

## **Texte introductif aux travaux de l'atelier 5**

### **La formation des formateurs**

#### **Objets**

Rappelons que l'objet de cet atelier doit être entendu ici de façon limitative et précise : il porte sur la formation adressée aux (ou conçue pour les) formateurs de formateurs ou d'enseignants (voir les textes préparatoires au colloque). Plusieurs questions y sont déterminantes :

- Qui sont les formateurs des enseignants ?
- Suffit-il d'être universitaire pour être formateur d'enseignants, des enseignants des autres ordres ?
- Faut-il penser et organiser une « formation des formateurs » ?
- Dans ce cas, qui est habilité à les former ? Est-ce la tâche des sciences de l'éducation ?
- Cette formation comprend-elle une formation à la recherche ?
- Quelle est la place de la problématique de l'évaluation dans cette formation ?

#### Textes reçus

Quatorze textes ont été reçus dans cet atelier. Ils portent sur des disciplines différentes, viennent de pays différents, proposent des méthodes et des expériences différentes. Mais trois d'entre eux seulement répondent au thème de la formation des « formateurs d'enseignants », thème spécifique de l'atelier, alors que les autres portent sur le thème général du colloque : la formation des enseignants. Ces trois textes sont les suivants :

- a) « La formation des formateurs des enseignants des lycées et collèges d'enseignement général à l'École Normale Supérieure de Libreville »,
- b) « Sciences de l'éducation et formation des formateurs à l'École Normale Supérieure de Brazzaville »,
- c) « La préparation de professionnels universitaires pour l'enseignement supérieur : rapport d'une expérience au Brésil ».

Cette proportion très limitée de textes portant sur le thème de l'atelier montre déjà l'originalité de ce thème et le peu de travaux que celui-ci peut générer, le peu de présence aussi qu'il occupe dans l'imaginaire des « urgences thématiques » conçues dans le milieu des sciences de l'éducation. Constat incontournable : les propositions de chercheurs et d'administrateurs se multiplient sur la formation des enseignants, les programmes aussi se multiplient, se discutent, s'affrontent, les contenus les plus divers sont en débat, alors même que semble aller de soi la formation de ceux qui ont la charge de former ces enseignants. Il faudrait ainsi, et par exemple, méditer cette mini-enquête citée par un des trois textes ici proposés montrant que sur 68 étudiants de Brazzaville (futurs inspecteurs ou

enseignants), 8 seulement considèrent que les formateurs de formateurs ont besoin d'une formation en sciences de l'éducation.

Un autre constat s'impose aussi : cette question de la formation des formateurs d'enseignants contient une difficulté dans sa formulation même. Elle introduit une problématique en abîme, elle introduit surtout une question apparemment infinie : qui formera ceux que forment les formateurs d'enseignants ? Question risquant de reporter toujours d'un « niveau » supplémentaire l'interrogation sur « qui forme qui ? ». Mettre un terme à cette spirale revient alors à limiter le questionnement sur le point suivant : « quelles sont les compétences de ceux qui forment formateurs et enseignants et comment doivent-ils les acquérir ? ». C'est bien ce dernier questionnement, et dans une grande mesure ce questionnement seulement, qui devrait être au cœur des débats de l'atelier n° 5.

### **Les formulations trop « attendues »**

Les textes dont le contenu répond au thème de l'atelier n'échappent pas toujours aux réponses quasiment « données d'avance » : le formateur des enseignants doit être « un organisateur, un stratège, un animateur, un facilitateur des apprentissages, celui qui s'adapte à toutes les situations ». Ou encore, il doit avoir « une audience et une autorité morale, scientifique et professionnelle reconnues », ou, toujours dans le même sens, « des dispositions intellectuelles éthiques et bien sûr scientifiques et professionnelles requises ». Compétences affirmées, énoncées plus que précisées et spécifiées, alors que le double enjeu est de démontrer leur pertinence (leur originalité « constatée » dans ce cadre) et d'étudier leur acquisition (elle aussi « objectivée »). Comment parvenir à une objectivation des qualités attendues avant de les affirmer ?

Très intéressantes, par ailleurs, sont ces considérations tirées d'une enquête, proposée par un des textes, montrant que les qualités d'un bon formateur de formateur sont « la connaissance de la matière », « la clarté de l'exposé », la manière de « favoriser le développement intellectuel ». Très intéressantes, mais, outre qu'elles ne nous disent pas comment elles spécifient le formateur de formateur par rapport à d'autres formateurs, elles ne nous disent pas non plus comment faire acquérir ces qualités par le même futur formateur de formateur. Ce qui montre combien la finalité du thème de l'atelier est d'interroger des « qualités » et de proposer leurs modalités d'acquisition par le futur formateur. Elle est d'objectiver ces attentes et ces processus.

Il reste un point d'entrée fortement présent dans chacun des textes concernés : le sentiment partagé qu'une « problématique de la formation des enseignants » peut et doit être un objet de formation.

## **Professionaliser**

Professionaliser la formation des formateurs est un axe de réflexion et de proposition qui revient dans chacun des textes concernés. Le mot de « professionnalisation » est utilisé. Il est même systématiquement présent, répété ; opposé par ailleurs au contenu des formations académiques et théoriques. L'un des textes effectue une comparaison concrète (« vécue » ?) entre des enseignants du supérieur chargés de former des enseignants sans avoir reçu de formation spécifique préalable et des inspecteurs chargés du même rôle ayant préalablement l'expérience de l'enseignement et de son évaluation : expérience « intuitive » mais expérience particulière dépassant le seul savoir acquis à l'université. Le constat proposé ne donne ni ses critères, ni ses objectivations, il conduit en revanche à l'affirmation d'une plus grande « pertinence » de ces inspecteurs dans la formation de formateurs. Autrement dit l'expérience préalable de l'évaluation de l'enseignement, fût-elle très empirique, fût-elle très « normée » comme peut l'être celle des inspecteurs, place d'emblée l'acteur dans une position plus favorable pour former des formateurs.

