



La formation continue comme art de vivre

Danièle Houpert-Merly

► **To cite this version:**

Danièle Houpert-Merly. La formation continue comme art de vivre. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 1998, pp.181-193. hal-02406065

HAL Id: hal-02406065

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406065>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA FORMATION CONTINUE COMME ART DE VIVRE

Danièle HOUPERT-MERLY
IUFM de la Réunion

Le coup de projecteur porté par l'actualité récente sur la formation continue dans l'Éducation nationale ne peut manquer de faire réfléchir. Une structure disparaît – les MAFPEN n'existent plus depuis septembre 1998 – et la mission qu'elle était chargée de remplir est confiée aux IUFM. À l'évidence, se posent des questions d'ordre organisationnel et financier, questions qui ne sont pas sans importance, dont le règlement est même indispensable au bon déroulement futur de la formation continue. Cependant, parallèlement à la mise en place de nouvelles structures, qui ne se veut pas un exécutant passif des directives ministérielles s'interroge. Quelle est la raison d'être de ce changement ? Est-ce la conséquence d'un constat d'échec du maître d'œuvre¹ ? Auquel cas la mission est confiée à une autre structure mais elle reste de même nature. Ou peut-on voir dans le changement d'opérateur une modification dans la conception de la formation continue ? C'est ce à quoi il nous faut réfléchir, à nous membres de la communauté éducative des IUFM, à nous parce que c'est à nous que la mission a été confiée, à nous parce que rien de ce qui est formation ne doit nous être étranger.

Certains objecteront sans doute – et non sans raison – que cette réflexion devrait, ou aurait dû, précéder la mise en place des structures nouvelles, si l'on ne veut pas que la bureaucratie commande aux idées, si l'on prétend, au contraire, mettre une organisation à leur service. Certes, on suppose bien que cette réflexion a eu lieu, en amont et en haut lieu. Mais, puisque le mouvement de décentralisation qui parcourt l'Éducation nationale depuis une quinzaine d'années désormais permet une relative autonomie sur certains points, rien ne justifierait que les acteurs locaux se conduisent ici et maintenant en simples agents d'exécution : tout pédagogue sait que la tâche est d'autant mieux accomplie que la finalité en est connue.

Il n'est donc pas trop tard pour que le débat sur la formation continue ait lieu, largement ouvert à tous ceux qui, à un titre ou à un autre, sont concer-

1. Cf. rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale 1997.

nés : responsables locaux de la politique ministérielle, corps d'inspection, usagers de la formation continue, à quelque moment de leur carrière qu'ils se trouvent, formateurs et organisme(s) de formation aussi, dont les rôles d'interface et d'opérateur supposent la transparence et la compréhension des attentes de chacun.

La formation continue, principe de vie ou moyen de vivre ?

Le discours dominant actuel consiste souvent à rapprocher la formation continue du concept de formation tout au long de la vie que P. Lengrand, sous l'égide de l'UNESCO, avait développé dès 1965². Ce concept est, du reste, revivifié régulièrement par des publications d'organismes internationaux qui en soulignent l'actualité³.

Mais l'idée d'une formation permanente est loin d'être nouvelle. De toute antiquité, on la trouve comme un idéal, un principe chez quelques sages pour qui *l'otium*, c'est-à-dire le loisir studieux, est un véritable art de vivre, qui permet à l'homme de se réaliser pleinement quand il est dégagé des contraintes matérielles et financières. Une vie professionnelle relève du *neg-otium* et freine l'accomplissement de l'individu⁴. On retrouve, d'une certaine manière, cette idée au seizième siècle dans l'exaltation d'une soif de connaissances jamais assouvie, manifestation d'une confiance illimitée en l'homme⁵. Quant au siècle des Lumières, sa foi dans le progrès se traduit, entre autres, par la nécessité d'une formation permanente, comme l'écrit Condorcet dans des termes d'une modernité surprenante :

« L'expérience a montré qu'il n'y avait pas de milieu entre faire des progrès ou des pertes. L'homme qui, en sortant de son éducation, ne continuerait pas

2. Pierre Lengrand, *Éducation permanente*, Paris, UNESCO, 1965.

3. Cf. par exemple :

- *Learning to be*, Paris, UNESCO, 1972.

