

L'Éducation / Formation tout au long de la vie et la formation des enseignants et formateurs : nouveaux défis, nouvelles questions ?

Résumé

Dans le contexte des profondes mutations sociales, économiques, culturelles, professionnelles, technologiques, entre autres, le système d'éducation – en interface entre tous ces différents sous-systèmes de la société – est confronté à des situations innovatrices, dynamiques, complexes, et parfois paradoxales.

Aujourd'hui nous assistons à l'émergence d'un nouveau paradigme qui nous permet de comprendre les phénomènes éducatifs dans une perspective qui dépasse les contextes et les espaces-temps traditionnels d'éducation / formation. Ce nouveau paradigme de l'Éducation / Formation « tout au long de la vie » confronte les systèmes éducatifs aux changements profonds, notamment au niveau de l'organisation éducative traditionnelle, des savoirs et des référentiels (académiques et professionnels), des stratégies et modèles éducatifs, et au niveau des représentations des enseignants et des formateurs (sur eux-mêmes, le savoir, l'apprentissage, etc.). Les valeurs et les finalités éducatives sont aussi concernées : le développement de la personne tant à un niveau personnel, social, professionnel qu'en tant que citoyen.

Il faut créer de nouveaux cadres de référence pour l'action éducative, à la lumière de ce nouveau paradigme émergent. Cette construction exige un effort de réflexion et de conceptualisation, de partage et de discussion entre tous les acteurs qui interviennent dans ce processus (les enseignants, les formateurs, les chercheurs, entre autres).

Comment (re)penser la formation des enseignants et des formateurs à la lumière d'un nouveau paradigme et des nouvelles finalités éducatives est aujourd'hui un défi majeur pour les Sciences de l'Éducation. Nous essayons de contribuer à l'identification des défis et des questions qui se posent aujourd'hui au sein de cette problématique, à partir des résultats d'un travail de recherche élaboré dans le domaine de l'Éducation / Formation des adultes.

Structure et points prévus de la Communication

1. Le paradigme de l'Éducation/Formation Tout au Long de La Vie

Les profonds changements de la société contemporaine (au niveau social, économique, scientifique, technologique et culturel) ont été marqués par le

phénomène de la globalisation, processus de causes multiples, fruit de contingences et incertitudes (Guiddens, 2000).

La transition de la société industrielle à une société de l'information et de la connaissance a été accompagnée de profondes transformations, et a introduit, au niveau éducatif, un nouveau regard sur les sources et formes d'apprentissage ; elle a provoqué un changement du rôle des institutions traditionnelles d'éducation / formation pour d'autres structures, organisations et contextes d'apprentissage.

Un des phénomènes les plus marquants a été la dissémination du concept d'apprentissage tout au long de la vie. Ce concept, généralisé dans les années 70 (particulièrement sous l'égide de l'Unesco et de l'Ocde), a réapparu dans les années 90 comme un concept politique et stratégique pour le développement des pays industrialisés.

La production de nouvelles connaissances, la reconstruction/ recombinaison des savoirs et des compétences disponibles et le développement de la capacité d'apprentissage des personnes et des organisations sont considérés comme des éléments clés du développement économique. La valorisation des compétences-clés, de la flexibilité et de la transférabilité des compétences est un moyen pour promouvoir le développement économique et l'employabilité des personnes. Dans le monde économique et organisationnel, l'accès aux connaissances et à l'information nécessaires pour garantir l'innovation est fondamental, conduisant à l'émergence de l'Économie de la Connaissance. Dans la base de cette économie, nous trouvons la capacité d'apprentissage des personnes, des organisations, du monde du travail, et de la société en général.

Les changements du monde du travail et des organisations, résultat de l'évolution technologique, organisationnel et de gestion des ressources humaines, ont largement contribué au changement du concept d'apprentissage. La valorisation des organisations comme des contextes d'apprentissage est considérée comme une condition pour la production des connaissances et de l'innovation dans les entreprises. L'apprentissage est considéré comme un besoin permanent, et non plus seulement comme une façon de répondre aux transformations économiques, technologiques et organisationnelles ; il est un moyen de prévenir l'exclusion sociale et de diminuer les inégalités.

