

F O R M A T E U R
A C A D É M I Q U E
U N N O U V E A U M É T I E R

DENIS LOIZON

SOMMAIRE

9	INTRODUCTION
13	LE « MÉTIER » DE FORMATEUR ACADÉMIQUE
17	Des compétences au service de quelles fonctions?
21	Quel est l'intérêt de devenir formateur?
27	Quelles perspectives pour le formateur académique?
31	Quelques difficultés du métier
35	DES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER, DES SAVOIRS À MAÎTRISER
39	Des compétences clés organisées en quatre domaines
47	Des « savoirs ressources »
71	Des notions et des concepts clés à maîtriser
79	Des champs scientifiques à explorer
91	LA PRÉPARATION AUX ÉPREUVES DU CAFFA
93	L'admissibilité
99	L'admission
117	CONCLUSION
119	BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE
123	BIBLIOGRAPHIE FORMATIVE
125	ANNEXE
127	Exemple de grille d'évaluation

QUEL EST L'INTÉRÊT DE DEVENIR FORMATEUR ?

À notre connaissance, il y a peu d'études scientifiques qui se soient penchées sur la question précise de l'intérêt de devenir formateur du point de vue des formateurs. Des travaux scientifiques existent sur l'identité des formateurs (Gohier, Alin, 2000 ; Perez-Roux, 2010, 2012) ou sur leur professionnalisation (Altet, Paquet, Perrenoud, 2002), mais pratiquement aucun document ou article portant sur l'intérêt à devenir formateur.

Déjà en 1998, Bouvier et Obin s'interrogeaient sur la formation des enseignants quelques années après la mise en place des IUFM⁶ et questionnaient la place des formateurs de terrain dans la formation initiale. De fait, les actuels formateurs académiques correspondent à ces formateurs de terrain qui avaient la particularité d'être à la fois formateurs en IUFM tout en conservant une partie de leur service en établissement. Ces auteurs supposaient une certaine expertise des collègues formateurs, expertise liée à leurs connaissances du terrain : « Comment la repérer et la décrire, la mettre en valeur et la développer ? » (Bouvier, Obin, 1998, p. 7).

Les travaux de Jorro et De Ketele (2013) abordent ce thème sous l'angle de l'engagement en formation ; celui-ci est surtout centré sur l'entrée en formation, mais pas forcément pour devenir formateur d'adultes, et encore moins formateur d'enseignants. C'est en faisant appel au discours même de ces formateurs, discours capté de façon informelle aussi bien en formation CAFFA que dans les épreuves de cette certification, que nous pouvons avancer quelques pistes concernant l'intérêt à devenir formateur, au-delà de ce qui peut être écrit dans les textes officiels.

Trois points méritent, selon nous, d'être plus largement exposés ici : d'abord la transformation de leur rapport au savoir et plus largement de leur rapport

au métier de formateur, puis l'intégration de gestes professionnels nouveaux, et enfin, la construction progressive d'une autre posture.

UNE MODIFICATION DES REPRÉSENTATIONS

Un nouveau rapport au savoir

Si on définit le rapport au savoir comme la relation intime que le sujet entretient avec un objet de savoir (voir chapitre p. 71), on s'aperçoit vite, à travers les remarques des formés, que leur rapport au savoir théorique a changé, qu'il a évolué au cours des deux années de formation préparatoire au CAFFA à l'image de Pierre, tuteur depuis cinq ans :

« Je ne pensais pas que cette formation allait changer ma façon de percevoir la théorie. En lisant certains articles, notamment sur les pratiques enseignantes, j'ai mieux compris certaines notions qui restaient très abstraites pour moi ; de même certains mots utilisés en didactique. Cela me permet de mieux comprendre ma pratique et celle de mes étudiants. »

Pour Frédéric, à travers le mémoire professionnel, c'est une autre façon de lire les grands auteurs et de les comprendre : *« Concernant mes activités, j'ai relu l'ouvrage de Philippe Meirieu sur le dire et le faire. Cet ouvrage m'avait bouleversé quand je l'avais lu. Pour mon mémoire, je suis à nouveau entré dans le dire pédagogique, employant à mon tour des formules un peu savantes. Je ne suis pas très à l'aise dans cette démarche. Je pense qu'il faut montrer la pédagogie en situation, sans masque. La difficulté étant surtout de dire le faire, de mettre en mots la manière dont on s'y prend. Dans l'état actuel, la pédagogie doit être une dynamique d'action. »*

⁶ IUFM : institut universitaire de formation des maîtres. Créés en 1990, les IUFM se sont transformés en ESPÉ, puis en INSPÉ à la rentrée 2019.

