

Atelier 5 : Formation de Formateurs

Secrétaires : Patrice Cottin et Hélène Rouré

Richard Etienne, animateur, précise que Georges Vigarello, co-animateur, est absent aujourd'hui mais qu'il sera présent demain.

Il présente la forme sous laquelle les ateliers ont été conçus, ils sont pour les organisateurs le moment essentiel du colloque, celui des échanges et du débat. Leur objectif n'étant pas d'être la somme des communications, au contraire des colloques traditionnels le produit du travail du groupe doit être supérieur à la somme des communications. Certes, la salle, disposée en hémicycle n'est pas favorable aux interactions mais la vie du groupe palliera l'organisation de l'espace.

Les travaux des ateliers ont une visée praxéologique, visant une mise en oeuvre pratique et concrète dans des systèmes différenciés liés à la formation des formateurs d'enseignants. L'animateur demande ensuite aux participants de faire un tour de table pour se présenter.

Il remet aux participants le texte préparé par Georges Vigarello pour faire ressortir les points essentiels qui émergent de la lecture des quatorze communications que tous les participants ont du recevoir, par ailleurs.

- 1) Qui sont les formateurs d'enseignants ?
- 2) Suffit-il d'être universitaire pour être formateur d'enseignant ?
- 3) Faut-il penser et organiser une formation de formateurs, comment ? et qui est labellisé à former les formateurs ? Est-ce la tâche des Sciences de l'éducation ? On ne parle pas de la même réalité selon le pays et le champ disciplinaire où l'on se situe. Cette formation comprend-elle une formation à la recherche et par la recherche ?
- 4) Quelle est la place de la problématique de l'évaluation de la formation, etc...

L'allant-soi de la formation des formateurs est terrible, il y a une incertitude sur les fondements.

Richard Etienne note que Vigarello parle de problématique en abîme. Un des problèmes majeurs étant; quelles sont les compétences ? Comment les acquérir ? Y a-t-il une didactique professionnelle du métier ? Quels sont les savoirs et comment sont-ils répertoriés ? Le problème de la professionnalisation revient souvent, mais la vraie question n'est-elle pas la professionnalité ? celle-ci n'est pas injonctive ni prescriptive, le lien qu'elle fait étant de partager la même expérience professionnelle, l'acquisition d'un savoir de compétences expérimentiel, si tant est que la notion de compétences puisse être définie ? Comment la formation de formateurs permet-elle de donner des compétences ? de développer l'expérience ?

Il y a donc trois axes forts qui se dégagent des communications

- 1) la formation des formateurs est liée à des contenus disciplinaires, et n'est pas dans une transversalité utopique

- 2) la méthodologie, le savoir faire. il y a un certains nombre d'objets de formation structurants : les mémoires, l'analyse de pratiques, etc...
- 3) le point de l'évaluation, il faut reconnaître que l'image de l'évaluation n'est pas la même que celle du pilotage.

Richard Etienne propose de regrouper les quatorze communications sur quatre thèmes de travail afin de dégager des recommandations praxéologiques. Enfin il présente l'organisation des journées et demande à un rapporteur de se désigner pour la séance du Samedi matin. Il propose d'organiser ainsi le temps de travail :

Jeudi matin : construction d'un existant et état des lieux

Jeudi après midi : temps 1

Vendredi matin : temps 2 en créant un habitus d'atelier et un temps de régulation avec le rapporteur

Vendredi après midi : achèvement du travail du groupe

On trouve finalement comme thèmes :

1. La réflexivité, l'évaluation, l'analyse...
2. Les savoirs d'expérience, les savoirs théoriques, leurs rapports
3. Le partenariat des universités et d'autres lieux
4. Les profils, la professionnalité, la professionnalisation

1) Etat des lieux,

Le groupe commence ainsi à échanger sur le thème de l'évaluation au travers de l'expérience de P. Laderrière et en choisissant d'y consacrer deux heures de temps.

Pierre Laderrière soulève la question du pilotage de la formation des enseignants. Il parle donc au groupe de son expérience. Il a en effet suivi le pilotage de la gestion des ressources humaines et de la formation des enseignants. Il s'agit d'un diagnostic de situation qui a été mené à travers les politiques des enseignements conduites dans l'OCDE sur une durée de 10 ans pour l'Europe de l'ouest et l'Europe de l'est et qui s'appuyait sur les liens de partenariat avec les universités, le rapport entre la théorie et la pratique, les trois stades reconnus de la formation initiale, de l'accompagnement dans le premier poste (« induction » en anglais), et la formation en cours de service

Ce que l'on constate, c'est que la réflexion concernant le pilotage de cette formation est beaucoup plus en développement dans quelques pays seulement en ce qui concerne la formation initiale, l'accompagnement « induction », paradoxalement, cette période d'accompagnement au premier emploi est la partie la plus négligée, malgré l'importance du choc des réalités, les universités conduisent la formation initiale mais ignorent largement ce qui suit. Voilà le bilan de départ, s'y ajoute, en gros, l'insuffisance de la « recherche et développement » et l'absence d'une initiation au curriculum..

Dans les dernières années on a un changement du vocabulaire, le verbe précède l'action avec une convergence des propositions des organismes internationaux, repris par un certain nombre de pays qui avancent certaines choses intéressantes, sinon inventives comme le dit Guy Berger. On doit noter la prégnance de la notion de compétence, par laquelle il faut entendre tout ce qu'il y a à mettre en action, venant des savoirs, dans des situations déterminées, avec quelque chose de plus large que la technicité qu'elle suppose. À partir de 85, on assiste à la mise sur orbite par l'OCDE de tous les problèmes d'indicateurs de qualité et à la création de PISA qui vise sur le plan international des pays à vérifier quel est l'état des acquisitions scolaires dans les domaines des Sciences, mathématiques et de la « literacy » pour des élèves de 15-16 ans, en fin de scolarité obligatoire. Les résultats d'une partie de ces travaux ont alimenté une partie de la campagne électorale allemande l'année dernière.

P. Laderrière retrace donc pour le groupe les notions et les pratiques qu'on voit apparaître ces dernières années et qui ont été mises à jour dans ce diagnostic de situation. Ces phénomènes sont donc :

1. La prégnance de la notion de compétence, savoir, savoir-faire, objectif fondamental des acquisitions des élèves ; la définition, la mise en action des savoirs dans des situations déterminées, qui englobe des notions très larges, y compris celle de l'éthique, et dépassent ainsi l'aspect purement technique.
2. La garantie de qualité dans les systèmes éducatifs. Celle-ci pose le problème des ressources humaines et de leur gestion, et encore plus, la question de l'évaluation des résultats.

Dans la gestion des systèmes éducatifs dans le monde qui caractérise les politiques actuelles mises en œuvre, seuls quelques pays d'avant-garde (par exemple le couple Angleterre-Galles) fondent leur politique de formation des enseignants sur l'évaluation systématique de la qualité renforçant ainsi le poids évaluateur du centre par rapport à l'exécution des politiques à la périphérie. Au Québec, concernant le pilotage du centre, il y a un organisme accréditeur qui homologue ou renvoie les copies sur indications du ministère. En Pologne, par contre, le Ministre de l'éducation ne dispose d'aucun levier pour faire passer un message, il y a en effet une farouche hostilité des universitaires à une quelconque consigne émanant du centre, depuis la chute du communisme.

