

Atelier sur les Enseignants et Formateurs de l'Enseignement et la Formation Professionnelle : Acteurs clés de la Formation tout au long de la Vie en Europe

Document d'information relatif à l'étude n° 2

« Définir les professions de l'enseignement et de la formation professionnelle (EFP) VET »

Renseignements généraux

L'étude intitulée « Définir les professions de la VET » a été réalisée par un consortium multinational coordonné par la HAMK University of Applied Sciences (Finlande) pour le compte du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (le Cedefop) et du réseau TTnet, dans le but de contribuer à l'élaboration d'un cadre de compétences européen pour les professions de formation et d'enseignement professionnels initiaux (IVET). Le rapport final a été présenté en octobre 2007. Dans le contexte de ce projet, l'élaboration du cadre de compétences devait être appuyée par l'analyse des rôles, des responsabilités et des compétences de professions de l'IVET sélectionnées et par l'identification des principales tendances relatives à l'élaboration de tels cadres. Les résultats visés par le projet étaient les suivants :

- 1) l'élaboration d'un cadre de compétences (ou de l'assise d'un tel cadre) ;
- 2) des recommandations sur la formation initiale et continue des formateurs ;
- 3) des recommandations sur les politiques en matière de formation des formateurs (Training the Trainers - TT) ;
- 4) des suggestions quant à l'utilisation du cadre.

Le projet avait pour objectif d'examiner les rôles, les responsabilités et les qualifications de trois types de professionnels de la VET, à savoir les professeurs, les directeurs et les formateurs de l'IVET. Les professeurs de l'IVET sont des éducateurs qui travaillent en milieu scolaire ou universitaire institutionnel et qui donnent des cours professionnels. Les directeurs de l'IVET assurent la direction des établissements de formation professionnelle. Les formateurs de l'IVET travaillent en entreprise et procèdent à des activités de formation, soit à titre d'instructeur à temps plein, soit comme employé assumant les fonctions de formateur à temps partiel en dehors de ses autres tâches professionnelles. L'étude a été exécutée par le biais d'une série d'entrevues semi-structurées réalisées auprès de 90 membres des professions de l'IVET mentionnées précédemment, provenant de dix pays européens (la Finlande, le Royaume-Uni, le Danemark, l'Allemagne, l'Estonie, l'Italie, le Portugal, la Lettonie, la Lituanie et la Hongrie). Au total, 32 enseignants, 18 formateurs à temps plein et 29 directeurs ont été convoqués à une entrevue. En fonction de l'analyse des responsabilités et des tâches de chacun des profils, l'ébauche d'un cadre de compétences a été rédigée.

Le milieu d'enseignement où travaillent les professionnels de l'IVET montre trois grandes tendances :

La première concerne les changements démographiques s'opérant dans les sociétés européennes où le nombre de jeunes est en baisse. Ce changement démographique a un impact sur les établissements d'enseignement, qui pourraient éprouver de la difficulté à recruter un nombre suffisant d'étudiants ; cette tendance pourrait entraîner à l'avenir un risque de pénurie de professionnels de la VET qualifiés.

La deuxième tendance a trait à l'intégration de la formation et de l'enseignement profession-

nels dans un système d'éducation permanente plus polyvalent, ce qui soulève certaines questions quant à la modularisation des programmes et la transférabilité entre la formation et l'enseignement professionnels et d'autres parcours d'enseignement. Il est probable que ce développement nuise encore plus à la distinction entre les enseignants et les formateurs.

Troisièmement, il existe dans plusieurs des pays participants une tendance à la décentralisation du système d'enseignement. Les établissements de formation possèdent souvent une grande autonomie, ce qui améliore les possibilités pour les enseignants de la VET d'influencer la mise en œuvre de la formation et de l'enseignement professionnels (p. ex. en matière de développement curriculaire), mais exerce davantage de pression sur les enseignants et les directeurs.