C'est vraiment ce que j'ai voulu montrer aux collègues lors de mon épreuve professionnelle : je ne leur ai pas vendu des mots, je suis allé au bout de ma conviction en leur de juger mes paroles pédagogiques face aux actes. Je sais qu'ils ont trouvé mes actes très riches, plus convaincants avec trente élèves de 1^{re} STI2D. Ma pédagogie est une pédagogie de l'action. Là où on retrouve pleinement Meirieu, c'est quand il estime que le pédagogue doit toujours rester en lien avec la classe, en acte avec la classe sous peine de développer une dialectique creuse et hors sol. Donc, je ne pense mon action de formateur académique que comme enracinée dans mes classes, où je peux tester et expérimenter les situations, les gestes professionnels que je veux transmettre, voire les démontrer aux collègues sur le terrain. C'est exigeant et fatigant, mais d'une grande portée formatrice... »

Nous citerons encore un autre collègue, qui grâce à cette formation, est devenu un « boulimique de savoir », Jean-François, nouveau formateur académique depuis un an : *« Depuis que je me suis lancé dans cette certification, je lis beaucoup de choses. Tout m'intéresse même si je reste encore centré sur l'approche par compétences. Je trouve la théorie de plus en plus passionnante ; elle me parle, elle me renvoie à mon métier de professeur... Par contre, pour mon mémoire, j'avais trop écrit, cela partait dans tous les sens ; j'ai dû me fixer sur un seul thème alors que j'aurais voulu en aborder plusieurs autres. »*

Ces trois exemples montrent combien la relation au savoir théorique peut évoluer : d'un savoir théorique qui n'a pas de sens à un savoir théorique qui vient expliquer certaines pratiques des enseignants. C'est le chemin parcouru par un enseignant, depuis le moment où il passe le CAPES jusqu'au formateur qui trouve du sens dans ses lectures car il a une expérience professionnelle. Nous mettons ici en évidence plusieurs aspects en lien avec le rapport au savoir ; le premier concerne le sens du savoir enseigné : celui-ci a-t-il un sens précis pour l'élève ou le formé ? Le second concerne le désir de savoir (Beillerot, 1996) comme le met en évidence Jean-François qui désire maintenant « tout savoir ». Le troisième aspect est davantage en lien avec une posture critique du savoir, à l'image de Frédéric qui trouve l'ouvrage de Philippe Meirieu très riche...

Nous pourrions citer d'autres collègues qui nous ont fait part de leur évolution à propos des savoirs théoriques, qui prenaient un sens nouveau au contact de la formation, mais aussi grâce à la réalisation du mémoire professionnel sur lequel nous reviendrons plus longuement en troisième partie. Il est aussi un autre domaine où l'on peut percevoir un changement, c'est une évolution du rapport au métier d'enseignant.

Un nouveau rapport au métier

Dans le prolongement du rapport au savoir, c'est le rapport au métier qui évolue car le formateur devient davantage conscient de son métier de professeur et de tout ce qui le détermine (Goigoux, 2007), des enjeux, de l'histoire liée à ce métier et d'une connaissance un peu plus approfondie des problématiques actuelles ou des questions vives qui traversent le monde de l'enseignement. Nous prendrons comme exemple les propos de Magalie, formatrice depuis deux ans, qui découvre la part souvent inconsciente qui guide l'enseignant :

« Quand on nous a expliqué les déterminants de l'action du professeur, j'avais bien conscience qu'il fallait adapter notre enseignement à notre public, à nos élèves, et que je devais prendre en compte les programmes, mais je ne soupçonnais pas l'impact du déterminant personnel (Goigoux, 2007) sur mes choix didactiques. Je ne pensais pas que mon histoire personnelle et mes expériences professionnelles pouvaient avoir un effet aussi important sur mes pratiques. »

Mais le métier, ce sont aussi ses évolutions. L'histoire du métier d'enseignant, l'histoire des pédagogies, l'histoire du système éducatif et la sociologie permettent d'expliquer ce qui se passe aujourd'hui dans les changements de statut ou dans les classes, et surtout comment cela peut évoluer demain. Être formateur académique, c'est aussi pouvoir comprendre certaines évolutions comme l'introduction de nouvelles pédagogies (nouvelles technologies, classes inversées, etc.) ou les modifications des inspections appelées à devenir de véritables temps de formation au service des collègues. C'est ce que résume bien Sandrine lorsqu'elle dit : *« Je comprends mieux pourquoi on fait cela aujourd'hui... Je ne percevais pas la logique d'une telle évolution (en parlant du PPCR⁷) avec les rendez-vous de carrière et les entretiens. »*