Au Québec, le gouvernement estime qu'il est trop éloigné de la source même de la qualité dans les écoles, il laisse donc la pleine autonomie des commissions scolaires entre le ministère et les établissements, dans lesquels le chef d'établissement recruteur évalue, même si le Québec n'atteint pas le système mis en place en Angleterre-Galles où il y a une boucle complète entre l'évaluation, l'accréditation, la mise en place des formations, l'entrée des enseignants dans le système, une « induction », puis une évaluation des

résultats des enseignants par le chef d'établissement sous contrôle de l'inspection, avec une partie actuellement faible du salaire reposant sur la qualité du travail accompli...

P. Laderrière explique qu'en Belgique, l'évaluation de la qualité du travail d'un formateur est très présente. Cela soulève des questions, on peut percevoir une contradiction entre les prescriptions de qualité et de pilotage et la référence permanente des autorités à l'autonomie de l'établissement, de l'autonomie pédagogique et de leurs décisions dans l'application des stratégies d'enseignement.

On ne peut parler des formateurs que sur le plan pluridisciplinaire puisque ce sont des équipes qui viennent d'horizons très divers, axées sur la recherche et le développement.

3. Le pilotage des systèmes de formation avec la question de savoir si ces systèmes sont – politiquement – pilotés ou bien laissés aux professions.

Le groupe réagit au terme de compétence et les échanges s'animent. Un membre du groupe s'interroge sur les savoirs et les compétences.

On oppose le savoir savant, qui est externe à l'individu à la compétence qui serait alors un savoir contextualisé et plus personnel.

Pour Pierre Laderrière, le savoir savant est reconnu par une communauté scientifique et est propre à une discipline... mais derrière il y a l'OMC, qui cherche plutôt des compétences... à vendre.

Le deuxième élément à considérer est la différenciation entre la fonction de l'enseignant et celle du formateur. L'enseignant est salarié par l'Éducation Nationale pour la transmission d'un savoir. La fonction du formateur consiste à travailler sur le sens avec la personne, le formateur en IFSI n'est pas un enseignant.

Gatto, quant à lui, ne distingue pas entre les savoirs théoriques des savoirs pratiques. La théorie est, selon lui, une « botte de 7 lieues ». Il y a un contrat didactique de formateur, d'enseignant, de soignant qui aboutit à une posture qui est donc la position, le positionnement par rapport au public.

Pour une participante d'Aix, la posture s'inscrit dans un projet d'instruction, d'éducation ou de formation et renvoie au modèle de l'évaluation. La posture de l'évaluateur permet en fait une analyse du processus de formation, si les critères sont négociés avec l'élève lors de l'évaluation.

Gilles Leclercq marque son intérêt pour ces définitions de compétences/savoirs. Selon lui, au-delà de la polysémie, ces notions s'articulent autour des enjeux qui sont des enjeux institutionnels. Il ne croit pas qu'on puisse les définir dans des cadres précis qui risquent de ne pas rendre compte de ce qui se passe vraiment. Le savoir, la compétence, selon qu'on est à Nantes, au CNAM ou en formation d'adultes ont en effet

différents sens. Il y a ainsi nécessité de clarifier ces notions dans leur contexte ; aussi, ce n'est pas qu'un problème de logique mais également un problème d'institution.

Il fait part de la forte précarisation qui existe dans la fonction de formateur de formateurs. Ainsi, le dénominateur commun des formateurs est la précarité. La professionnalisation consisterait à la reconnaissance de ces fonctions de formateur. L'analyse des pratiques c'est souvent faire adhérer au changement les acteurs, en ayant construit un référentiel de compétences qui vient du dire des acteurs.

Selon les logiques en œuvre, le mot compétence peut faire peur ou non et le mot savoir ne plus rien dire... Il est possible d'avoir peur des compétences des élèves... Tout cela est pris dans des enjeux, des tensions.

L'image de la boucle bouclée est intéressante. Quelle est la part du maître, la part de l'établissement, quelle est la rationalité utile ?

En formation d'adultes on ne parle que de formateurs, et pas d'enseignement. Selon Wittgenstein, les mots sont ainsi ce qu'on en fait... « Je suis Directeur d'IUP », allusion à Allègre. Aussi, il est nécessaire d'avoir des repères mais, dans le même temps, le manque de repères permet aussi de résister et d'inventer.

Galedi Nzey, de Libreville, explique que, dans l'enseignement de futurs enseignants, la transmission des connaissances doit inclure l'idée qu'enseigner s'apprend. D'après lui, il faudrait avoir des écoles normales supérieures dotées d'un centre universitaire qui proposerait des formations en pédagogie. Il y a eu un tel centre au Québec grâce à une aide de la coopération canadienne mais aujourd'hui ce centre ne fonctionne plus.

Dans un tel centre universitaire, des conférences seraient données et les enseignants pourraient aller y chercher un soutien. Actuellement, les écoles normales supérieures accueillent des didacticiens spécialisés dans leur discipline, qui ont une formation doctorale et qui n'ont aucune formation pédagogique préalable, ce qui pose un certain nombre de problèmes.

P. Laderrière rappelle qu'il n'y a pas assez de recherche sur l'importance du pilotage du système éducatif. En 15 ans à l'OCDE, rien n'a été publié, notamment sur les aspects financiers. Il n'y a pas dans les pays développés de réelle gestion des ressources humains dans l'enseignement.

Dans le secteur éducatif, la définition des compétences dépend des définitions du MEDEF. Les compétences et les qualifications ont été questionnées à partir de la dualité compétence/qualification dont il a été beaucoup question à un moment donné. Ceci étant, ces notions ne sont pas forcément reconnues dans les conventions collectives, il y a aussi des enjeux qui sont là intéressants...

L'intervenant de Libreville revient sur l'importance que peuvent jouer les centres universitaires: il faut des techniques et des outils pour savoir transmettre. Aussi, il est nécessaire d'améliorer la qualité des enseignants puisqu'il y a trop de didacticiens dans leur discipline qui sont recrutés

directement après leurs études de doctorat. Pour lui, il est important qu'il y ait, à travers l'expérience, acquisition d'outils. Pourquoi des enseignants chevronnés n'encadreraient-ils pas de jeunes enseignants ?

Le compagnonnage se fait en primaire, en secondaire ; mais pas en milieu universitaire. La formation peut dispenser des savoirs, mais les savoir-être et les savoir-faire ne peuvent être transmis que par des enseignants plus expérimentés. Lorsqu'on est un jeune enseignant, on a tout à gagner à être encadré.

Dans le rapport au savoir, il est important de se demander si, en fait, on n'attend pas trop du savoir avec toute la charge symbolique qu'il porte. Or, il s'avère que c'est à l'université que ces deux mondes, celui du savoir et celui des compétences, entrent le plus en conflit et sont le moins questionnés.