Quel serait le contenu de cette professionnalisation ? Le texte laisse indirectement entendre qu'il comprendrait l'expérience préalable de l'évaluation des enseignants, celle de la pratique concertée et évaluée de son propre enseignement aussi. Mais le contenu même de ces évaluations n'est pas clairement précisé.

Il reste une réflexion très concrète à suggérer sur la professionnalisation durant le travail de l'atelier : ne pas se contenter, entre autres, de limiter la professionnalisation à une simple expérience « pratique ». « Professionaliser » suppose une réflexion conceptualisée sur une pratique ainsi qu'une réflexion conceptualisée et instrumentée sur les démarches de son évaluation. « Concepts », « démarches », « savoirs » doivent être ici explicités.

## **Expériences**

Des expériences marquantes sont évoquées par les trois textes répondant au thème de l'atelier.

L'une d'entre elles, conduite à Libreville, fait état de formation des formateurs de formateurs comprenant des conférences/débats, des séminaires, des panels, des ateliers. Elle fait état d'une amélioration de la formation obtenue à l'aide de tels dispositifs. Le lecteur en revanche peut regretter que le texte ne mentionne pas davantage les contenus traités durant ces « actions », ou qu'il ne mentionne pas clairement la raison pour laquelle l'expérience a été interrompue au bout de trois ans.

Une autre expérience, conduite au Brésil (Université fédérale do Rio Grande do Norte) a pour origine un constat effectué après une formation de

formateurs de formateurs : « les contenus traditionnels transmis concernant les pratiques d'enseignement ne correspondent pas, au niveau épistémologique, aux besoins des professionnels qui s'étaient inscrits dans la formation ». D'autres contenus sont alors proposés, plus proches des savoir faire et des pratiques : « parfaire un minimum de 8 heures/classe par semaine dans une période considérée comme valide ; proposer, au cours de l'année scolaire, un minimum de 12 crédits disciplinaires enseignés directement à des étudiants ». Ces cours ont été préparés et ensuite discutés selon quatre lignes de réflexions : « apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être ». Des indices de satisfaction ont été ensuite demandés aux personnes ayant suivi cette formation. Beaucoup d'entre elles reconnaissent « la découverte d'idées et de réflexion auxquelles on n'avait jamais pensé », ou celle de « processus d'évaluation » également nouveaux, ou encore « l'examen de nouveaux concepts ». Le lecteur pouvait attendre qu'une telle expérience confronte davantage au contenu même de la pratique proposée et à l'évolution concrète des réflexions suscitées (la manière repérable et précise dont ceux qui ont suivi cette formation ont changé). Comment dépasser, autrement dit, une démarche descriptive de l'expérience entreprise, pour s'aventurer dans une démarche plus réflexive et conceptuelle ?

Ces questions devront être posées durant l'atelier, d'autant plus importantes ici qu'elles donnent sens à cet atelier n° 5 et qu'elles peuvent s'appuyer sur des expériences concrètes que les auteurs, eux-mêmes présents, peuvent reprendre et évoquer.

### **De la formation des enseignants à la formation de leurs formateurs**

Les autres textes proposés dans cet atelier n° 5, malgré leur profil « hors sujet », peuvent néanmoins être « réintroduits » dans la réflexion de l'atelier. Les propositions faites sur la formation des formateurs par exemple, peuvent alimenter des propositions faites sur la formation des formateurs de formateur. Trois directions peuvent être, à cet égard, retenues.

#### **A- Les contenus disciplinaires**

Un constat peut conduire à montrer que des contenus d'enseignement seraient à penser autrement dans la formation des enseignants. Une différence est à faire ici entre ces enseignants selon l'évolution de leur discipline, les connaissances nouvelles, les visions renouvelées de leurs savoirs spécialisés : la présence de la technologie par exemple dans la formation des professeurs d'éducation physique et sportive, la présence des sciences humaines dans la formation des enseignants sur la santé (formation d'infirmières ou de cadres de santé). Ces contenus sont à envisager de manière différente selon les disciplines. Ils supposent une réflexion sur l'univers spécifique de chaque discipline, son évolution, ses débats internes.

Autant de contenus qui devraient, du coup, figurer dans la formation des formateurs d'enseignants.

Où et comment ces contenus sont-ils révisés et énoncés dans cette formation de « second » niveau ? Où et comment ces formateurs devraient-ils les acquérir ?

#### B- Les savoir faire

Nombre de textes proposés dans cet atelier montrent clairement « qu'il y a une singularité de la situation (éducative), mais aussi qu'on ne peut isoler en quelque sorte les pratiques du contexte dans lequel elles se produisent ». Ce constat conduit à proposer ce que nombre d'auteurs ont déjà défini : le « praticien réflexif » (Perrenoud), le « Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative » (GEASE). Développer ainsi la « pratique réflexive dans le métier d'enseignant » signifie que cette pratique doit être, à l'évidence, devenue habituelle chez le formateur d'enseignant. Problème difficile d'autant que la formation doit ici rendre le formateur compétent pour animer des groupes de pilotage et d'analyse.

#### C- L'évaluation

L'ensemble du problème évaluatif indispensable à la formation des enseignants se repose évidemment lorsque est envisagé le problème de la formation des formateurs d'enseignants. Cette évaluation est-elle spécifique ? Cette évaluation suppose-t-elle des démarches particulières au-delà de celles auxquelles recourt la formation des enseignants ? Autant de questions auxquelles doit s'attacher la réflexion conduite au sein de l'atelier.

Richard Etienne et Georges Vigarello