7 PPCR : parcours professionnels, carrières et rémunérations.

Enfin, en termes d'évolution ou de changement très remarqué dans les discours des collègues formateurs académiques, c'est un autre rapport au métier de formateur qui se construit selon leur expérience. L'évolution concerne ceux qui avaient déjà exercé des fonctions de formateur avant de passer la certification, tandis que le changement touche davantage ceux qui entrent dans le métier de formateur. Dans les deux cas, il s'agit d'une autre perception du métier qui se dessine.

Pour Stéphane, ancien formateur, c'est une autre vision du métier qui se révèle à travers la formation : *« Avec la notion de gestes professionnels, j'ai découvert des gestes que je faisais sans le savoir ; je perçois mieux aujourd'hui toute la complexité d'une action de formation. Je ne pensais pas à tout cela avant ; aujourd'hui, j'ai perdu cette forme de naïveté que j'avais avant ; je trouve le métier plus dur surtout dans la phase de préparation... J'y passe trop de temps maintenant. »*

Alors que pour Bruno, nouveau formateur, c'est un autre rapport au formateur qui se dégage de ses propos : *« Quand je suis en formation avec toi, je te regarde faire et je vois des tas de choses qui étaient invisibles pour moi avant quand j'étais un simple enseignant en formation. Je regarde comment tu t'y prends pour nous questionner, comment tu fais pour démarrer la journée... Je croyais que c'était facile... Je mesure tout ce qui me reste encore à apprendre, un peu comme un enseignant qui débute... »*

Ces différents extraits illustrent des modifications des représentations, des relations au savoir ou au métier de formateur. S'il est assez facile de mettre en évidence ces évolutions, il est plus compliqué pour nous de rapporter des extraits de discours concernant l'effet de l'intégration de nouvelles connaissances sur le métier d'enseignant. Nous choisissons néanmoins de soulever cet aspect car il apparaît aussi de manière très épisodique dans les discours informels sans que nous ayons des précisions à ce sujet. Certaines connaissances didactiques et/ou générales ont des retombées sur les pratiques de l'enseignant qui accepte de passer les épreuves du CAFFA. On peut penser par exemple, qu'une notion comme la *dévolution*, utilisée en didactique (voir le chapitre Didactique comparée, p. 84), interpelle le professeur en formation,

voire modifie un peu sa pratique didactique en lui permettant de prévoir et de réaliser des actions de dévolution durant ses cours, c'est-à-dire de donner des responsabilités didactiques aux élèves sous forme de tutorat d'élèves en difficulté ou de production de documents à destination des autres élèves. En EPS, par exemple, le professeur peut déléguer la direction de l'échauffement à quelques élèves de la classe.

Au-delà des évolutions identifiées dans le rapport au savoir et au métier de formateur, devenir formateur, c'est aussi acquérir de nouveaux gestes professionnels.

DES GESTES PROFESSIONNELS NOUVEAUX

Un geste renvoie à une activité motrice visible : une action. On peut ainsi définir le geste professionnel comme une action particulière exercée par un professionnel dans le cadre de son métier. Derrière cette action visible, donc observable, se cachent d'autres dimensions moins visibles comme le fait remarquer Christian Alin : *« Les gestes et, a fortiori, ceux qui s'exercent à l'intérieur d'un métier et que nous qualifions de professionnels, ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. »* (2010) Mais si le geste professionnel s'exécute en fonction d'un objectif précis, il est aussi très lié à l'activité du sujet enseignant. Pour Alin : *« Le geste professionnel est porteur des valeurs et des symboliques qui caractérisent et spécifient un métier et son histoire. »* Il dépasse donc le sujet par son caractère généralisable ; on parlera alors des gestes de l'enseignant ou du formateur.

Trois familles de gestes sont identifiées par Patricia Tavignot (2005). Cette chercheuse distingue des familles qui représentent trois niveaux emboîtés, depuis le plus visible jusqu'au plus invisible, car derrière le geste on trouve la compétence et les valeurs portées par le sujet.

Des gestes professionnels qui sont visibles et distinctifs, assimilables à des techniques effectuées dans les actions professionnelles comme *accueillir les élèves* ou *rendre des copies*.