Le groupe aborde ensuite la formation de formateurs et le rapport au savoir qui s'en dégage, en s'interrogeant sur la notion d'accompagnement.

La notion d'accompagnement s'est mise en place dans le second degré mais avec l'idée de compagnonnage, on peut se demander si l'on ne se situe pas dans la reproduction des pratiques.

On s'interroge alors sur le geste professionnel en tant que tel ; se réduit-il comme dans le compagnonnage à l'imitation du geste sans recours à la parole ?

N'est-ce pas là une manière de reproduire un modèle qui inclut alors la notion d'efficacité. Et, plus on va dans le sens des stagiaires, plus on alimente la notion de modèle à imiter, alors qu'une formation devrait interroger le pourquoi de la formation et non pas simplement le comment. L'accompagnement comme l'analyse des pratiques, si elle est liée à une posture qui est réduite à une imitation du geste professionnel, peut ainsi rendre perplexe.

Une des contributions de l'atelier met en valeur aussi le rapport entre la formation, l'institut de formation et d'apprentissage et les compétences collectives, le rapport formant/formé dans les I.U.F.M.. La question soulevée alors est de savoir qui formera les formateurs des formateurs de l'enseignement supérieur ?...

Richard Etienne précise au groupe qu'il reste une dizaine de minutes avant la fin de cette séance de travail et propose de réfléchir, à propos du thème de l'évaluation, aux mémoires professionnels demandés aux étudiants.

Leclerc prend la parole et précise, dans le fil de sa communication, qu'à l'université se développe une politique d'expansion des technologies éducatives avec la mise en place de cours à distance, de cours en ligne et la mise en ligne de mémoires professionnels. Une telle politique est cependant difficilement réalisable avec un grand nombre d'élèves. Il explique que, dans le cadre du laboratoire de recherche duquel il dépend, Trigone, le parti pris est de faire de la recherche opérationnelle, de se servir de la construction de savoir assez fondamental pour faire quelque chose qui serve... En I.U.P., il y a ainsi un mémoire en DEUG, en licence et en

maîtrise dans le cadre de formations en alternance. Ainsi l'étudiant se voit confier une mission qui sert d'amorce à l'écriture d'un mémoire professionnel.

Il indique que c'est là une pratique un peu singulière dans l'enseignement supérieur. L'idée c'est que ces mémoires professionnels, qui sont des produits de savoirs nés de l'expérience, une fois en ligne, peuvent servir de ressources universitaires et l'intérêt est de s'interroger sur la manière dont les enseignants peuvent s'en servir. Leclerc exprime également qu'un tel système permet de s'intéresser également aux résistances de la mise en ligne des mémoires professionnels, résistances des étudiants puisque l'écriture reste à deux dimensions. Il précise que, néanmoins, les difficultés sont plutôt du côté des enseignants qui ne maîtrisent pas les outils de traitement de texte malgré les plateformes et réseaux mis à disposition. Les enseignants craignent d'une part le copier/coller de la part des étudiants, mais aussi une lisibilité, un jugement par leurs pairs sur leur propre travail. Comment accroître l'acceptabilité chez les enseignants ?

Par rapport à l'évaluation, une telle expérience pose des questions clés : qu'est ce qu'on fait de ce que j'écris ? À qui ça sert ? À quoi ça sert ?, il faut se rappeler qu'un mémoire professionnel n'est pas un mémoire de recherche.

La participante d'Aix parle au groupe d'une autre expérience concernant les mémoires professionnels. Un de ses collègues a fait une thèse sur les mémoires professionnels, appuyée sur une étude importante qui utilisait des méthodes différentielles sur trois instituts de cadres de santé, et à travers 410 écrits sur les pratiques d'évaluation, les pratiques des formateurs. On s'aperçoit qu'il y a un modèle behavioriste avec cours magistral et évaluation d'avant 1968 et un autre modèle en partenariat où la posture de l'évaluation vise une régulation et est formative...les étudiants deviennent des auteurs, choisissent leur sujets et ne sont pas dans la répétition. Ils s'étonnent et ne répètent pas simplement ; la pratique de l'évaluation construit alors le professionnel. Les réflexions sur leurs pratiques d'évaluation entraînent les formateurs eux-mêmes à s'interroger sur leur propre fonction de formateur et de savoir si le formateur a une fonction sociale qui répète des comportements qui rentrent dans la norme ou bien de savoir si le formateur travaille avec une posture de formateur qui va permettre à l'étudiant de s'autoriser, d'inventer, d'imaginer, de développer son sens critique. La posture emmène ainsi l'étudiant vers une heuristique ainsi que le formateur et l'institution...Si on est dans le premier modèle, on ne peut travailler dans le second.

Tout dépend de la manière dont les usagers se servent du mémoire.

Richard Etienne précise que l'I.U.F.M. de Montpellier avec le concours du CRDP a monté un dispositif de 670 mémoires professionnels mis en ligne. Cela pose quantité de sous questions, concernant les droits d'auteur, l'instance qui décide de la publication en ligne ou encore le droit moral, etc. Il n'y a aucune réticence de la part des stagiaires, les réticences viennent de la manière de faire des enseignants... Richard Etienne exprime au groupe que, selon lui, la question de mémoire professionnel paraît emblématique

des vrais problèmes de formation abordés par le groupe tout au long de ses échanges : le mémoire professionnel est emblématique non d'une compétence, il faudrait être *in situ* pour en juger, mais d'un dispositif, d'une institution.

A l'approche de la fin de cette première journée de travail, Richard Etienne fait une synthèse, en quelques mots de la réflexion du groupe jusqu'ici .

Enseigner s'apprend. Il y a des situations mais aussi des formations. Est-ce qu'il y a une visée éducative ou simplement la reproduction de gestes professionnels ? Il faudrait faire vivre une communauté dans laquelle c'est le métier qui parle. Richard Etienne retient également les mots-clés suivants : alternance, partenariat, pluridisciplinarité.

Séance du vendredi.

Richard Etienne rappelle les recommandations praxéologiques selon la définition d'Ardoino, non pas des conseils d'action, mais des recommandations pouvant préfigurer des axes pour un système d'action.

Du travail de la veille, il mentionne qu'il est ressorti deux points principaux :

- la formation ne peut être perçue comme étant unique ; elle est toujours recommencée. Il y a la formation initiale puis l'accompagnement au métier, y compris dans l'enseignement supérieur et un troisième type de formation, continue, en service, en activité... Il est nécessaire d'en tenir compte lorsque qu'on se trouve en formation de formateurs d'enseignants.
- celui des compétences, point pour lequel il y a des nuances dans le groupe. Pour les participants aixois, la notion de compétences est très marquée par une sorte de behaviorisme, pour d'autres participants, cette notion inclut d'autres données, comme celle de l'attitude éthique. La veille, le groupe n'a pas eu le temps de rapprocher les points de vue. Il rappelle que c'est le terme de posture qui a permis de confronter ces deux approches.

