, les pratiques d'évaluation sur la globalité de la formation et sur les actions plus spécifiques, la gestion de la qualité de la formation, les systèmes de communication (descendante, ascendante et latérale) relatifs à l'évaluation, les acteurs de l'évaluation (enseignants, experts, participants, formateurs, partenaires sociaux, pouvoirs publics,...), les pratiques d'évaluation, le traitement de l'information, les questions éthiques et déontologiques liées à l'évaluation de la formation, les niveaux évalués (satisfaction, apprentissage, transfert, ...)
- **la sélection, l'engagement et la formation des formateurs** : comment sont choisis les formateurs, selon quels critères, avec quel parcours de formation, quels accompagnements leur sont proposés, quelles possibilités de rencontres entre eux, comment s'articulent les formateurs de formation initiale et de formation continuée, ...
- **les priorités thématiques** : quels sont les thèmes considérés comme actuels et pertinents, comment sont organisées les priorités de formation, qui les choisit, sur base de quelles études et de quels arguments, comment sont réparties les ressources en temps et en moyens divers au service des différents projets,
- **les orientations méthodologiques** : comment la politique pédagogique est-elle organisée, quel type de dispositif est promu (voir groupe de questions suivant), selon quelles motivations et par quels acteurs, quelles différences méthodologiques existe-t-il entre formation initiale et formation en cours de carrière, quelle est la place pour l'innovation méthodologique, ...
- **la mise en correspondance de l'offre, des besoins et de la demande de formation** : comment les participants sont-ils invités à choisir les modules de formation auxquels ils s'inscrivent, comment gère-t-on les liens entre demande, besoin et offre de formation, comment l'organisation de la formation prend-elle les informations du terrain pour savoir quels sujets et modalités développer, ...

2. Les dispositifs de formation

Ce qui est concerné ici ce sont les "choix macro-méthodologiques", c'est-à-dire la manière dont la formation est globalement mise en place, le type de dispositif qui est développé et ses modalités générales d'organisation. Plusieurs typologies existent aujourd'hui pour tenter de classer la multitude de systèmes visant à aider à apprendre, notamment celle proposée par Etienne Bourgeois dans l'Encyclopédie de la formation. Parmi les dispositifs principaux, nous pouvons mentionner les grandes orientations suivantes :

- **la formation en groupe**, qui regroupe les sessions qui relèvent de ce que l'on dénomme également "formation formelle", réunissant généralement de 6 à 15-20 participants, conduits sous la houlette d'un formateur, lequel propose, selon les cas, des formes d'apprentissages qui peuvent être assez variées allant de l'exposé avec un formateur dans une posture plutôt transmissive aux mises en situation issues de la pédagogie active, en passant par la mise en commun d'expériences, le travail sur des projets, ...
- **les dispositifs d'autoformation collective** pour lesquels les participants sont réunis également en groupes restreints. A la différence des formations en groupe, le rôle des pairs est ici central

et la source première de l'apprentissage des participants, même si un animateur ou coordinateur accompagne et structure généralement les travaux du groupe. Retenons parmi ces dispositifs les communautés de pratiques (Wenger, 2005), le coaching collectif, les groupes d'analyse des pratiques professionnelles, (Debris, 2003) ou encore l'appellation plus ancienne de club de perfectionnement. Dans tous ces dispositifs, les participants échangent des cas, des modèles, des situations, des manières de faire qu'ils ont développées au cours de leur vie ou carrière face à des problèmes partagés, et s'emploient à créer de la connaissance pratique ou théorique ensemble.