Des gestes professionnels qui renvoient à une dimension symbolique qui dépasse l'aspect utilitaire. Les gestes soulignent des modes d'action particuliers : exemple, *rendre les copies* en commençant par les plus mauvaises ou *accueillir* en disant un mot à chacun.

Des gestes professionnels «cachés» qui ont une fonction symbolique forte qui renvoie à une signification, à une manière d'être ou à une posture singulière. Derrière le geste, ce sont des valeurs, des représentations de l'acteur qui sont cachées.

Pour illustrer ce troisième niveau de gestes, Tavignot propose cette citation : «Dis-moi ton geste et je te dirai qui tu es.» Nous reviendrons sur cette dimension cachée du métier d'enseignant quand nous aborderons la notion de «dépassement conceptuel» dans le chapitre sur la didactique clinique (voir p. 85).

Nathalie Gal-Petitfaux (2010) voit un intérêt à recourir à la notion de geste professionnel : «La notion de gestes professionnels a pour intérêt d'attirer l'attention des chercheurs, des formateurs et des enseignants eux-mêmes, non seulement sur différents types d'activité de travail, mais aussi sur les différents modes d'effectuation de cette activité ainsi que sur la transmission.»

Dans son travail de thèse, Michel Bourbao (2010) modélise des invariants de la conduite de classe qui peuvent être assimilés à des gestes professionnels ; il repère ainsi, quelles que soient les classes, dans le premier degré, dix gestes révélateurs des préoccupations de l'enseignant qu'il identifie au travers de ses procédures et manières de faire. Il distingue ainsi dix gestes : l'accueil, l'ouverture de l'activité collective, l'enrôlement des élèves dans la tâche, la passation des consignes, la mise au travail des élèves, l'entretien de l'activité des élèves, la clôture de l'activité, la mise en commun, la transition et la sortie de classe. Tous ces gestes peuvent constituer des observables (des analyseurs) très précis des pratiques des enseignants (voir le chapitre p. 51).

En formation CAFFA, le futur formateur découvre des gestes qu'il effectue souvent sous forme «routinisée» ou bien de nouveaux gestes professionnels auxquels il n'attribuait pas beaucoup de sens. Là encore, les propos de certains collègues formateurs académiques sont révélateurs de cette prise de conscience.

Ainsi Laetitia, formatrice et tutrice expérimentée, prend conscience de la dimension corporelle du geste dans son discours :

« Avec cette notion de geste professionnel je me suis beaucoup interrogée sur la place du corps dans mes gestes à tel point que j'en ai fait l'objet de mon mémoire. Derrière l'action du professeur ou du formateur, il y a toute une activité sensorielle et perceptive que je ne soupçonnais pas. »

Cette remarque renvoie au postulat de l'énoncé tel qu'il est énoncé par Varela et ses collaborateurs : «Le premier postulat considère l'action et la cognition comme incarnées, c'est-à-dire en lien avec les capacités sensori-motrices, émotionnelles, sensorielles de l'individu. Autrement dit, l'action et la cognition qu'elle renferme sont fondamentalement inséparables de processus sensoriels, moteurs, affectifs et perceptifs à partir desquels elles s'actualisent, se construisent et se développent.» (Varela, Thompson, Rosch, 1993)

Pour Christophe, professeur d'EPS et nouveau formateur, ce sont des microgestes qui trouvent un sens nouveau : «Quand on a travaillé sur les gestes de Bourbao, je me suis demandé comment je mettais les élèves au travail et comment je fermais les activités... La mise au travail, je la fais souvent en disant «Prêt? Top!», tandis que pour la fermeture de l'activité, je n'arrive pas à savoir pourquoi je dis «Stop!», qu'est-ce qui fait que j'arrête mes élèves à ce moment-là.»

Il existe donc une prise de conscience très fine de la notion de gestes professionnels grâce à la formation. Elle s'accompagne souvent d'un questionnement important, qui oblige le professeur à revisiter, à questionner le quotidien de ses actions d'enseignant. On assiste ainsi souvent à une forme «d'effet miroir» ou de mise en abyme, car le formé se met à observer les gestes professionnels du formateur en train d'animer la formation.

Cette pratique du formateur doit être explicitée aux formés pour qu'ils en comprennent tous les enjeux et toutes les formes, et éviter que cette pratique experte devienne modélisante. Réciproquement, à certains moments de la formation, la pratique des formés peut aussi être directement observée par le formateur, quand celui-ci donne des tâches particulières à réaliser (dévolution), comme des exposés.