- *Permanent Education*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1978.

- Commission européenne, *White Paper on Education and Training. Towards the Learning Society*, Luxembourg, 1995.

- *Lifelong Learning for all*, Meeting of Education Committee, Paris, OCDE 1996 ;

- Report of the Commission, International Commission on education for the twenty-first century, Paris, UNESCO, 1996.

4. Cf. Cicéron, *Tusculanes*, Les Belles Lettres, Paris.

5. Cf. Rabelais, *Gargantua*, par exemple chapitres XXI et XXIII ; voir aussi Érasme, *passim*.

de fortifier sa raison, de nourrir par des connaissances nouvelles celles qu'il aurait acquises, de corriger les erreurs ou de rectifier les notions incomplètes qu'il aurait pu recevoir, verrait bientôt s'évanouir tout le fruit du travail de ses premières années. »⁶

La formation envisagée est celle, sans cesse en devenir, de l'individu dans ses relations avec le monde environnant, avec les hommes en particulier, et vise des valeurs que l'on pourrait qualifier d'universelles, même si elles se déclinent différemment selon les lieux et les époques, à savoir le Vrai, le Beau et le Bien. Que l'on cherche à incarner ces valeurs dans la vie sociale, et l'on en arrive considérer, globalement, une formation de l'homme et du citoyen.

Avec le XVIII^e siècle, cependant, s'amorce un changement de paradigme : de principe de vie, la formation tout au long de la vie devient moyen de vivre.

Jusque-là, elle était avant tout au service du formé, quand bien même elle concourait à développer des savoirs valables pour tous. Archimède, découvrant la loi qui porte son nom, se serait écrié : « Eurêka ! », « J'ai trouvé ! », expression qui, par l'emploi du « je » et par la valeur du parfait⁷, centre bien le processus sur la personne et non sur le savoir constitué. À partir du XVIII^e siècle, c'est l'inverse, surtout si l'on considère la formation à l'âge adulte : à supposer qu'elle se mette au service du formé, la formation est avant tout un moyen, un instrument au service d'une communauté ou de la société entière. Le même Condorcet écrit : « Les nations qui s'avancent à travers les siècles ont besoin d'une instruction qui, se renouvelant et se corrigeant sans cesse, suive la marche du temps, la prévienne quelquefois et ne le contrarie jamais »⁸.

C'est ainsi qu'au milieu du XIX^e siècle, la formation s'est répandue sous la pression de la révolution industrielle ; devenue plus ciblée, elle concernait surtout l'adaptation au poste de travail, comme elle le fait maintenant encore dans de nombreuses entreprises⁹. Du reste, à l'origine du concept moderne de « formation tout au long de la vie », se trouvent effectivement des impératifs économiques au nombre desquels on relève surtout la mon-

6. Condorcet, *Premier mémoire sur l'instruction publique*, Paris, Klincksieck, 1989, p. 47.

7. Résultat présent d'une action passée, disent les grammairiens pour débutants.

8. Condorcet, *ibidem*, p. 46.

9. Cf. Noël Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France. La part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs : 1789-1971*, Paris, Edilig, 1983.

dialisation des échanges et la pression exercée sur l'emploi par les avancées scientifiques et technologiques¹⁰.

Vision humaniste ou économique : qu'en est-il aujourd'hui de la formation continue des enseignants ? Elle ne semble pas se distinguer dans ses attentes de la formation continue des autres secteurs puisqu'elle se veut résolument professionnalisante dans un souci de rendement et d'efficacité¹¹, ce qui explique qu'à l'expression « formation tout au long de la vie » certains préfèrent « formation tout au long de la carrière ». Dès lors, cette finalité professionnalisante n'est pas sans poser au moins deux interrogations :

1) À privilégier le sens économique de la formation continue, en oublie-t-on le sens humaniste ? S'il s'agit exclusivement d'instrumenter un agent de l'éducation, ne délaisse-t-on pas le développement de la personne ? À moins, bien sûr, que cette question ne soit de l'ordre de la sphère privée et que, par conséquent, il n'y ait pas lieu de la poser au sein de l'Éducation nationale. Dans ce cas, la formation continue est uniquement un moyen de vivre, d'exercer son métier, d'actualiser un certain nombre de savoirs utiles dans la pratique de classe. Si la formation continue est encore un art de vivre, il ne s'agit plus que d'un ensemble de techniques, selon le sens étymologique du mot « art ». C'est ce que nous examinerons dans la partie suivante.