- ***l'accompagnement individuel***, qui réunit des modalités assez différentes ayant en commun de mettre en place une relation individualisée entre une personne assurant la formation et une autre positionnée comme apprenante. Ainsi, des dispositifs comme le tutorat, le coaching, la supervision individuelle et le mentoring entrent dans cette catégorie, de même que des approches plus partenariales comme le pairing, le conseil mutuel ou la co-intervention.
- ***l'accompagnement de groupe réels***. Par groupe réel, on entend ici que le collectif auquel s'adresse le formateur ou l'intervenant a une vie professionnelle en dehors de la circonstance de formation. On trouve ici ce que l'on appelle aussi les *dispositifs d'intervention psychosociale* (Faulx, 2012), tels la supervision collective, l'accompagnement de projets d'équipes pédagogiques, le coaching collectif (vocable canadien que l'on trouve notamment chez Louart), ... Ce qui est proposé ici, c'est donc la prise en charge de collectifs de travail, avec la volonté de développer un apprentissage collectif ou organisationnel en plus des acquis individuels.
- ***l'autoformation et les dispositifs virtuels***. L'apprentissage est ici auto-dirigé par l'apprenant, et souvent instrumenté par des dispositifs technologiques. L'e-learning et l'apprentissage à distance font partie de cette catégorie et permettent l'apprentissage sans recourir au présentiel via des lectures, des mises en réseaux virtuelles, l'utilisation d'outils basés sur internet, ...
- ***la formation par immersion***. Stages, découvertes de milieu, mise en action sur le terrain font partie de cette catégorie, qui peut être mise en alternance avec des enseignements plus théoriques. On trouve également les simulateurs qui permettent de reproduire des éléments de la réalité afin de préparer les apprenants à différents contextes.

C'est sans doute dans une réflexion autour de l'articulation des différents dispositifs et de leur diversification que résident des possibilités d'innovation encore inexplorées en formation des enseignants. Cette articulation peut être réfléchie de manière juxtaposée (comment les dispositifs se pourraient se succéder les uns aux autres) ou emboîtée (comment à l'intérieur d'un dispositif pédagogique réaliser des actes pédagogiques qui relèvent d'autres dispositifs).

3. Les actions pédagogiques

Le troisième axe de réflexion proposé aux participants est celui des actions pédagogiques. En effet, une fois le dispositif choisi, il reste une considérable zone d'innovation pour les "choix microméthodologiques", c'est-à-dire la mise en oeuvre concrète du dispositifs de formation par le formateur.

Parmi ceux-ci, on mentionnera

- ***les médiateurs pédagogiques***, c'est-à-dire l'ensemble des outils et moyens de communication utilisés par le formateur pour favoriser la participation et l'apprentissage des personnes en formation : supports textuels, vidéos, études de cas, illustrations en tout genre,
- ***les situations pédagogiques***, c'est-à-dire la manière dont est conçu et déployé l'apprentissage. La littérature est abondante sur le sujet : que ce soit pour les dispositifs de groupes ou dans des manières de faire plus individuelles, on peut mettre en place de nombreuses modalités d'apprentissage : projets, exposés, utilisation des ressources de l'animation des groupes, jeux de rôles, simulations, coachings entre participants, études de cas individuelles ou collectives, conseil mutuel, discussions-débats, constructions d'outils, multimédia,

- **les manières de penser le rapport au savoir.** Particulièrement sensible en formation des enseignants, cette dimension touche à la manière dont le formateur crée la motivation, l'attrait, la perception du sens et de l'intérêt relatif au contenu. Cela comprend également la manière dont il prend en compte les projets des apprenants par rapport à ce qui est développé dans la formation, la posture qu'il adopte relativement au couple savoirs théoriques - savoirs d'action, le degré de généralité ou de concrétude des apprentissages proposés.
- **la gestion du groupe.** Dans les dispositifs de groupe, la manière dont la dynamique du groupe est utilisée pour nourrir l'apprentissage est également une source d'innovations, située dans ce que l'on appelle l'animatique des groupes (ou science-action de l'animation des groupes) (De Visscher, 2001).
- **les relations avec les apprenants.** Dans les éléments que nous avons abordés lors des réflexions sur le pourquoi innover en formation des enseignants, on voit à quel point les relations entre formateurs d'enseignants et enseignants en formation peuvent être tendues. Souvent la relation pédagogique constitue une question insuffisamment prise en compte, avec notamment cette tension entre formateur-pair et formateur-expert qui constitue une attente paradoxale de la part des participants, ou la question de l'insécurité de l'apprentissage et la manière dont le formateur accompagne les apprenants dans leur démarche de changement et de remise en question.