Au-delà des gestes professionnels qui se perfectionnent, il existe une autre dimension du métier d'enseignant qui se transforme : il s'agit de la posture.

UNE POSTURE D'ÉCOUTE PLUS AFFIRMÉE

De notre point de vue, ce qui change le plus à l'issue de cette formation au CAFFA, c'est peut-être la posture du formateur si nous nous référons aux remarques des collègues en formation, mais aussi à ce que nous avons pu observer dans les épreuves du CAFFA. Nos observations sont corroborées par les propos des formateurs eux-mêmes au fil des années.

En quoi consiste cette évolution au plan de la posture ?

La notion de posture renvoie à deux dimensions assez différentes, l'une concerne la position corporelle alors que l'autre renvoie à une forme particulière de relation entre deux sujets. C'est de cette deuxième dimension dont il sera question ici quand nous parlerons de posture du formateur, même si cela se traduit aussi par des attitudes corporelles appropriées.

Les travaux scientifiques portant sur la posture de l'enseignant renvoient à différents mots-clés : communication, interaction, pédagogie, relation, style d'enseignement.

Dans ses interactions avec les élèves, l'enseignant peut utiliser quatre formes de communication selon Piéron (1992) : descriptive (« on allonge le bras », « on écrit... »), prescriptive (« tu dois faire cela... »), de questionnement (« qu'est-ce que tu as fait ? ») et de renforcement positif (« c'est bien ») ou négatif (« ce n'est pas bon »). De même, le formateur peut utiliser toutes ces formes avec les étudiants ou les stagiaires. Pour notre part, nous insisterions en outre volontiers sur la posture d'écoute. Évoquant le style relationnel des enseignants, Marguerite Altet (1997) dégage, à partir de ses observations des professeurs, cinq styles relationnels : instructeur, questionneur de classe, questionneur d'élèves-individus, questionneur échangeur mixte, moniteur-guide. Dans ce dernier style, celui de moniteur-guide, c'est la disponibilité qui définit le style, l'enseignant est disponible à l'autre ; cette disponibilité est en relation, d'une part, avec la capacité d'écoute du professionnel et, d'autre part, avec ses intentions : il s'agit d'aider l'autre à progresser. Cette posture est très proche de celle d'accompagnateur (Paul, 2016).

Le philosophe humaniste et psychothérapeute Carl Rogers (1967) souligne une dimension très importante en relation avec l'écoute, il s'agit de l'empathie qu'il définit comme la compréhension étroite et profonde d'autrui. C'est ce que nous retrouvons dans les différentes formes d'entretien que nous présenterons plus loin (voir le chapitre p. 58). Dans l'entretien non directif, « l'empathie est l'attitude d'écoute et de compréhension extrêmement attentive par laquelle l'interviewer tente d'oublier ses propres valeurs et intègre momentanément les valeurs de l'autre » (Raynal, Rieunier, 1997, p. 119). Cette définition caractérise ce changement de posture devenu nécessaire en formation, notamment dans le cadre des visites conseils. Il se caractérise par un autre regard sur le collègue, par une attention plus soutenue à son discours, par une autre intention (« on ne pense plus à la place de l'autre » comme le verbalise Paul), et surtout par une prise en compte de ses propos. Le formateur est dans ce cas-là très proche du chercheur en clinique ou en didactique qui va utiliser des techniques et des attitudes visant à comprendre l'autre : « Si celui qui conduit l'entretien y parvient, il est dans la situation idéale pour comprendre les raisons qui poussent l'interviewé à agir, à raisonner, ou à s'exprimer comme il le fait. » (Raynal, Rieunier, 1997, p. 119)

C'est ce que nous avons retrouvé dans les propos des formateurs après deux années de formation au CAFFA quand nous les avons interrogés.