Selon Edwards (1997) le changement économique, culturel, technologique et démographique a été utilisé pour promouvoir certaines priorités, dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, et qui influencent la compréhension de ce concept. L'auteur systématise les principales formes du changement, aussi bien que les principales réponses du côté éducatif :

Changement, Éducation et Formation

| <i>Changement</i> | <i>Réponses de l'Éducation /Formation</i> |
|-------------------|---|
| Économique | Opportunités d'apprentissage tout au long de la vie significatif pour les besoins de l'économie, de façon à garantir la compétitivité |
| Culturel | Orientation pour l'individu, comme consommateur de produits d'éducation/ formation et une approche d'apprentissage « pour la vie » |
| Technologique | Offre scientifique et technologique plus diversifiée, pour tous les groupes d'âge |
| Démographique | Offre diverse pour les adultes, tout au long de sa vie |

(Edwards, 1997: 63)

Un nouveau cadre de référence pour penser les phénomènes éducatifs émerge, en reconnaissant que le processus d'apprentissage dépasse largement les limites et les frontières institutionnelles traditionnelles, tant au niveau des espaces que des temps. Les frontières traditionnelles entre éducation, formation professionnelle, travail et loisir s'effacent.

La multiplicité de sources et de contextes d'apprentissage s'élargit, au-delà des contextes formels. On assiste à l'émergence d'un nouveau concept d'éducation et formation, tout au long de la vie, que dépasse les espaces-temps d'apprentissage formels, et qui reconnaît l'importance des contextes non-formels et informels dans le processus de formation de la personne, aussi bien que les savoirs acquis à travers l'expérience. Ce nouveau concept d'éducation /formation tout au long de la vie (*lifelong* et *lifewide*) semble confronter le système d'éducation/formation (au sens large) à des modifications profondes, en ce que concerne les finalités et modèles éducatifs, dans le sens d'une grande flexibilité et ouverture. La diversité des contextes et d'opportunités d'apprentissage est plus large, obligeant une meilleure articulation entre apprentissages formels et informels. La question qui se pose est de savoir comment garantir l'égalité des chances pour tous et comment assurer ses progressions. L'apprentissage tout au long de la vie semble demander une réorganisation au niveau de l'offre éducative, si nous considérons que la flexibilité et l'ouverture des systèmes d'éducation /formation sont des conditions nécessaires pour élargir l'accès et promouvoir la progression éducative.

La perte du monopole et du statut privilégié des institutions d'éducation /formation en tant que contextes formels d'apprentissage fait émerger la nécessité d'évolution d'une façon plus adéquate aux nouveaux besoins des personnes et de la société. La recherche de nouvelles relations inter-

institutionnelles et l'intégration de nouvelles formes d'apprentissage (comme la formation ouverte et à distance, la modularisation du curriculum, la reconnaissance et la validation des acquis, la préoccupation de l'apprentissage en contexte de travail), sont des tendances actuelles dans le champ éducatif.

Les tendances de diversification et inter-connexion d'apprentissages, le changement de localisation et du rôle des agents éducatifs, la construction de nouvelles relations d'apprentissage sont, selon Young (1998), des contributions pour la construction d'un nouveau paradigme d'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, les contours de ce nouveau paradigme sont encore peut stabilisés, et ne sont pas précisément définis. Pour Nóvoa (2001), l'actuelle recomposition des systèmes éducatifs ne peut pas être réduite à un changement « organisationnel », parce qu'il touche plus profondément le projet historique de l'école ; le concept « d'éducation /formation » suivi de « tout au long de la vie » traduit un ensemble de préoccupations au niveau international¹.

2. Le changement éducatif dans le contexte du nouveau paradigme émergent

Si on prend en considération les tendances émergentes comme des éléments que peuvent caractériser un paradigme d'apprentissage tout au long de la vie, nous constatons que les systèmes éducatifs sont confrontés à une multiplicité de questions, qui découlent de la complexité des phénomènes sociaux, économiques, culturels et démographiques. Nous essayons de comprendre comment les systèmes éducatifs sont en train de se réorganiser de façon à intégrer les questions émergentes et font appel à des modèles plus flexibles, plus ouverts et intégratifs.