III. 3ème axe de réflexion : comment innover ?

Cette troisième question pose la problématique de ce qui rend une institution de formation innovante, de ce qui favorise également la créativité et l'ouverture à la création des formateurs eux-mêmes.

Pusieurs travaux récents nous amènent des éclairages inéressants sur la question, particulièrement ceux de Mouvet et de Cros. Les auteures observent plusieurs conditions organisationnelles favorables à la créativité dans les systèmes de formation et d'éducation.

Cet aspect n'est pas abordé en tant que tel dans l'atelier. En revanche, nous avons – *mutatis mutandis* – placé les participants dans des conditions reconnues comme favorables à la créativité. Nous en avons retenu quatre :

- mettre les participants en réflexion, c'est-à-dire favoriser la production d'idées par la mise en relation, l'invitation à produire des propositions dans un cadre sécurisé et en groupe restreint, amener à des productions d'écrits ;
- mettre en condition les participants, c'est-à-dire favoriser par la mobilité la création d'idées nouvelles ;
- constituer un réseau représentant différentes instances, différents points de vue, nécessitant des formes de "traduction" ;
- assurer une dynamique de discussion basée sur la controverse et le traitement des conflits sociocognitifs.

Quels seront les éléments qui émergeront de cet atelier ? Nul ne le sait.. Nous ne doutons toutefois pas que les participants seront porteurs de multiples réponses et propositions. C'est là l'application de deux principes propices à l'innovation et l'apprentissage : la non-substitution et la non-cloture (De Visscher, 2001).

Bibliographie sélective

Askenazy, P. 2004. *Les dérives du travail. Enquête sur le nouveau productivisme*. Paris, Le Seuil.

Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chappelle, G. & Ruano-Borbolan J-C. dir. (2009) Encyclopédie de la formation. Ramonville Sainte-Agne, Erès

Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation. Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chappelle, G. & Ruano-Borbolan J-C. Encyclopédie de la formation, 507-536. Ramonvielle Sainte-Agne, Erès

Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la « traduction ». Gather-Thurler M. & Bronckaert, J.-P. Transformer l'école. Bruxelles, De Boeck.

Cros, F. (2009). Innovation et formation. Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chappelle, G. & Ruano-Borbolan J-C. Encyclopédie de la formation, 581-612. Erès

De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris, P.U.F.

Debris, S. (2003). Analyse des pratiques et dynamique de professionnalisation. Exemple d'un groupe de pairs en service social. In N. Delobbe, G. Karnas, & C. Vandenberghe (Eds.) Evaluation et développement des compétences au travail (pp.405-412). Louvain, Presses Universitaires

Faulx, D., & Petit, L. (2010). La formation en organisations : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques. *Relations Industrielles, Industrial Relations*, 3, 447-469.

Faulx, D. (2012). Dispositifs. Le point de vue d'un psychosociologue. *Transformations : Recherche en Education des Adultes*, 7, 211-219.

Faulx, D., Peters, S. & Manfredini, T. (2007). Fondements épistémologiques de la formation des adultes et société postmoderne : un mariage impossible ? *Education Permanente*, n° 173, 155-166.

Mouvet, B. (2009). *Construire des réseaux porteurs d'innovations scolaires. Le projet «SOLIDARITÉ»*. Editions de l'Université de Liège.

Nizet, J. & Bourgeois, E. (2005). *Les évolutions des formations d'adultes*. Paris, PUF

Palazzeschi, Y. (1999). Histoire de la formation post-scolaire. In P. Carré et P. Caspar, *Traité des Sciences et techniques de la formation*, pp. 19-40, Paris, Dunod.

Peters, S. (2012). *Transfert des acquis de formation : Modélisation de l'impact de variables liées à l'apprenant, au design pédagogique, et à l'environnement de travail*. Université de Liège, Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Éducation.

Wenger, E. (2005). *Théorie des communautés de pratique*. Saint Nicolas, Québec, Presses de l'Université de Laval.

Daniel Faulx, Professeur à l'Université de Liège

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Département Éducation et Formation, Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes (UAFA)