« Ce qui a le plus évolué chez moi, c'est mon attitude durant les entretiens. Avant, j'étais plutôt directif, je donnais beaucoup de conseils. Aujourd'hui, j'écoute plus les jeunes collègues, je suis capable de rebondir sur leurs propos, un peu comme je le fais déjà avec les élèves. »

Pierre, CPE

« Grâce aux techniques d'entretien, à la manière de se positionner et de questionner, j'arrive beaucoup mieux à écouter les étudiants quand je suis en visite. J'évite de projeter mon expérience sur eux, j'écoute ce qu'ils ont à dire, leurs émotions, leur ressenti avant de passer à une phase plus dédiée au conseil. »

Jean, professeur documentaliste

«J'ai transformé ma façon de regarder les stagiaires. Avant je les regardais avec mon expérience en arrière-plan; je me disais, il ne peut pas faire ça... Et puis, que ce soit en formation en groupe de référence ou en entretien individualisé, je parle moins, je les écoute davantage, je les laisse parler et je suis souvent surpris par ce qu'ils disent, parce que moi, je n'aurais jamais fait comme eux. Dans les entretiens, j'essaie de les comprendre, de savoir pourquoi ils font comme cela, avant de leur donner mon point de vue.»
Gilles, professeur d'EPS

«Ce qui me change la vie aujourd'hui dans ma relation aux stagiaires, c'est que je ne pense plus à la place de l'autre. J'évite de donner des conseils d'emblée; je les laisse parler en formation. Mais c'est plus fatigant d'écouter que de parler ou de faire des démonstrations. Et puis, je fais très attention à mes questions pour ne plus donner mes réponses dans les questions. Je suis nettement moins directif qu'au début. La formation m'a fait du bien!»
Paul, professeur de mathématiques

Cette évolution de la posture, qui se traduit par un autre rapport à l'autre (l'étudiant), est bien mise en évidence par ces quatre formateurs académiques, notamment au niveau de l'écoute et de la manière de questionner les étudiants sans les agresser avec des «Pourquoi» ou des questions fermées (Loizon, 2010b).

Le changement d'attitude ou de posture relationnelle vis-à-vis du formé, évoqué par Pierre, est souligné par bon nombre de formateurs académiques, qui font état d'effets directement observables, la plupart du temps. Nous avons vu, à plusieurs reprises, des candidats au CAFFA réaliser d'excellents entretiens et d'autres collègues, en revanche, en grande difficulté dans l'épreuve d'analyse de pratique. Les techniques de communication utilisées (techniques d'appui), l'attitude corporelle et la posture relationnelle ont produit des entretiens remarquables et remarqués par les membres des jurys.

Mais au-delà de ces observations, les déclarations des collègues manifestent un nouveau regard sur l'autre, avec l'envie de le comprendre pour l'aider à avancer d'un petit pas en termes de développement professionnel. Cette évolution de la posture se traduit par de nouvelles compétences d'écoute.

Caroline (formatrice en SVT) nous dit qu'elle accepte maintenant les silences: *«Durant les entretiens, avant, ce qui me faisait peur, c'étaient les blancs... les moments de silence quand tu poses une question et que l'étudiant ne dit rien. Avant j'enchaînais tout de suite, je lui reposais la question. Aujourd'hui, j'attends, j'ai compris qu'il en avait besoin pour se remémorer l'épisode.»*

À travers ces remarques, on perçoit toute l'évolution de la posture du formateur en direction de l'étudiant. Classiquement, on observe un rapport à l'autre très dissymétrique, avec celui qui sait (le tuteur ou le formateur) et celui qui ne sait pas: l'étudiant; cela se traduit par une écoute faible et beaucoup de conseils (Loizon, 2010). Ce rapport à l'autre, nouveau, construit en formation, passe par une écoute plus importante et surtout par une mise à distance de sa propre pratique, qui ne sert plus de référence unique. Le formateur met à distance son propre savoir d'expérience, qui ne lui sert plus de modèle, pour être plus à l'écoute des savoirs d'action que construit l'étudiant au fil de son stage. Les savoirs théoriques enseignés en formation produisent ce changement de posture; cette évolution résulte de deux facteurs qui se conjuguent car le formateur comprend pourquoi et comment il «fonctionne», d'une part, et d'autre part, il a accès à de nouvelles manières de faire qui produisent des effets significatifs sur le développement professionnel des étudiants.

Nous venons d'évoquer successivement les fonctions et l'intérêt à devenir formateur académique, nouveau métier passionnant, mais d'autres perspectives de carrière s'offrent au formateur académique.

DES COMPÉTENCES CLÉS ORGANISÉES EN QUATRE DOMAINES

Dans le domaine de la formation – et plus généralement de l'intervention éducative –, pour comprendre ce qui se joue et ce que doit construire un formateur quand il intervient devant un groupe de stagiaires, nous nous appuyerons sur Barbier (2003), en distinguant avec lui trois grands registres de compétences : des compétences d'action, des compétences de gestion de l'action et des compétences de rhétorique de l'action. Le formateur doit les développer dès ses premières expériences de formation. Au-delà d'une première période qui correspond à celle du « formateur novice », ses compétences continuent en effet à s'enrichir en situation de travail selon son expérience professionnelle (Bourgeois et Durand, 2012).