L'élargissement de l'accès à l'éducation /formation, l'incrément de la mobilité formative, le développement des compétences personnelles, professionnelles, sociales et de citoyenneté, la valorisation des apprentissages non-formels et informels des adultes, la reconnaissance et validation des acquis semblent être des éléments qui participent à une nouvelle perspective éducative :

- basée sur la nécessité de compétences que peuvent garantir le développement économique et social (sans perdre de vue la formation de la personne « pour la vie ») et la promotion d'une société plus solidaire, plus juste et équilibrée, en diminuant les

¹ Selon Nicolescu (2001), la mondialisation des défis de notre époque conduit à la mondialisation des problèmes éducatifs, même en considérant la diversité entre différents systèmes.

inégalités face au savoir et les facteurs de l'exclusion sociale et économique ;

- basée sur la considération de la diversité et multiplicité d'espaces et contextes d'apprentissage, au-delà des institutionnels – espaces de construction de savoirs, compétences et d'identités, tant au niveau individuel que collectif ;
- et qui peut garantir la reconnaissance, l'articulation et l'intégration d'apprentissages développés dans des contextes non-formels et d'apprentissages que le système éducatif développe dans des contextes formels.

Nous essayons d'approfondir la réflexion en cours particulièrement sur quelques changements plus récents. Notre réflexion est centrée sur les axes suivants : la reconnaissance et la validation des acquis, les référentiels éducatifs (nouveaux savoirs et compétences), les finalités et valeurs et les nouvelles articulations entre le système éducatif au sens large et les autres systèmes sociaux, et les relations entre les sous-systèmes qui le composent.

L'émergence des dispositifs de Reconnaissance et Validation des acquis semble constituer une tendance actuelle au sein des systèmes éducatifs. À partir d'un travail de recherche, de nature comparatif, développé au niveau international (Pires, 2002), il a été possible d'identifier une convergence de préoccupations dans ce nouveau champ de pratiques éducatives. L'intégration de ces dispositifs au sein de différents systèmes semble s'accompagner d'une dynamique évolutive, notamment traduite dans les réformes de l'enseignement et de la formation professionnelle en cours dans plusieurs pays. Les changements récents ont une incidence sur la modularisation des parcours, la capitalisation d'unités d'apprentissage, la construction de parcours plus personnalisés, la flexibilité des formes d'organisation curriculaire traditionnelle, et la rénovation des référentiels éducatifs.

D'un autre côté, l'ouverture du système éducatif à de nouveaux publics, particulièrement des publics adultes, demande l'adoption de nouveaux modèles pédagogiques, qui articulent les apprentissages et les compétences acquises (résultants de l'expérience) et les nouveaux apprentissages à réaliser en contexte formel. Le travail pédagogique qui part de l'expérientialité est de nature transversale, intégrative et de recomposition. Il exige de nouvelles stratégies, méthodologies de travail et d'évaluation, et se situe en rupture avec les modèles scolaires transmissifs dominants.

Les référentiels éducatifs : nouveaux savoirs et nouvelles compétences

Nous constatons, à partir de ce travail de recherche, que l'utilisation du concept de compétence dans le domaine de l'éducation / formation se constitue comme une tendance significative dans les systèmes étudiés (dans le domaine de l'éducation initiale, de la formation continue, de la formation plus académique ou professionnelle). L'évolution des référentiels d'une logique des connaissances à la logique des compétences doit, à notre avis, être accompagnée d'une réflexion approfondie. Nous avons identifié l'existence d'approches plus fragiles (du point de vue théorique et épistémologique), que marquent encore les conceptions éducatives. Il y a des approches de compétences que privilégient une conception analytique et fragmentée, marquée pour une approche positiviste de l'apprentissage. Or, nous défendons que c'est seulement l'adoption d'une vision holistique et globalisante qui peut permettre de dépasser ces limites. Une approche holistique des compétences est intégrative (dimension cognitive, affective, relationnel, comportemental, éthique,...), contextualisée, et prend en compte l'intentionnalité de la personne et le sens que celle-ci donne à l'apprentissage et au travail. Elle est une perspective en cohérence avec un paradigme anthropocentrique de l'éducation /formation, qui valorise la centralité de la personne dans le processus d'apprentissage, dans sa relation avec les savoirs et les ressources formatifs qui se construisent tout au long de sa trajectoire de vie.