Enseignants de l'IVET

L'un des principaux résultats de l'étude a été d'entraîner le renforcement du professionnalisme des enseignants de la VET dans les pays de l'UE ayant participé à l'étude. Les enseignants de l'échantillon, qui provenaient de la Finlande, de l'Italie, de la Lettonie, de la Lituanie, du Portugal et du Royaume-Uni, ont signalé travailler à l'élaboration de cadres de normes nationales fondées sur des « valeurs professionnelles ». Ces normes concernaient certains des aspects de l'enseignement et de l'apprentissage, par exemple la planification des cours, l'aide en matière d'enseignement dirigé, l'apprentissage individualisé ou personnalisé, l'évaluation, la gestion des milieux d'enseignement ou autres. À l'exception du Portugal et de la Finlande, les enseignants de la VET ne jouissent pas d'un statut élevé, en comparaison avec les enseignants de matières théoriques ou encore ceux œuvrant au sein du milieu scolaire général, ce qui influe sur le maintien en poste et le recrutement de professionnels.

Les exigences relatives aux compétences des enseignants de l'IVET semblent très similaires d'un pays participant à l'autre, surtout lorsqu'il s'agit des exigences relatives aux compétences officielles. La plupart des participants à l'étude avaient obtenu un diplôme ; tous avaient acquis une spécialisation de niveau supérieur. Plusieurs possédaient une très grande expérience de travail dans leur profession ou leur métier avant d'intégrer le milieu de l'enseignement de la VET. Dans la plupart des pays participants, le cheminement en vue d'acquérir le statut d'enseignant pleinement qualifié consistait soit en une formation préalable à l'emploi, soit en une formation axée sur le travail, suivie à temps partiel en milieu de travail ou par le biais d'un établissement d'enseignement supérieur. La plupart offraient ou un cheminement préalable à temps plein ou un cheminement à temps partiel en vue d'obtenir une qualification entière à titre d'enseignant, la voie la plus souvent empruntée pour parvenir étant celle du milieu de travail. En ce qui a trait aux postes d'enseignants permanents, la qualification pédagogique constitue de plus en plus une exigence juridique, bien qu'il soit possible, en Finlande et au Portugal, d'enseigner à court terme sans posséder de qualification particulière.

Concernant les cadres de normes et de compétences relatifs aux enseignants, l'étude a fourni un portrait hétérogène. Alors que le Royaume-Uni s'est doté d'un cadre de compétences obligatoire complet, la Lettonie et le Portugal n'ont élaboré que des cadres partiels, la Finlande possède un cadre plus desserré assorti de qualification officielle réglementée par la loi et l'Italie s'est dotée d'un cadre juridique qui définit les « droits et les devoirs » des enseignants.

Les responsabilités et les compétences des enseignants sont caractérisées par une charge de travail de plus en plus grande en ce qui a trait à l'administration, à l'assurance de la qualité et à la gestion du milieu d'enseignement. Cette réalité est attribuable à la mise en œuvre

de stratégies permanentes visant à améliorer les normes en matière d'enseignement professionnel ainsi que l'apprentissage, à travers l'établissement de normes nationales, qui sont le catalyseur d'un professionnalisme nouveau. Les responsabilités additionnelles des enseignants laissent toutefois peu de temps pour régler les problèmes pédagogiques. Les compétences identifiées en fonction des profils de tâches des enseignants de l'IVET sont les suivantes :

- administration : connaissance et compréhension des systèmes de l'assurance de la qualité, capacité d'enregistrer les progrès de chaque étudiant ;
- pédagogie : capacité d'utiliser un vaste éventail de stratégies d'enseignement, de mettre à profit les théories de l'enseignement, d'utiliser la pratique réflexive pour améliorer ses compétences en matière d'enseignement ;
- développement : capacité d'évaluation à l'aide de la rétroaction et de réflexions, de mettre à jour ses connaissances dans un sujet particulier ;
- assurance de la qualité : capacité de produire des dossiers précis, de contribuer aux cycles de la qualité, de réfléchir à l'évaluation du rendement professionnel ;
- réseautage : capacité d'entretenir des rapports avec des entités externes (ex. : les écoles, les employeurs, et les services d'orientation professionnelle, etc.)