On pourra retrouver ces trois registres, sous une autre formulation, dans le référentiel du formateur académique (BO n° 30 du 23 juillet 2015), qui propose quatre grands domaines de compétences à développer et maîtriser :

- Penser, concevoir, élaborer ;
- Mettre en œuvre, animer ;
- Accompagner l'individu et le collectif ;
- Observer, analyser, évaluer.

Certaines propositions sont un peu redondantes, tandis que d'autres méritent d'être davantage précisées pour comprendre ce qu'elles mobilisent comme ressources, en termes de savoirs et de postures, sans perdre de vue l'objectif fondamental qui est, pour le formateur, de « former à transmettre et à apprendre ». Sa mission est alors définie de la manière suivante : « Aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative ». Nous allons analyser chacun des domaines pour essayer de comprendre ce que recouvrent ces verbes d'action.

Comme nous l'avons dit en introduction, nous pouvons aussi les retrouver dans le texte définissant les missions des professeurs (MEN, 1997). Ainsi il nous semble important que le formateur ait intégré des

connaissances et des compétences pour :

Concevoir une formation, ce qui mobilise des compétences de conception de l'action ;

Conduire un groupe, ce qui renvoie à des compétences de gestion de l'action ;

Analyser sa pratique, ce qui relève d'une compétence de rhétorique de l'action ou de mise en mots de cette action pour la réajuster dans un souci d'efficacité.

Les compétences du formateur académique sont listées de manière officielle, mais il nous semble important d'en ajouter deux autres, pas assez explicites de notre point de vue, et sans lesquelles il ne peut y avoir de formation :

Une compétence relationnelle, pour interagir avec les stagiaires ; ce que Siedentop (1994) appelle les habiletés de relations interpersonnelles pour favoriser tous types de communications. Cette compétence est sous-entendue dans le deuxième domaine (mettre en œuvre, animer). Au-delà de la simple communication, elle suppose également « le respect de la personne en formation » ;

Une compétence d'adaptation au public et aux conditions environnementales. Cette compétence à s'adapter ne figure dans aucun référentiel de compétences ; pourtant elle est indispensable à tout formateur car il existe toujours un décalage, petit ou grand, entre ce qui est prévu et ce qui se réalise réellement. Cette compétence se situe à l'interface entre « l'éthique de la commande » (voir le BO de 2015) – c'est-à-dire essayer de respecter la tâche prescrite par l'institution – et ce que le formateur est en mesure de réaliser en fonction du système de contraintes qu'il doit gérer (type de public, temps de formation, ses propres connaissances...).

PENSER, CONCEVOIR, ÉLABORER

Sur les trois verbes d'action listés dans le premier item du référentiel, nous retiendrons en premier lieu « concevoir », qui se rapproche le plus de ce qui est déjà construit et développé par les enseignants

dans le quotidien de leur travail avec les élèves. Cette compétence n'est pas nouvelle pour eux mais elle doit être mobilisée dans un autre contexte, sous des formes un peu différentes, face à un autre public.

Voici quelques questions auxquelles doit se confronter le formateur pour se préparer à intervenir devant des apprenants ou des stagiaires³ en formation initiale ou continue :

Qu'est-ce que je veux enseigner aux apprenants ?

Cela implique de définir clairement la commande, les objectifs et les objets de formation qui lui sont associés.

Comment vais-je l'enseigner ? Le formateur précise alors la démarche de formation et la ou les procédure(s) choisie(s) pour favoriser l'apprentissage des contenus visés.

Pourquoi l'enseigner ? Cette question, même si elle ne paraît pas d'emblée prioritaire, interroge le sens de la commande et la nécessité de ce qui est à enseigner, car une action de formation vise à la fois l'acquisition de savoirs, le développement de compétences spécifiques mais aussi l'intégration de valeurs éducatives, pas toujours explicitées.

De quels moyens et de quelles conditions vais-je disposer ? Ces conditions temporelles, spatiales et matérielles vont déterminer, pour une bonne part, la réussite de l'action prévue.

Comment vais-je évaluer mon action ? C'est peut-être la question la plus délicate, car il est très difficile d'évaluer « à chaud » l'effet d'une action de formation, surtout si on essaie de développer des compétences professionnelles ou des postures.