2) Et si le métier d'enseignant était une profession, au sens anglo-saxon du terme ? Rappelons la définition qu'en a donnée Lemosse dès 1989 :

« (a) L'exercice d'une profession implique une activité intelligente qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;

(b) c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;

(c) elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art, plutôt que purement théorique et spéculative ;

(d) sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;

(e) le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne ;

(f) il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société. »¹²

10. Martine Faure et Michel Massacret, « Le livre blanc sur l'éducation et la formations, in *La Formation tout au long de la vie, Revue internationale d'éducation*, numéro 16, Paris, CIEP, 1997.

11. Cf. les déclarations dans la presse du ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

12. Cité par Philippe Perrenoud, « Du maître de stage au formateur de terrain », in *Pratiques et formations : rôle et place de la pratique dans la formation initiale et*

Parler de profession, c'est envisager l'enseignant non plus comme un agent capable d'un certain nombre de compétences, ni même comme un acteur participant activement à sa formation, mais comme l'auteur même de cette formation. C'est retrouver un mode de vie où la formation continue soit un principe. Nous dégagerons quelques pistes à ce sujet dans la dernière partie.

La formation continue comme instrumentation

A) Le sens, compris comme signification, de la formation continue consiste en la modifiabilité de l'enseignant. Cette aptitude à l'évolution, caractéristique de l'homme en général, peut se traduire par un développement harmonieux mais peut aussi, paradoxalement, se manifester par des marques d'un conservatisme insoupçonné quelques années plus tôt. C'est sur cette modifiabilité¹³, sur la possibilité de développement comme sur le risque de conservatisme, que prétend intervenir la formation continue, ce qui suppose qu'elle prenne en compte deux facteurs essentiels, l'identité et le changement de la personne :

- s'il y a bien permanence de l'individu – et c'est le sens du mot *idem* que l'on retrouve dans identité –, l'enseignant arrive en formation continue avec ses acquis, son histoire, le contexte dans lequel il évolue et les représentations qui leur sont liées ;

- s'il y a participation à la formation, c'est que se trouve quelque part, mais pas forcément chez l'enseignant lui-même, un désir de mobilité.

De ces facteurs, découlent un certain nombre de conséquences :

1) Si l'on ne part pas de rien, il convient de se demander ce qu'il y a ' avant. On ne peut penser la formation continue sans penser la formation initiale : que doit-on faire en formation initiale ? Comment expliquer que tout n'y soit pas dit, compris, assimilé ? Que doit-on faire de la formation initiale quand on intervient en formation continue ? Sans prétendre apporter maintenant de réponses définitives, il est clair que la réussite de la formation passe par l'articulation de ces deux temps que sont formation initiale et formation continue.

2) L'objectif de mobilité présent dans toute formation continue oblige à poser la question de la motivation : quel rôle peuvent jouer les renforce-

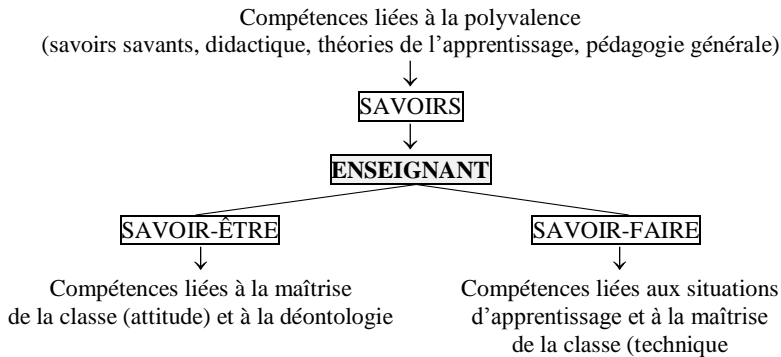
continue des enseignants, CRDP de Lorraine, 1994.