Formateurs de l'IVET

Des formateurs ont été convoqués à une entrevue dans cinq pays (soit le Danemark, l'Estonie, l'Allemagne, la Hongrie et l'Italie). D'importantes différences ont été observées, d'un pays participant à l'autre, concernant le degré de réglementation de la formation en milieu de travail, qui varie de très élevé (Allemagne) à très faible (Danemark). Par conséquent, les conditions relatives à la formation d'apprentis dans les entreprises varient aussi d'un pays participant à l'autre. Les grandes entreprises sont généralement dotées d'un système bien défini et bien structuré assorti de départements de formation distincts. Aussi, il faut distinguer les grandes entreprises (où la formation d'apprentis est spécialisée et dispensée par des employés nommés spécialement à cet effet) des petites entreprises (où c'est le propriétaire lui-même ou une personne de confiance qui est responsable de la formation). Cela se traduit par une différenciation entre les formateurs à temps partiel et leurs homologues à temps plein.

Les formateurs à temps partiel possèdent généralement des qualifications à titre de travailleur ou de spécialiste et détiennent souvent des qualifications techniques ou commerciales additionnelles, ainsi que quelques années d'expérience de travail. Leurs activités de formation ont lieu dans le cadre de la charge de travail générale et ils sont tenus d'en rendre compte au responsable de la formation dans les plus grandes entreprises ou au directeur général dans les PME.

Les activités administratives des formateurs sont classées en quatre grandes catégories : administration générale, finances, gestion des ressources humaines et organisation. Dans le domaine de la pédagogie, peu de méthodes novatrices sont appliquées dans le cadre des processus de formation, mais il importe généralement que le formateur possède de bonnes compétences pédagogiques. Le mentorat et l'accompagnement sont de plus en plus pertinents.

Les compétences *administratives* des formateurs sont les suivantes : gestion de projets et compétences organisationnelles, sociales et en matière de communications. Pour ce qui est de la *pédagogie*, les formateurs doivent posséder, avant tout, une maîtrise professionnelle du domaine touché d'un niveau supérieur à celui ciblé par la formation. En outre, les forma-

teurs doivent posséder des compétences didactiques relativement à la combinaison travail-apprentissage. Ils doivent aussi arriver à repérer des occasions d'apprentissage en milieu de travail et doivent être capables de motiver et d'aider les étudiants à devenir autonomes. Parmi les compétences en matière de *perfectionnement*, la volonté de croissance personnelle et professionnelle et la capacité d'établir des objectifs qui poseront un défi pour l'avenir ont également été déterminées. Le domaine de l'*assurance de la qualité* est moins pertinent en ce qui a trait aux formateurs. Les compétences nécessaires dans ce domaine sont les suivantes : l'aptitude pour le travail d'équipe, la communication, les aptitudes générales pour l'évaluation, ainsi que la capacité de préparer et d'élaborer des outils d'évaluation et d'utiliser les résultats de l'assurance de la qualité pour faire progresser son propre travail et en faire profiter l'établissement. Les compétences en matière de *réseautage* comprennent : la capacité de transmettre la valeur sociale et l'importance de la formation en entreprise, de gérer des relations de formation, ainsi que des aptitudes interpersonnelles, interculturelles et pour le travail d'équipe.

A l'examen des questions du profil global et du développement futur du métier de formateur, il est possible d'observer une tendance principale qui concerne le changement du paradigme général des activités de formation : l'enseignement et la transmission de connaissances font de plus en plus place à l'apprentissage autonome. Cela signifie que la participation active des apprentis est attendue et encouragée, ce qui rend la capacité des formateurs à motiver et à soutenir les activités d'auto-apprentissage particulièrement importante.