La logique des compétences, liées aux savoirs de l'action, exige l'intégration de savoirs de différentes natures (théoriques, procédimentaux, stratégies cognitives, ...) qui sont mobilisés en fonction du contexte et des exigences de la situation. Les compétences ont une nature intégrative et non d'addiction, et les actuelles conceptions sur le développement des compétences vont au-delà d'une vision dualiste et polarisante entre théorie et pratique, entre savoirs théoriques et savoirs d'action.

Nous questionnons aussi les savoirs et compétences les plus nécessaires à une société en changement et la nature de ces savoirs. En plus, les formes traditionnelles d'organisation du savoir véhiculées par les institutions éducatives (basées en savoirs disciplinaires et académiques, que traduisent la logique analytique et de compartimentation artificielle des savoirs) ne semblent pas être en cohérence avec ces questions.

Les valeurs et les finalités éducatives

Plusieurs auteurs soulignent que pendant des périodes de crise économique l'intérêt sur la « vocationalisation »² de l'éducation est plus accru, et que

² Le concept de « vocationalisation » est entendu particulièrement à partir des années 80 comme une forme d'éducation au service de la production, et avec la préoccupation de préparer les individus

cette tendance peut se vérifier en divers pays. La dichotomie entre l'éducation « pour des objectifs personnels » et l'éducation « pour l'emploi » ne semble plus avoir de sens, dans un contexte marqué par l'incertitude et par l'imprévisibilité ; on questionne l'efficacité de l'éducation reproductrice et adaptative, en profonde désarticulation avec le contexte social ; l'interpénétration des objectifs de développement social et d'employabilité reflète la tension critique entre exigences intellectuelles et académiques et exigences de la nature du travail (Young, 1998).

Il faut construire de nouvelles formes d'interpellation entre ces domaines traditionnellement séparés, de façon à promouvoir des opportunités d'apprentissages plus ouverts et complets, en cohérence avec un paradigme d'éducation et de formation tout au long de la vie. Selon Ambrósio (2001) l'objectif fondamental du processus éducatif doit être la formation des personnes – en tant qu'individus et membres de la société –, intégrant la formation humaine, sociale, culturelle, professionnelle et civique ; la formation doit être simultanément un moyen qui permet de faire face aux problèmes et de satisfaire aux besoins de la société contemporaine, au niveau personnel, social et économique, et de valoriser la démocratisation, la justice et la cohésion sociale. Il faut repenser les grandes lignes qu'oriente l'éducation/formation, pour que les systèmes éducatifs puissent intégrer des objectifs plus élargis qu'actuellement.

Nouvelles articulations entre systèmes

Les changements en cours font émerger de nouvelles interfaces entre le système éducatif (au sens large) et les autres sous-systèmes sociaux, dans le sens d'une ouverture majeure, de la construction de nouveaux partenariats éducatifs, et d'une articulation plus dynamique avec le monde du travail et la vie sociale.

La construction d'un paradigme d'éducation tout au long de la vie est basée sur le développement d'une véritable culture d'apprentissage, et des systèmes éducatifs ; le monde du travail, les contextes organisationnels et la société en général ont un rôle fondamental à jouer. Cela demande la création de nouvelles formes d'articulation (passerelles, ponts, reconnaissance entre différents systèmes) entre formation générale et formation professionnelle, entre formation initiale et formation continue. À la lumière de ce paradigme, les apprentissages formel, non-formel et informel doivent être considérés à partir d'une approche intégrative, en tant qu'éléments dynamiques et d'un processus unique qui est celui de la formation de la personne, permanent et jamais finalisé. Dans ce sens, il faut développer des stratégies éducatives cohérentes et articulées. La construction d'un paradigme d'éducation / formation tout au long de la vie exige la redistribution et le partage des

pour l'exécution de fonctions spécifiques ; cette approche n'est pas impliquée de la même manière dans les vocations ou la préparation pour la vie adulte en général (Young, 1998).

responsabilités au niveau collectif, entre différentes instances, institutions et agents éducatifs.