Ce travail de conception relève de l'ingénierie de formation, qui sera détaillée dans le chapitre suivant (voir p. 47 : Des « savoirs ressources »). Il s'agit ici, pour le formateur, de construire à la fois les objets d'enseignement (les contenus) et la démarche pour que les apprenants puissent les intégrer. Ce travail s'apparente fortement à ce que les didacticiens appellent le traitement didactique, c'est-à-dire l'opération de transformation du « savoir à enseigner » en « savoir enseigné ». Cette activité de transposition didactique (Chevallard, 1991) nécessite une adaptation du contenu au public, en fonction de certaines contraintes spatiales (dans quel espace vais-je enseigner ?) et temporelles (de combien de temps vais-je disposer ?).

À la différence de l'enseignant, le formateur ne dispose pas toujours d'un programme élaboré et précis de ce qui est à enseigner. La commande lui est souvent formulée de manière très générale, en référence à un thème (ex : le mémoire professionnel), à un objet de savoir (ex : la classe inversée) ou à une compétence à développer (ex : analyser une situation d'enseignement). De plus, dans le second degré, le formateur ne connaît pas toujours son public, ce qui accroît la complexité de sa tâche. C'est dans ce contexte bien souvent incertain qu'il doit élaborer son programme de formation, plus communément appelé *action de formation*, ou *dispositif de formation* lorsqu'il est question de formation d'adultes.

Concevoir une action de formation ou un dispositif de formation, c'est inscrire son activité dans un temps et un espace face à un public souvent hétérogène, avec une commande souvent floue ou large.

Pour Lebrun, un dispositif de formation peut être défini comme « un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux. » (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011)

Nous évoquerons plus loin la conception d'une formation hybride, qui intègre des temps en présentiel et des temps à distance, et la formation à distance (Delaby, 2008), qui demande une ingénierie de formation encore plus complexe.

Quel que soit le terme employé (action de formation, dispositif, séance, cours, scénario, séquence...), le formateur conçoit son action en respectant les étapes suivantes :

- **Analyse de la commande institutionnelle : que me demande-t-on d'enseigner ?**
- **Analyse des conditions de formation avec identification des contraintes : horaires, lieu matériel... ;**
- **Analyse du public : quels sont ses besoins ? Quelles sont ses attentes ? Quels sont ses prérequis ?**
- **Détermination des objectifs prioritaires avec les contenus qui lui sont associés ;**
- **Anticipation des difficultés ou des obstacles que risquent de rencontrer les apprenants ;**
- **Conception des tâches ou activités à réaliser par les stagiaires ;**
- **Conception du déroulement de l'action (planning) ;**
- **Préparation des modalités d'évaluation : questionnaire de satisfaction, QCM, questions ouvertes...**

3 « Apprenant », « stagiaire » ou « formé » : nous utiliserons les trois termes pour désigner les enseignants ou les étudiants qui seront face au formateur académique.

MAÎTRISER

Pour étayer
vos connaissances

Dans cet ouvrage, Denis Loizon met au jour les compétences nécessaires au formateur du second degré, montre comment les développer et donne une représentation réaliste du métier de formateur.

Formateur académique : un nouveau métier ? vient répondre à une forte demande d'information et de formation de la part des enseignants, notamment pour préparer le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA).

Son contenu concerne aussi les candidats au CAFIPEMF. Il intéresse au plus haut point les formateurs en activité et aussi les enseignants qui voudraient faire évoluer leur pratique.

L'auteur clarifie la question des débouchés, en répertoriant les fonctions envisageables. Il détaille les quatre domaines dont relèvent les compétences utiles au quotidien, se réfère à des publications qu'il illustre de témoignages. Les notions et concepts abordés, de même que les champs scientifiques explorés, avec leurs méthodologies respectives, vont devenir la « boîte à outils » du formateur académique.

Denis Loizon. Agrégé d'EPS, il a enseigné pendant vingt ans en collège et en lycée. Il est actuellement maître de conférences en STAPS et habilité à diriger les recherches.

Denis Loizon est formateur depuis 1993, à l'IUFM, puis à l'ÉSPÉ et à l'INSPÉ. Responsable du master « Accompagnement et analyse de pratique professionnelle », ses recherches portent notamment sur : l'accompagnement et le conseil pédagogique en formation d'enseignants ; sur la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants débutants et des formateurs. Il est formateur au CAFFA et jury des épreuves de certification depuis 2016.



MAÎTRISER

ISSN 2416-6448
ISBN 978-2-240-04461-7
Réf. W0002779
15,90 €