13. L'expression est préférée à celle d'éducabilité pour les raisons qui seront exposées dans la partie suivante.

ments externes comme la délivrance de diplômes ou de certifications ? Quel peut être l'engagement cognitif d'un enseignant contraint de suivre un stage, par exemple ? Ou encore, peut-on conserver durablement la motivation ? À quelles conditions débouchera-t-elle sur des pratiques de réinvestissement et de transfert¹⁴ ?

3) Les deux séries de remarques précédentes se rejoignent dans la question de la progression et du rythme. Pour les enseignants comme pour tous les apprenants, il est nécessaire de tenir compte de la « zone proximale de développement », ce qui suppose des actions nombreuses ou des actions longues, en tous les cas des actions différenciées en fonction du point de départ et du rythme d'apprentissage.

B) Le sens, compris comme direction, de la formation continue se ramifie en trois éléments qui, pour être classiques, n'en sont pas moins fondamentaux et qui pourraient être désignés par les termes génériques de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ce sont ceux que l'on retrouve par exemple dans le référentiel des compétences des professeurs des écoles.



1) Longtemps privilégié en formation initiale, le **pôle des savoirs** n'en a pas moins sa place en formation continue parce que les connaissances de l'enseignant peuvent être lacunaires (on n'est pas loin de l'éducation « récurrente »), qu'elles n'ont pas suivi l'évolution des savoirs (c'est l'idée de la formation « continuée ») ou qu'elles méritent d'être abordées d'une manière nouvelle (c'est le principe du « recyclage »).

14. Roland Viau, « La motivation, condition essentielle de la réussite », in *Sciences humaines*, hors-série n° 12, 1996, et *La Motivation en contexte secondaire*, De Boeck Université, 1994.

Mais, que ce soit par souci de promotion sociale ou par simple désir d'apprendre, nombreux sont les enseignants qui cherchent un renforcement disciplinaire et ils le font d'autant plus que ce pôle académique de formation, traditionnellement considéré comme prestigieux pour sa capacité à former l'esprit, est associé dans les sociétés occidentales à un statut social élevé. Moins réputés, pour leur part, les savoirs liés à la didactique ou aux théories pédagogiques font néanmoins partie, à côté des savoirs savants, des savoirs à convoquer pour améliorer les compétences des enseignants.

Si l'on considère l'articulation nécessaire entre formation initiale et formation continue, on en vient à se poser la question d'une éventuelle progression : la formation initiale doit-elle se contenter d'un « niveau-seuil » qui sera dépassé en formation continue ? Doit-on, au contraire, pousser très loin la formation initiale, mais seulement dans un petit nombre de domaines, jugés essentiels, les autres étant couverts par la formation continue ?

2) Le **pôle des savoir-faire**, concrétisé dans la maîtrise des situations d'apprentissage et des situations de classe, est l'objet de tous les désirs.

Quand il concerne des outils – rétroprojecteur, vidéo, informatique ou... tableau et craie – et même quand il s'agit d'outils naturels – la voix, le corps – la formation continue peut être une aide rapide.

Mais, pour ce qui est des techniques – le questionnement par exemple – c'est un domaine où la modifiabilité est difficile dans la mesure où, dès la formation initiale (et parfois même avant : dès sa propre scolarité), l'enseignant s'est forgé des *habitus* d'autant plus prégnants qu'ils sont spontanés et non explicites. Comme la formation initiale, la formation continue peut promouvoir alors l'analyse de pratiques sous des formes variées : vidéo-formation, entretien d'explicitation, écritures de pratiques, etc.

L'objectif de modifiabilité des savoir-faire peut sans doute être opérationnalisé par :

- la formalisation des gestes professionnels usuels (méthode inductive) ;
- l'application et la concrétisation de savoir-faire connus théoriquement (méthode déductive) ;
- la confrontation raisonnée de comportements d'experts (méthode comparatiste).

3) Le **pôle des savoir-être** touche au plus profond de la personnalité de chacun : c'est là où la formation professionnalisante est au plus près de la vision humaniste d'une formation. C'est, par là-même, le plus délicat à traiter et il l'est à davantage encore en formation continue qu'en formation initiale parce que, là aussi, des *habitus* se sont installés.