Il évoque également d'autres thèmes de la discussion et rappelle un certain nombre d'actions concrètes telle que celle d'Aix, où les étudiants se forment et obtiennent des savoirs qui sont validés ou bien encore la situation à Brazzaville qui souffre d'une interruption dans le dispositif de formation. Cette dernière fait ressortir l'influence de la volonté politique dans les dispositifs de formation. Consacrer des moyens financiers à la formation de formateurs constitue un prélèvement sur des budgets destinés à l'enseignement. De plus, par rapport à l'évaluation, les mêmes situations de formations de formateurs d'enseignants qui donnent des résultats, ne sont pas validées par les instances politiques.

Enfin, avec le collègue de l'IUP, Gilles Leclercq, se pose la question des mémoires professionnels qui est liée à la formation des enseignants, puisqu'il ne s'agit pas de reproduire à une autre échelle. Cette question amena le groupe à discuter de l'évaluation.

Il est précisé aussi, dans le groupe, qu'il y a eu une réflexion sur les savoirs et qu'aussi il serait nécessaire de reprendre l'échange des savoirs académiques. En effet, les savoirs savants sont actuellement en effervescence et on se demande ce que les enseignants enseignent auprès des élèves ? Les savoirs académiques, consensuels ? Comment un outil peut-il subir une transformation par rapport à la conception originelle ?... Le savoir académique fait également l'objet de débat dans la communauté politique et de prise de décision. Se pose ensuite la question de la transposition didactique.

Richard Etienne propose que le thème de cette seconde journée de travail soit consacré plus particulièrement aux relations possibles entre l'université, les sciences de l'éducation et les partenaires nécessaires en formation de formateurs d'enseignants.

Le groupe commence cependant par échanger sur le thème du ou des savoirs :

- l'enseignant peut modifier son approche au savoir. Le savoir savant est posé comme un allant de soi, alors qu'il est un lieu de lutte épistémologique, idéologique, qu'il a des enjeux. Le savoir académique est un choix. Qu'entend on par savoir ? Il est nécessaire de prendre garde à ne pas tomber dans le culte du savoir par opposition à la compétence et définir les niveaux de ces savoirs devient très complexe.

- les savoirs, s'il sont appropriés, incorporés par un sujet deviennent des connaissances, la connaissance c'est donc l'organisation propre, singulière du savoir par le sujet. Le contexte est à prendre en compte, car il peut jouer un rôle important dans cette appropriation.

- par rapport à la notion de compétence développée la veille, on peut distinguer, selon J.M. Barbier, les savoirs d'expérience, d'action, sur la pratique, sur l'action qui font image de la complexité. En effet, ce ne sont pas des savoirs du premier type; même si certains de ces savoirs d'expérience viennent des savoirs savants, mobilisés à leur insu, et qui constituent une grande part de la compétence. Il note aussi l'émergence d'une professionnalité et dit que les savoirs d'action, ou en action, permettent de dégager une professionnalité.

On sort ainsi de la contradiction. L'analyse des pratiques fait émerger le rapport entre les savoirs savants et les savoirs d'expérience et pose à l'université la question des besoins de partenariat. Aucune formation de formateurs ne peut faire abstraction de l'enjeu de la réflexivité. Il précise

qu'il y a une complexité qu'on ne peut pas réduire à des oppositions notionnelles.

Un autre membre du groupe propose d'autres distinctions. A Grenoble on parle d'un savoir universitaire surplombant. Il y a en effet des savoirs sociologiques extérieurs, une interdisciplinarité des champs, ce qui suppose des dispositifs où ces savoirs circulent. Quand la circulation est possible à chaque moment du dispositif, c'est efficace. Certains savoirs académiques sont des évidences qui ne sont plus questionnées et qui renforcent les résistances à l'innovation alors que, si des hypothèses de travail sont formulées, les choix épistémiques situés, les résistances sont toujours présentes, on peut ne pas adhérer et donc se positionner et échanger. Il observe qu'il y a un renforcement des résistances lorsqu'on veut affirmer une vérité, et que cela influence la façon dont les formés entrent en formation.

Les résistances viennent de savoirs caricaturés et des techniques de formation. Il y a ainsi un écart entre les recherches théoriques qui ont été faites et leur traduction. Les formateurs introduisent et reproduisent, où est la formation alors ? La parole en situation, l'oralité et les interactions sont mieux reçues. Dans certains stages de formation Français Langue Etrangère, des prescriptions simplistes, voire des injonctions, sont encore utilisées « dis cette phrase, avec une intonation de reproche », mais qu'est ce que le reproche ? Le vocabulaire est injonctif, on le retrouve réinvesti dans le FLE, il repasse dans la formation.

C'est vrai aussi de la formation de formateurs.

Richard Etienne interroge le groupe sur le poids des disciplines.

Derrière la référence au savoir, il y a la référence aux disciplines, et le regard universitaire avec son hyperspécialisation, crée des tensions. Richard Etienne rappelle la première question du groupe: qui sont les formateurs d'enseignants ? Comment échapper au « tout universitaire » ?

Une personne du groupe souligne qu'en formation de kinésithérapeutes à Strasbourg, il devrait être possible de travailler avec l'Université, que les textes le permettent. Elle s'interroge sur la formation des cadres et des enseignants et dit qu'elle demeure très cloisonnée... Des huit collègues, il est en effet le seul à avoir ouvert la porte aux sciences de l'éducation parce que, chez les autres, il y a de fortes résistances. La formation de kinésithérapeutes est calquée sur la formation de cadres. Il y a quatre modules dont un en pédagogie et formation, quelques modules sont animés de l'extérieur, en partenariat, mais ce sont, en règle générale, les cadres de l'école qui interviennent. On fait appel aux universitaires pour le cours sur l'évaluation, mais ceux-ci sont alors de simples « intervenants ».

Le même intervenant présente son expérience lorsqu'il s'est lancé dans l'analyse des situations de travail. Cet intervenant s'est aperçu que les résistances venaient du fait qu'il y avait des compétences, en interne, et qu'il paraissait donc bizarre de faire appel à des partenariats externes. Se pose également la question de formation du cadre généraliste, qui n'a pas de spécificité, alors qu'en situation professionnelle, il y a une posture de

formation envers les stagiaires qui arrivent, une relation pédagogique qui se développe avec les autres personnels, et une éducation du patient. Dans le milieu de la rééducation, les kinésithérapeutes ne peuvent fonctionner seuls ; ils sont en effet minoritaires par rapport aux infirmières, et d'ailleurs ils ont peur d'être étouffés.

Alors la question de « qui forme qui ? » se pose. Qui est formateur de formateurs d'enseignants ? Comment devient-on formateur d'enseignants ? On forme des enseignants parce qu'on est enseignant, des kinés parce qu'on est kiné, des infirmières parce qu'on est infirmière, des professeurs de sciences parce qu'on est professeur de sciences.

Un second intervenant précise, qu'en I.U.F.M., on essaie de développer des formations transversales, mais qui est formateur dans ce champ ? Il y a là un problème de reconnaissance.. Si le formateur n'existe pas comment le faire exister, mais en même temps, comment se dire formateur sans l'être vraiment puisque on est, en fait, un enseignant, chercheur. Le métier de formateur relèverait donc d'un processus complexe d'autorisation.