3. La formation des professeurs et des formateurs : nouveaux défis, nouvelles questions ?

Selon Carneiro (2001), un système d'éducation /formation tout au long de la vie doit placer les professeurs et les formateurs en première ligne des nouveaux paradigmes éducatifs. Dans un contexte marqué par des changements et des réformes des systèmes éducatifs, les professeurs et les formateurs ont un rôle essentiel à développer.

Les axes du changement éducatif que nous avons analysés ont des répercussions au niveau des représentations et des pratiques des professeurs, des formateurs, des élèves : sur la connaissance et sur le rôle de ceux qui enseignent et de ceux qui apprennent. Nous essayons d'identifier quelques pistes pour (re)penser la formation des enseignants et des formateurs.

Aucune formation initiale ne peut préparer les éducateurs pour toute leur vie professionnelle ni pour toutes les fonctions et les tâches qu'ils peuvent être appelés à développer, selon le type de système, le contexte institutionnel et les formes de l'organisation du travail en présence.

La formation des professeurs et des formateurs, dans une logique de formation tout au long de la vie, doit être pensée à la lumière de nouveaux cadres de référence, et, à notre avis, en prenant en considération les aspects sur lesquels nous avons réfléchi, mais qui n'envisagent pas toute la complexité des phénomènes en question. Le changement de la pensée éducative, la nécessité de repenser les savoirs et les compétences pour une société en mutation, la valorisation des savoirs expérientiels (d'une manière plus accrue dans la formation post-initiale), l'atténuation entre les frontières entre formation générale, professionnelle, entre formation initiale et formation continue, entre apprentissages formels et non-formels, sont des aspects qui doivent être considérés dans le processus de formation des agents éducatifs.

Les évolutions au niveau de l'organisation éducative, des référentiels, des stratégies et modèles pédagogiques, le renouvellement de la manière de travailler les savoirs, entre autres, introduisent de nouveaux cadres de référence qui confrontent les professeurs et les formateurs au niveau de leurs représentations et qui touchent la dimension identitaire.

La formation des éducateurs doit contribuer à la construction d'une culture d'apprentissage tout au long de la vie, envisageant une meilleure compréhension de soi-même et du monde, avec de nouveaux cadres de référence. La formation a toujours une double dimension : répondre aux

besoins du présent et simultanément se projeter vers le futur, d'une manière pro-active.

La formation doit, à notre avis, permettre de dépasser les tensions conflictuelles qui existent entre les différentes logiques pédagogiques et d'apprentissage (modèle scolaire / non-scolaire), les stratégies de construction de connaissances (transmissives / actives et interactives), la centration du processus éducatif (contenu / processus), mais aussi dans le rôle duquel on apprend (récepteur passif / constructeur actif) et dans le contexte d'apprentissage (*in vitro*, apprentissages formels / *in vivo*, apprentissages non-formels et informels, expérientiels en contextualisées).

Et où se situent les universités face à ces enjeux ? Les universités ont une double responsabilité : en tant qu'institutions responsables de la formation des enseignants et des formateurs, et en tant que contextes privilégiés du travail de recherche, de la construction du savoir, de questionnement permanent, de la production de nouvelles formes de compréhension de la réalité.

Bibliographie:

Ambrósio, Teresa (2001) *Educação e Desenvolvimento – contributo para uma mudança reflexiva da Educação*, UIED, FCT/UNL, Lisboa

Carneiro, Roberto (2001) “Nota introdutória”, in *Novo conhecimento, Nova Aprendizagem CNE*, Lisboa

Edwards, Richard (1997) *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*, Routledge, London

Giddens, Anthony (2000) *O mundo na era da globalização*, Editorial Presença, Lisboa

Nicolescu, Basarab (2000) *O manifesto da transdisciplinaridade*, Higin Editores, Lisboa

Nóvoa, António (2001) “États des lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancés et impasses”, in R. Sirota (dir.) *Autour du comparatisme en éducation*, PUF, Paris

Pires, Ana (2002) “Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências”, Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa

Young, Michael (1998) *The curriculum of the future; from the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*, Falmer Press, London