Dans la classe, dans ses relations avec les élèves ou dans un cadre élargi; dans ses relations avec les autres membres de la communauté éducative, l'enseignant se révèle aux autres et la formation continue peut l'aider à se révéler à lui-même. L'intérêt n'est pas, bien sûr, dans un voyeurisme qui semblerait à juste titre une intrusion illégitime dans la sphère privée, mais bien plutôt dans le souci de développer des comportements favorisant la relation pédagogique, par exemple la congruence, l'empathie, la considération positive d'autrui, qualités que C. Rogers estimait nécessaires à l'enseignant.

De manière générale, les règles déontologiques non écrites prescrivent à l'école la maîtrise de soi, l'honnêteté, le respect, la tolérance..., toutes attitudes qui sont autant d'incarnations des valeurs républicaines depuis la Révolution. Car, plus que dans des leçons, ces valeurs citoyennes s'apprennent par la pratique, celle que les élèves voient chez le maître comme celles qu'ils mettent en œuvre eux-mêmes, explicitement dans la vie scolaire (élection des délégués, participation à divers conseils) et implicitement dans les situations d'apprentissage (« autosocioconstruction » par exemple)¹⁵.

La formation continue peut poursuivre le travail commencé en formation initiale, mais laissé imparfait par manque de temps, sur les attitudes, comme la maîtrise de soi, ou les techniques de communication, comment porter de l'attention à chacun tout en gardant la conduite d'un groupe, ou sur la mise en place de dispositifs intégrant la dimension démocratique dans la classe. Là aussi, la formation passe sans doute par l'analyse de pratiques, qui permet de déconstruire, d'explicitier, de critiquer, puis de remanier, de reconstruire. Mais on peut y ajouter les techniques issues de la pratique théâtrale, le jeu de rôles par exemple, techniques bien connues des spécialistes de la communication¹⁶.

La formation continue comme art de vivre

Ainsi, professionnaliser peut consister à doter l'enseignant d'un supplément de compétences liées à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Et

15. Michel Tozzi, « De la citoyenneté politique à la citoyenneté dans l'acte d'apprendre », in *Cahiers pédagogiques*, n° 340, Paris, 1996.

16. Pour toute cette partie, voir Vincent Lang, « Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation », in *Recherche et formation*, n° 23, Paris, 1996.

c'est déjà beaucoup. Pourtant, on peut avoir l'ambition de faire vivre une formation continue qui dépasse cette *technè*, qui soit un véritable art de vie. On devine que l'intention est de faire la synthèse entre la conception humaniste de la formation tout au long de la vie et sa version moderne faite d'utilité et de rendement.

Quand on rapproche ce qui vient d'être dit jusqu'à maintenant de la définition anglo-saxonne de la « profession », on s'aperçoit qu'il manque une dimension essentielle : la responsabilité de l'enseignant. En formation continue, les stratégies ne laissent de place à l'initiative des enseignants qu'à la condition à qu'elles s'inscrivent dans les priorités académiques, elles-mêmes décidées en référence aux directives nationales. Tout repose sur la même logique : les contenus de formation, qu'ils soient disciplinaires (telle la maîtrise de la langue) ou pédagogiques (par exemple la gestion de l'hétérogénéité), comme les modalités de la formation continue. Ainsi, les stages longs se font rares, on leur préfère des actions plus ciblées ou récurrentes. Enfin, comme on le voit officiellement dans la dernière campagne d'inscriptions au PNF, le public de la formation continue est de plus en plus souvent un public désigné. Bref, sans aucun doute, et à considérer les enjeux financiers, on peut le comprendre, la formation continue relève d'une gestion pédagogique et administrative très centralisée dans laquelle l'enseignant n'a pour ainsi dire aucune responsabilité propre.

Le paradoxe est que la question de la responsabilité, et son corollaire, l'autonomie, sont des points que le maître est sommé d'incarner et de faire vivre dans ses pratiques. Par conséquent, si l'on veut une adéquation entre ce qui est dit et ce qui est fait, un des objectifs pour la période à venir pourrait être de renouveler la notion de « contrat social » entre les enseignants de base et les responsables de la formation continue.