Il y a trois niveaux de problèmes :

1. Qu'est-ce qui autorise à former dans ce système ? Le fait d'objectiver, de montrer, d'explicitier qu'il y a des compétences, des pratiques, des comportements, des façons de faire comprendre les choses, des façons de faire qui sont indépendantes du savoir académique, car il est fondamental de catégoriser cet ensemble là. Il y a aussi la façon de savoir dire, de convaincre, d'intéresser, la façon de savoir se taire... tout cela s'apprend, se contrôle, la façon de savoir écouter, autant de démarches indépendantes du savoir académique puisque, même si cela s'apprend au travers d'un savoir académique, il est besoin de se confronter au groupe. Puis, dans un même temps, il y a la nécessité absolue de savoir comment fonctionnent les groupes (leader, cultures locales...) qui doit être objectivée et mise en acte comme un acquis. Pour le savoir dire, le savoir convaincre, il y a de profondes différences selon les contenus ; entre la conviction mathématique de mettre à l'évidence, et la façon de transmettre et de se mettre en scène, comme le prof de gymnastique.
2. Il apparaît nécessaire de faire en sorte que ces compétences deviennent évidentes mais indispensables pour les enseignants et de les hiérarchiser selon les situations.
3. La question plus délicate, c'est de se demander comment il est possible de transmettre, « faire acquérir » cela à des gens non préparés, centrés sur le savoir académique. Cela relève du comportement; comment transmettre un comportement ? L'université devrait porter sa réflexion sur le comment transmettre, étant concernée à un double niveau. Pour M. Altet cela suppose une

posture de recherche, qui elle-même relève de l'université et c'est cette posture qui est très sollicitée par le comment transmettre.

Le groupe porte alors sa réflexion sur la posture de recherche.

L'université intervient et doit intervenir sur ce qu'elle sait faire : la recherche. Puis, il faudra mettre en place des partenariats. Or, ce sont des sujets qui fâchent puisqu'ils se traduisent en termes d'heures, de rémunération, par des partages de pouvoir avec des établissements formateurs, des écoles où chacun fait ce qu'il sait faire.

Ainsi, la recherche en formation implique des heures, mais aussi des déplacements, puisqu'il apparaît nécessaire de ne pas être toujours dans les murs de l'université, mais *in situ*, là où cela se passe, et où les difficultés catégorielles se retrouvent. De plus, la recherche n'est pas seulement une question de posture, elle relève de questions organisationnelles, institutionnelles.

Le groupe de travail s'interroge enfin sur les pistes que cet atelier 5 peut dégager. Il s'agit, plutôt que de changer les structures, de mettre en place des recommandations qui permettraient de faire évoluer les comportements.

C'est une nécessité de mettre en place des dispositifs d'analyse de pratiques qui s'appuieraient sur le savoir être, au sens de se comprendre, s'analyser comme enseignant. En effet, il semble que, pour être formateur, il faut être en recherche de transformation.

Or ce système réflexif n'est pas encore au point.

Un constat est fait sur certains centres de formation par un membre du groupe :

1. Dans la plupart des centres, c'est à l'intérieur des disciplines académiques que l'on traite de l'interdisciplinarité.
2. Certaines journées interdisciplinaires entre formateurs ont lieu mais, auparavant, chaque sujet a été traité à part, puis des connexions entre les co-interventions ont été prévues.
3. Quelque chose s'est fédéré entre formateurs de disciplines différentes.
4. Il y a eu nombre de tâtonnements utiles, la création d'un module interdisciplinaire, sans affectation d'heures, comprenant au moins 3 disciplines, animé par 4 formateurs dont au moins un du service social, un cahier des charges, et ensuite un capital d'heures formateur pour la régulation.
5. Des questions essentielles se sont posées telles que : comment les différents centres se sont appropriés ce système ? Qu'est-ce que la co-intervention... sans trop lever de boucliers corporatistes ?

Ce membre du groupe explique qu'il s'attendait à des attitudes disciplinaires très tranchées mais que, finalement, quand on donne une bonne raison de travailler en équipe, les choses sont plus simples même si certains n'étaient pas présents lors des réunions de concertation...

Le même orateur présente au groupe ce système de co-intervention. Il y a des savoirs spécifiques mais aussi stratégiques, de l'ordre du bricolage et du braconnage, il y a une façon de rassurer les autres disciplines, même s'il y a des enjeux de territoires, d'horaires. Il y a donc un savoir concret et praxéologique.

La formation se monte à partir d'un cahier des charges, avec des volumes mais aussi des vides à définir ultérieurement, or, institutionnellement, problématique, projet et programme vont de pair. Qu'il y ait un ou plusieurs professionnels, chacun avec son unité de compte, leur rémunération se trouve réduite par rapport à l'intervention. Il est ainsi nécessaire de savoir faire un certain nombre de deuils par rapport à la rémunération. L'aspect financier est ainsi une limite au partenariat. La co-animation est moins rémunérée, elle peut apparaître à éviter et à déconseiller.

Comment l'expertise et l'accompagnement se combinent-ils avec un dispositif de recherche. Au Québec, il y a une chaire sur la formation des enseignants. A Laval, il y a eu des tentatives de créer des réseaux avec l'école, le centre de gravité a ainsi été déplacé. Ce sont les formateurs qui, en se formant, animent ces réseaux. Il y a des asymétries fondamentales, des architectures à inventer.

Un intervenant, Rémi Hess, docteur en sociologie, titulaire d'un DEA de droit, historien de la danse, professeur d'économie, indique au groupe comment il a mis en place un dispositif où les sciences de l'éducation ont un rôle. Il a donné des cours de philosophie, de pédagogie, a aidé des collègues à écrire des livres de droit. Cet intervenant fait part de sa passion du jardinage, de la cuisine. Selon lui, il y a ceux qui ont besoin de territoires clos et ceux qui passent les frontières. Aussi, la constitution ou l'appropriation d'outils sont liées à l'état de la personne...

Un autre intervenant, professeur d'économie, passionné d'écriture, enseignant en français, pense qu'il faudrait apprendre aux enseignants à tenir un journal professionnel... les annotations seraient liées à la discipline et/ou à la transmission. L'IUFM est plutôt dans une logique organisationnelle. Lui rêve d'une formation de formateurs où on partirait de ce que sont les gens, ce qui peut sembler en contradiction avec le contrat républicain.

La séance du travail de la matinée s'achève et une synthèse est élaborée sur les points suivants :

- La notion d'expertise ;
- Les aspects du fonctionnement institutionnel, les obstacles aux modes d'acquisition et les pistes ;
- La spécificité de l'université comme acteur, la recherche de partenariats ;
- L'asymétrie comme posture des formateurs.

L'après-midi, il est décidé par le groupe d'aborder les thèmes de travail dont il avait été question au tout début des échanges de l'atelier.

Les profils

Nombre de questions se posent :

Dans la formation de formateurs, quelle est la place des enseignants chercheurs, qui est formateur ? Y a-t-il transformation par la formation ? Qu'est ce qu'on entend par professionnalité ? La professionnalisation est un processus alors que la professionnalité est un état.