Directeurs de l'IVET

Le troisième groupe de professionnels de l'IVET provenait de l'Estonie, de la Finlande, de la Hongrie, de l'Italie, de la Lettonie, de la Lituanie, du Portugal et du Royaume-Uni. Concernant le milieu de travail global des directeurs de l'IVET, un changement dans l'interprétation de base du rôle du directeur a été remarqué, qui peut être décrit comme un changement d'orientation où la gestion fait place au leadership. Alors que la gestion est principalement axée sur l'organisation et la régularisation des méthodes de travail ainsi que sur l'administration des ressources, le leadership consiste essentiellement à habiliter les employés à agir de manière indépendante. En outre, une tendance à la décentralisation des processus décisionnels dans les systèmes de VET a été observée, qui entraîne une augmentation de l'autonomie locale ou institutionnelle, bien que l'influence des autorités centrales demeure importante. L'autonomie locale signifie également que divers intervenants (ex. : les entreprises et les organisations professionnelles) participent directement aux activités des établissements de VET, multipliant par le fait même les activités de réseautage des directeurs.

Les exigences en matière de qualification des directeurs de l'IVET varient. Généralement, les directeurs doivent détenir un diplôme de niveau supérieur, mais ils ne sont pas tenus de posséder des qualifications professionnelles (sauf en Lettonie). L'enseignement ou la formation pédagogique est obligatoire dans cinq des pays où ont eu lieu les entrevues, ce qui représente seulement la moitié du nombre total de pays ayant participé à l'étude. Une expérience dans le domaine de l'enseignement n'est également obligatoire que dans quelques-uns des pays. Cela soulève une question : les directeurs sont-ils adéquatement outillés pour gérer un établissement d'enseignement lorsqu'ils ignorent tout des matières au programme et des aspects pédagogiques et didactiques? Par conséquent, les débats se poursuivent dans les pays participants quant à la question de l'amélioration des qualifications et des compétences professionnelles des directeurs et en ce qui a trait au cadre de qualification pour ce groupe.

Le profil du travail des directeurs de l'IVET est surtout caractérisé par un ensemble d'activités administratives et seulement dans une faible mesure par le leadership et le développe-

ment pédagogique. Leur identité professionnelle est avant tout orientée vers la gestion. Le leadership pédagogique est interprété d'une manière relativement étroite et se penche principalement sur le développement curriculaire et l'élaboration de nouveaux programmes d'étude. Le développement de l'établissement et de ses membres fait aussi partie des tâches du directeur, ce qui se traduit essentiellement par un ensemble de mesures générales (ex. : l'encouragement de l'innovation et l'appui de projets). Les activités s'articulant autour d'un mandat bien précis comme la prise de mesures ciblées pour le perfectionnement professionnel sont moins souvent mentionnées et une tendance générale voudrait que le perfectionnement personnel soit la responsabilité individuelle des employés. Les responsabilités du directeur dans le domaine de l'assurance de la qualité semblent s'appuyer sur une approche mécaniste, étant donné que les mesures en matière d'AQ sont confinées à l'application de méthodes traditionnelles (les évaluations d'employés, par exemple), utilisées d'une manière un peu isolée sans tenir compte d'une perspective plus holistique. Les directeurs n'utilisent pas délibérément les résultats des différentes mesures d'AQ pour rehausser le niveau de qualité de leur établissement. En dernier lieu, les directeurs prennent part à la gestion de réseaux, particulièrement en ce qui regarde la coopération avec le monde du travail, considérée comme étant la plus importante des activités de réseautage.

Dans l'ensemble, il est possible de conclure que les directeurs sont tout d'abord les dirigeants administratifs de leur établissement. En revanche, l'importance de leur rôle pédagogique a diminué, faute de temps et parce que les enseignants sont maintenant plus autonomes. Il faut alors diriger un personnel autonome d'experts, ce qui ne va pas sans difficulté et ce qui signifie que le personnel en question doit être appuyé et encouragé, tout en faisant place au perfectionnement personnel et à la vision de chacun des membres. L'intégration d'une culture axée sur des méthodes d'assurance de la qualité plus exhaustives représente un autre défi. Cela nécessite aussi une conscientisation au besoin d'internationaliser les établissements de VET.