Dans le domaine politique, il arrive que les citoyens ordinaires ne participent aucunement à la « chose publique », pour reprendre l'expression latine, soit qu'ils y soient contraints par la nature même du régime politique, soit qu'ils aient complètement délégué leur pouvoir et jusqu'à leurs pensées à leurs représentants. Dans ce cas, toute action des responsables relève de ce que H. Arendt appelle la *poiésis*, la « fabrication » : le plan qui organise une communauté est bien construit en fonction d'un projet, mais du projet de quelques-uns, non d'un projet qui rencontre l'adhésion de tous. Au contraire, la *praxis*, la « construction », qui débouche également sur un plan, bâtit un projet en rassemblant et en discutant¹⁷.

17. Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983. p. 259.

Si l'on s'oriente vers la *praxis*, le « contrat social » de la formation continue pourrait reposer sur trois axes :

1) La réflexion sur les valeurs : elle est primordiale puisque c'est elle qui déterminera les contenus et les modalités de formation. Par ailleurs, en formation continue, les enseignants peuvent s'appuyer sur leur vécu quotidien, condition essentielle pour que les règles déontologiques soient mises en regard de l'éthique personnelle. De ce point de vue, des modules de formation communs avec les stagiaires en formation initiale pourraient être intéressants.

Cette réflexion sur les valeurs peut prendre deux formes :

- ascendante, elle permet de bâtir ou de consolider les principes de l'action éducative, la démocratie, par exemple, pour le système français ;
- descendante, elle facilite la compréhension de ces principes et de leur concrétisation dans une stratégie éducative, par exemple « l'inégalité de traitement pour une équité de fait », stratégie qui explique tous les efforts dans la gestion de l'hétérogénéité.

La question qu'on ne manquera pas de poser est de savoir s'il s'agit de formation. En réalité, le doute n'est pas possible si l'on prend la précaution de faire intervenir dans la réflexion un éventail varié de participants ; responsables de la politique éducative et enseignants de terrain bien sûr, mais aussi philosophes, sociologues, psychologues...

2) Le respect de la pluralité : comme ailleurs, il y a des modes en pédagogie. C'est du moins ce que disent les enseignants qui subissent d'année en année des formations différentes sur des pédagogies vite oubliées. Ne vaudrait-il pas mieux parler de pluralité ? Si l'on en croit I. Houssaye¹⁸, nous ne sommes plus dans une société sacrale où une idéologie dominante, qu'elle soit religieuse ou politique, imposait telle ou telle pédagogie. Désormais, notre société sécularisée se caractérise par la multiplicité des idéologies, ce que Ph. Meirieu appelle la « babélisation »¹⁹, et la pédagogie s'adapte à cette pluralité. Loin de dépendre étroitement d'un système, elle fait référence à plusieurs.

La conséquence en est que toute formation se doit de faire connaître cette pluralité des possibles. Mais la formation initiale ne peut pas tout

18. Jean Houssaye, « La pédagogie et la politique », in *Freinet, 70 ans après*, Presses universitaires de France, 1998.

19. Philippe Meirieu, « Face à l'éclatement de la société, que peut faire l'école ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 340, 1995.

faire, par manque de temps ; et même, ne doit pas tout faire, si l'on veut renouveler l'intérêt des enseignants titulaires et éviter ainsi la sclérose. Un étalement de la formation s'impose donc en ce domaine et, pourquoi pas, une individualisation des parcours qui permettrait de choisir l'ordre dans lequel les différentes pédagogies seront abordées. Dans ce cas, rien n'empêche que les deux publics de formation, initiale et continue, soient mêlés. Les avantages seraient de deux ordres :

- répondre au plus près aux attentes ;
- favoriser l'interaction entre théorie et pratique, puisque le reproche souvent formulé à la formation initiale est de trop pencher vers la théorie, alors que c'est l'inverse pour la formation continue.