Un intervenant s'exprime sur le découpage des rôles et s'inquiète de la notion d'expertise. Il fait part au groupe de sa propre expérience professionnelle : il fait partie d'un laboratoire de recherche qui rassemble 15 professeurs et 9 maîtres de conférence, et insiste sur l'effort qu'implique le choix de rassembler du monde. Mais son laboratoire n'a pas été habilité par le ministère qui a confié la mission à un expert, sur des critères administratifs. Il a fait soutenir 57 thèses et le laboratoire plus de 150. Il vit très mal que le laboratoire habilité n'en ait fait soutenir que 3 et se demande à présent si cela a un sens de diriger des thèses.

Selon lui, l'évaluation qui porte sur des critères administratifs réduit la recherche, cela donne un : « si on est payé ce matin, on le fait, sinon, on ne le fait pas »...

De plus, leur DEA est mené par des gens qui n'ont pas mené des formations de base, ce sont des spécialistes, mais qui ne sont pas formés à la pédagogie. Peut-on être formateur d'enseignants sans avoir été enseignant formateur ?

En ce qui concerne l'accompagnement dans le métier, il y a un piège, le ministère donne des injonctions, organise des séminaires nationaux, passe le relais aux rectorats qui, à leur tour, prétendent défendre l'analyse de pratiques, passent le relais à l'inspecteur d'académie qui interpelle l'IUFM... !

Un intervenant fait part des deux dispositifs, à Grenoble. Un dispositif analytique, et un autre qui porte sur la collaboration autour des méthodologies de l'enseignement avec des cliniciens.

Selon lui, il y a urgence à travailler avec des cliniciens. Pour former des formateurs qui n'étaient pas prêts a la transversalité, il fallait effectivement un partenariat entre la formation continue, l'IUFM, l'inspection d'académie. Grâce à ce montage, la démarche d'objectivation était rendue possible. Lors du recrutement, la surprise a été qu'il y ait 120 inscrits à la formation à l'analyse des pratiques, parce qu'il y a un besoin réel en formation des conseillers pédagogiques.

Suivirent deux jours de formation sans déperdition de participants, avec une alternance de conférences et d'ateliers dont la base de travail est partie des représentations des gens.

Un autre intervenant, Maman Saley, du Niger, présente au groupe sa communication qui porte sur trois points. Au Niger, le préscolaire, le primaire et le cycle moyen (c'est à dire le secondaire) fonctionnent à peu

près correctement mais, depuis la nouvelle loi, le supérieur est pratiquement exclu. Il est alors question de pilotage mais celui-ci est inorganisé puisqu'il n'y a pas de formation locale, spécifique.

Il explique qu'au niveau du cycle primaire, il y a des écoles normales d'instituteurs, mais pas en nombre suffisant. Les instituteurs sont effectivement formés et pourtant ils n'accèdent pas à la fonction publique parce qu'ils ne sont pas rémunérés...L'état fait alors appel à d'autres personnes, volontaires de l'éducation qui ont des diplômes académiques et qui sont envoyés sur le terrain.

Au niveau du collège, il n'y a pas de recrutement depuis 1997. Les professeurs sont formés en un an ; sont recrutés des diplômés tous venants. Le manque est encore plus drastique au niveau du secondaire. Le concours n'est pas ouvert, il s'agit en fait d'un recrutement de fonctionnaires. Cette année, seuls treize fonctionnaires ont reçu une formation.

Cet intervenant insiste sur le fait que la formation de formateurs est censée fonctionner, mais qu'il y a un problème politique. Il indique que le système risque de tourner à vide, puisque, sur les 300 personnes par an, qui sont censées être formées, on arrive à peine à une centaine. Certains se déclarent « docteurs en quelque chose ». Au Niger, la situation est paradoxale, il y a bien un dispositif mais il tourne au ralenti. La machine tourne au tiers...À la fin des années 60, il y avait plus d'enseignants que de stagiaires, un étudiant était encadré par 4 ou 5 chercheurs. La recherche est en survie, l'état ne donne aucun moyen. Il y a des lacunes en psychopédagogie et il n'y a pas de recherches malgré le statut qui l'impose.

Richard Etienne recentre le débat sur la notion de profil et demande au groupe s'il lui est possible, en partant de ce qui a été exprimé lors des prises de parole, de mieux cerner ce que serait un profil de formateur, de créer de l'objet pour faire des propositions ?

La notion de profil est très importante. Il est nécessaire d'une part de maîtriser le contenu de sa discipline et de savoir transmettre, et d'autre part de faire de la recherche.

Il cite un livre sur la formation de « peuple et culture », livre sur l'entraînement mental... qui confronte actuellement des profils d'ingénieurs...

Selon lui, les échanges du groupe s'organisent autour d'une logique de division du travail capitaliste.

Pour sa part, il s'intéresse à la formation sur un plan temporel plus vaste. Dans les villages autrefois, les gens se cotisaient pour déléguer un enfant pour qu'il puisse apprendre à lire et écrire. Ainsi il est lui-même le premier bachelier dans sa famille, alors que les gens des villes écrivent depuis Louis XIV. Au Brésil, des mouvements comme celui de Paolo Freire développent d'autres pratiques, la conscientisation. Il faut rappeler que la formation n'est pas seulement un appareil dans la production sociale.

Le groupe s'anime et des questions viennent alimenter le thème du profil.

Peut-on définir un profil universel ? C'est la question d'une définition universelle. Il faut que ce soit un métier valorisé.

Est-ce qu'il faut avoir été instituteur pour former des instituteurs ?

Il est difficile d'être dans la radicalité. Il y a les degrés de familiarité, de familiarisation avec les terrains.

Un membre du groupe est gêné lorsqu' est évoquée une uniformisation du profil des formateurs, une homogénéisation. Qui définit quoi ? Comment s'y prend-on ? En même temps, il exprime son désir d'aller dans le sens d'une professionnalité.

L'expertise, la compétence, le profil questionnent...mais n'est-il pas primordial pour un enseignant de se questionner. Il est à nouveau fait mention de Paulo Freire, de la conscientisation qu'il faudrait étendre à la formation, dans un travail sur la perspective.

Le groupe s'accorde sur la nécessité de s'interroger sur :

1. Soi, dans la perspective au travers de l'écrit, du journal de bord, des pratiques d'écriture. Selon Michel de Certeau, ces pratiques sont délégitimées par l'institution. Or, il y a des rituels d'écriture, des rituels de lecture. Il est important pour les formateurs de dire qu'ils savent déjà des choses, qui méritent d'être questionnées sinon il y a le risque d'une reproduction du connu.
2. le parcours, le curriculum
3. l'animation d'un groupe
4. la réflexivité

Un intervenant canadien fait part au groupe de l'engagement de son pays dans des approches de réflexivité qui ne se limitent pas à une analyse de pratiques, à penser la pratique, mais qui permettent également de se penser soi-même. La formation d'enseignant est indissociable de la formation de formateurs et développer la capacité à la réflexivité est nécessaire.

La modélisation est en effet un danger. Actuellement, les référentiels de compétence permettent d'adapter sans arrêt les acteurs. Or, si on laisse faire l'institution, elle multipliera modèles et référentiels.

Ainsi, concernant le profil, trois niveaux sont à prendre en considération :

- Quelles sont les compétences attendues des enseignants ? Ce point concerne aussi la prise de conscience de routines.
- Pour conduire les enseignants, la posture de chercheur est essentielle.
- Le formateur en charge de la formation des enseignants doit s'accorder à ne pas trop objectiver le profil, mais plutôt à objectiver ce qu'on attend de lui, ce qu'il doit savoir faire...

Les réflexions du groupe de l'atelier 5 semblent donc étayées par des perspectives, qu'ouvrent ces questions chez les formateurs.

La formation a permis de considérer ce que les gens ont produit et fait dans leur vie.

Le groupe évoque des perspectives ; un intervenant fait remarquer que la tradition allemande parle d'horizon. En Espagne, c'est ce qu'on appelle les 10 dilemmes qui est proposé car enseigner c'est gérer le désordre.

Il est remarqué que beaucoup d'enseignants travaillent au plus près du programme alors que la génétique textuelle, la sociologie de la lecture devraient avoir leur place tout comme les recherches de Bautier sur le langage. Le plus souvent, les champs disciplinaires sont réduits à l'injonction du programme. Certains enseignants réagissent contre ce découpage disciplinaire. Par exemple, la didactique du français avance quand il y a une prise en compte par les sciences de l'éducation..

Le découpage disciplinaire est très souvent lié à des histoires de chapelles, de positionnement, de pouvoir. Il est nécessaire de clarifier, de nommer l'expertise, des propositions de repositionnement et d'enseignement sans pour autant devenir prescripteur, pousser à l'auto formation. L'enseignant doit savoir d'où il vient pour savoir où il en est.

Dans le cadre institutionnel de l'enseignement du français, l'autonomie du formateur par rapport aux instructions, est quasiment impossible : il y a des normes de référence, des instructions officielles, un poids considérable de l'administration...

Patrice Cottin rappelle qu'en 1925, les coopératives Freinet occupaient à 50 % le secteur de l'éducation nationale et que ce mouvement a été détruit pendant la guerre puisqu'il reposait sur la conviction de la possibilité d'une démocratie.

Il se demande comment il est possible d'évoquer et d'implanter l'enthousiasme, la curiosité et le dévouement ; comment il est possible ne pas donner à l'administratif des orientations qui se traduiront en injonctions ?

Après ces échanges constructifs, le groupe se retrouve pour sa dernière séance de travail.

Un intervenant reprend la parole à propos de la circulation entre les savoirs d'action et la théorie, le rapport théorie/pratique, les savoirs sur l'action, les savoirs en action, qui permettent le contingent et le circonstanciel.

Il présente au groupe le travail du GEAD, Groupe d'Entraînement à l'Analyse de situations Educatives qui fonctionne sur la base d'une multiréférentialité, et d'une analyse plurielle.

Il précise le déroulement des séances : le premier temps de la séance de travail du GEAD consiste en une exposition des faits, la deuxième séquence est celle dite d'exploration ; ce sont alors les maîtres formateurs qui posent des questions.

Il y a recoupement de différents niveaux :

- **le niveau psychologique** : pourquoi la stagiaire vient raconter ça. Il n'est pas produit d'analyse unique, on essaie d'être multilogal.

Cela permet aussi de juger de la capacité du groupe à poser des questions, c'est une approche biographique. Le stagiaire comprend vite l'incident qu'il a relaté. L'analyse institutionnelle peut être vécue comme un frein ou bien elle peut permettre de prendre conscience des seuils, on passe alors de l'implicite à l'explicite.

Il y a une double loyauté : envers l'élève, envers les personnes responsables de la formation.

Si limites il y a, les limites du GEAD, seraient de travailler sur les récits des professionnels, de ne pas rechercher la vérité de la situation que seuls les acteurs détiennent.

- **le niveau didactique** : le maître formateur est maître de sa classe, mais n'a pas l'outil pour gérer sa classe, la situation. Le GEAD sert alors d'instance pour en parler, et se former.
- **le niveau pédagogique** : le groupe fonctionne.

Le dernier temps de la séance de travail est celui de la réaction ou restitution.

La personne qui s'est exprimée reprend la situation et fait part de ses réactions.

Ces séances de travail peuvent être un outil de formation des formateurs mais relèvent encore trop du bricolage. Il faut mener des recherches sur l'analyse des pratiques.

Il explique, qu'en DESS, il a 110h d'analyse de pratiques et que 12h seulement sont confiées à un autre intervenant. Selon lui, l'analyse de pratiques est un sujet trop sérieux pour n'être confié qu'à un seul professionnel. Il faudrait donc créer un atelier qui travaillerait à l'analyse de pratiques et formulerait des recommandations.

Ainsi, la réflexivité renvoie à l'analyse de pratiques, mais il y a également bon nombre d'autres pratiques possibles comme les récits de vie par exemple. Il pose également la question du devenir du travail des groupes d'analyse.

Les champs à relier, dont le professeur pourrait tenir sa compétence, intéressent ainsi la formation et la compétence du formateur. Il faut savoir qu'une discipline n'est pas close, mais évolue sans cesse.

Une intervenante indique pour que relier ces champs, la réflexivité est nécessaire. Actuellement, une expérience est menée avec des enseignants volontaires sur l'analyse des interactions dans leur classe en audio (verbales) et vidéo (non verbales). D'après elle, si on reste sur une simple évocation de la situation, on perd l'occasion de formation du fait

d'une tentation de psychologisation. D'autres réponses peuvent être données si l'on voit le ton, le comportement fermé ou ouvert.

En tant que phonéticienne, elle regrette que le rapport verbal, non verbal ne soit pas traité en formation. C'est aussi au cœur des expertises.

Cette intervention pose la question de savoir si analyser les pratiques sert à améliorer les pratiques.

En utilisant les recommandations actuelles, le formateur pourrait être un guide. Cette analyse de pratiques serait ainsi l'occasion pour les stagiaires d'une réflexion formative à partir d'un formateur expert.

Ces réflexions formatives pourraient rendre compte aussi d'un modèle d'acceptabilité.

Proposition d'une synthèse élaborée pour la présentation du travail du groupe de l'atelier 5 et de ses recommandations lors de la séance plénière du samedi.

Il est rappelé qu'au cours des échanges, les axes du travail de l'atelier sont ainsi définis.

1. Eviter d'opposer compétences et savoir. Pour cela, situer le savoir savant (à distinguer des rhétoriques sur le savoir savant) :
 - *savoirs savants : champ de la recherche non stabilisé
 - *savoirs académiques : champ des textes officiels (choix)
 - *savoirs scolaires : transposition didactique dans le cadre de la classe.

Ainsi décliné le savoir ne s'oppose pas aux compétences mais intervient dans les compétences. Se référer aux savoirs d'expérience, d'action, en action, sur l'action.

Les compétences sont ainsi des savoirs en action, en appui sur des régimes différents de savoirs.