L'idéal serait sans doute de faire appel à des médiateurs nombreux et variés dans leur statut et leur origine : universitaires, corps d'inspection, formateurs en instituts de formation ou formateurs de terrain, mais aussi pairs, etc., pour qu'ils offrent des apports différents et qu'ils présentent des modèles pédagogiques implicites divers. L'appel à des intervenants venus d'autres pays conforterait cette ouverture d'esprit.

À l'enseignant ensuite de choisir, parmi toutes ces possibilités, celle(s) qui correspond(ent) à sa personnalité, à son contexte d'exercice, aux élèves dont il a la charge, aux disciplines enseignées, aux moments de la journée ou de l'année, bref, à l'enseignant d'avoir une flexibilité lui permettant d'atteindre une réelle efficacité.

3) L'autogestion contrôlée : l'idée est de rendre les enseignants plus responsables de la formation continue sans pour autant rejeter la tutelle de l'État. Tous les aspects de la formation continue pourraient être concernés, de l'évaluation des besoins à celle des actions, même si la réflexion s'est portée jusqu'à maintenant essentiellement sur les personnes qui prennent l'initiative de la demande. De plus en plus, individus, équipes d'enseignants, établissements ou groupements d'établissements expriment en effet des besoins de formation en relation avec un projet précis ; il est vrai que la décentralisation suppose une culture du projet.

Mais rien n'empêche d'aller plus loin et d'imaginer que, les besoins de formation identifiés, les demandeurs soient aussi les organisateurs de l'action. Ils pourraient alors choisir :

- la situation d'apprentissage : travailler seuls, en autoformation, qu'elle soit autonome ou accompagnée (l'expérience des « ateliers de pédagogie personnalisée » serait sans doute utile dans ce cas), travailler avec des collègues de même niveau, ou avoir recours à des formateurs, sachant qu'un large éventail est proposé ;

- la méthode d'appropriation des contenus de formation : par exemple, commencer par la théorie ou par la pratique, ou procéder par alternance ;
- les moments et les lieux de la formation : les déterminer en fonction des disponibilités réelles et des besoins propres ;
- les outils de la formation : des plus classiques aux plus modernes ;
- les critères d'évaluation : les définir en amont de l'action et, une fois développées les compétences souhaitées, prendre une distance suffisante pour procéder à l'évaluation²⁰.

Certes, une telle autogestion peut être inefficace, par manque d'organisation ; mais elle peut aussi déboucher sur des formules de recherche-formation très productives. Le vrai risque réside dans la relation avec les autorités de tutelle ; une réflexion pourrait s'engager à ce sujet, en particulier sur les structures, forcément flexibles, à mettre en place pour favoriser ce nouveau mode d'organisation.

Conclusion

À l'heure où « professionnalisation » est le maître-mot dans la formation des enseignants, faut-il n'y voir qu'un ensemble de « techniques » voire de « recettes » qui, additionnées, permettraient d'obtenir un enseignant performant ? Nul ne niera que, pour bien enseigner, il faille un certain nombre de compétences liées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être ; mais, au-delà de cette instrumentation que la formation continue doit renforcer, est-ce une utopie que de vouloir retrouver une dimension humaniste ? Parce que former le professionnel, c'est aussi intervenir sur la personne, ne serait-ce que par le biais des savoir-être, parce que, surtout une formation n'est pas du dressage, la formation continue se doit de mettre en pratique un mode de fonctionnement qui corresponde à un art de vivre. Loin d'être un appareillage subi passivement, la formation continue est la démonstration de la « misère » et de la « grandeur » de l'homme, imparfait, mais soucieux de progresser et capable de le faire. On voit bien que l'on passe de la notion de « quantité », celle des compétences acquises ou à acquérir, à celle de « qualité », celle de l'individu qui se projette lui-même en situation d'éternel apprenant. Mais si l'homme est un apprenant – et non un formé –, c'est-à-dire s'il est responsable, auteur de sa formation, nul doute que la « quantité » sera présente aussi.

Ainsi, le vrai défi de la formation continue pour les années à venir est

20. Jean Berbaum, « Apprendre à apprendre », in *Sciences humaines*, hors-série n° 12, 1996, *Pour mieux apprendre*, ESF, 1992.

d'installer des structures nouvelles où l'enseignant sera, non pas formé, mais accompagné dans sa formation.