2. Une formation de formateurs ne peut se passer d'une expertise, pour l'enseignant comme pour le formateur.
Enseigner, former, cela s'apprend. Ceci est illustré au travers d'exemples tels que savoir dire, savoir convaincre en lien avec les disciplines, savoir se taire, savoir écouter, connaître le fonctionnement des groupes, disposer de savoirs stratégiques (définir un dispositif de formation, une organisation temporelle, des modalités d'intervention cohérentes avec les objectifs).

La définition de l'expertise précise la professionnalité. Elle doit se faire en appui sur les recherches.

S'il y a une professionnalité enseignante, il y a bien a fortiori une professionnalité du formateur. Il y a ainsi une spécificité de ces deux types de professionnalité ; on ne peut pas simplement déduire la première de la seconde même s'il peut il y avoir des recoupements.

3. Prendre en compte les obstacles institutionnels à la mise en oeuvre d'une formation de formateurs cohérente avec la définition de l'expertise de la professionnalité.

Deux exemples ont été repris par le groupe:

- * la référence et l'usage à des matériels didactiques gonflés de théories datées, historiquement non situées, en contradiction avec les savoirs savants actuels et qui circulent en formation.

- * le cloisonnement horaire qui entrave la collaboration entre formateurs de toutes disciplines, les incidences sur la rémunération de la co-intervention en formation qui freine la collaboration à la mise en place de dispositifs, leur préparation et leur réalisation et qui donne lieu à une juxtaposition d'intervenants non impliqués dans la mise en place de la formation.

4. Dans cette perspective, le rôle de l'université et des enseignants chercheurs se conçoit comme un travail en partenariat dans une équipe pluri catégorielle de formateurs, ce qui permet une circulation entre les différents régimes de savoirs.

Le partenariat est une reconnaissance réciproque des compétences et une reconnaissance de l'asymétrie (exemple des compétences universitaires : savoirs en appui sur la recherche, formation à la recherche, etc.)

Puis le groupe rend compte de ce que, dans la deuxième phase de son travail de groupe, il a porté sa réflexion sur plusieurs points :

1. La notion d'expertises qu'il tient à décliner au pluriel. Cette notion a été distinguée de celle de profil. Il est tentant de vouloir organiser la formation autour d'un profil terminal attendu, décliné par cycles. Or, cette rationalisation paraît présenter le risque d'un formatage et ignorerait la nécessaire contextualisation de la compétence.

La notion d'expertise a le mérite de préciser des axes de formation, tout en préservant la part d'invention, d'adaptation, de bricolage dans la tâche de formation.

Ces expertises sont donc plurielles, dynamiques et provisoires. Elles sont :

- * disciplinaires,

- * didactiques,

- * professionnelles (animation de groupes, stratégie, élaboration de séquences,...)

- * et, essentielle, la réflexivité c'est à dire la capacité à questionner son expérience, à penser sa pratique et se penser soi-même en tant que professionnel.

Si la notion de profil garde un intérêt, elle reste malgré tout empirique. Cette notion invite en effet à prendre la mesure de la

façon dont chacun décline dans les faits son métier en fonction de son parcours, des situations rencontrées, de ses visées.

2. La réflexivité

Le groupe a débattu des modalités par lesquelles la réflexivité peut s'acquérir, en étudiant l'analyse des pratiques (les analyses de pratiques de travail, de situations éducatives car chaque dispositif travaille des objets différents en fonction des référents théoriques, de la méthodologie par exemple, la multiréférentialité, l'analyse de travail, l'approche biographique, celle centrée sur l'enseignement/l'apprentissage). Il faut aussi distinguer le travail qui s'opère par la parole du formateur qui s'appuie sur l'observation et le travail qui repose sur l'écriture (conjugué à la recherche comme dans le mémoire professionnel).

Il est rappelé qu'un lien a été établi par P. Freire entre réflexivité et conscientisation ce qui ouvre sur une dimension plus **collective** de la professionnalité.

3. À plusieurs reprises, le groupe a souligné l'importance de la posture du formateur. L'un des participants a fait remarquer que les termes par lesquels le formateur était désigné (mentor, démultiplicateur, etc.) ne sont pas innocents. Nous avons trouvé que la posture d'accompagnateur était intéressante au sens où elle induisait une relation plus « horizontale », à condition que soit préservée l'asymétrie inhérente à toute formation. L'asymétrie n'étant pas une relation de pouvoir mais la reconnaissance des apports spécifiques de chacun. L'autre intérêt de la notion d'accompagnement c'est d'inviter à tenir compte de la globalité de la personne. Cette individualisation a fait l'objet d'un débat sur la manière dont elle se conjugue avec celle de curriculum. Un autre aspect a été aussi évoqué, c'est la prise en compte des expériences acquises hors de l'appareil de formation.

En bref, la notion d'accompagnement oblige à ancrer la formation dans le rapport de la personne aux contextes d'enseignement et, plus largement, à l'environnement social, et de la penser dans le temps long des déplacements qui s'opèrent dans l'histoire d'un professionnel.

En conclusion, le travail du groupe a souligné que ces perspectives invitaient à examiner les répercussions des savoirs d'action sur les savoirs théoriques et vice-versa et à donner de l'importance à ce que le groupe a appelé la nécessaire mise en perspective du métier (une communication qui n'a pas été présentée dans l'atelier 5 montrait comment, au Brésil, une formation professionnelle des enseignants du supérieur intégrait un travail autour des débats relatifs à ce degré d'enseignement). Un autre exemple a été donné : selon l'importance du décalage entre les savoirs académiques et les savoirs savants, le temps et les modalités de formation diffèrent

nécessairement ; d'où l'importance, pour le formateur, d'une relation à la recherche, pour pouvoir faire cette mise en perspective.

Voici donc les recommandations que le groupe de l'atelier 5 formule, à l'issue de son travail de réflexion :

1. Il est nécessaire d'articuler la réflexion à trois niveaux :
 - a) compétences attendues de l'enseignant formé (dimension des expertises, professionnalité ouverte : réflexivité)
 - b) comment s'acquièrent ces compétences?
 - c) voir comment les niveaux précédents renvoient à la formation de formateurs (nécessité d'une recherche sur ses propres objets de formations)
2. Il est nécessaire d'envisager cette construction des compétences de formateurs d'enseignants dans une logique de travail en équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle. Importance donc des partenariats entre les universités, les formateurs de terrain et les établissements scolaires, partenariats qui favorise des collaborations horizontales sans gommer la spécificité des apports qui, selon les objets, sont inévitablement asymétriques.
3. Il paraît important d'ancrer également la formation sur la diversité en recherche pour l'enseignant, *a fortiori* pour le formateur.
4. Il est recommandé de valoriser les différentes modalités d'accès à la réflexivité (à travers des mémoires professionnels ou d'autres écrits et de la variété des analyses de pratiques de situation, de travail), sans confusions, ni amalgames méthodologiques.
5. Il est important d'intégrer dans le modèle de formation les différentes dimensions de la professionnalité (disciplinaires, didactiques, professionnelles, réflexivité et mise en perspective) et d'articuler la dimension curriculaire et l'« individualisation », c'est-à-dire la prise en compte des parcours des personnes.