



Conseil de l'Éducation et de la Formation

## La formation des formateurs d'enseignants

AVIS n°83

CONSEIL DU 21 NOVEMBRE 2003

### Résumé

Dans cet Avis, le CEF réaffirme la nécessité de reconnaître le droit de tous les enseignants de l'enseignement supérieur à avoir accès à une formation continue subventionnée par la Communauté française et à exercer ce droit.

Dans le cadre de cette future formation continue, le CEF recommande que des formations soient organisées en vue de rencontrer les besoins spécifiques des formateurs d'enseignants. En effet, la formation initiale et continue des enseignants organisée dans les départements pédagogiques des hautes écoles, les établissements de promotion sociale et les universités constitue un vecteur important de transformation de l'ensemble du système éducatif. Les transformations nécessaires, actuelles et futures, dans les programmes, dispositifs, démarches, outils... de la formation initiale d'enseignants passent à l'évidence par l'accroissement des compétences des formateurs qui œuvrent en formation initiale et continue. En d'autres termes, l'optimisation de la formation initiale et continue des enseignants nécessite que les formateurs d'enseignants maîtrisent des compétences spécifiques à leur mission en sus des compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner dans l'enseignement supérieur.

Le CEF recommande que soient définis des référentiels de compétences du formateur d'enseignants en formation initiale et en formation continue et ensuite des référentiels spécifiques par catégories de formateurs en vue d'éclairer l'ensemble des décideurs de la CF, des divers établissements, mais aussi les responsables locaux de programmes de formation lorsqu'ils prennent des options relatives au recrutement, à l'organisation du travail et à la formation des formateurs d'enseignants. Des axes pour de tels référentiels sont proposés dans cet Avis. Les compétences communes sont structurées autour de trois rôles essentiels :

- l'enseignant spécialiste d'un domaine,
- le formateur d'adultes (futurs) professionnels,
- l'accompagnateur de la construction de compétences et de l'identité professionnelle.

Les membres du groupe de travail ont été mandatés par leurs organisations, tous les membres du CEF ayant été invités à se faire représenter.

Le Président : Léopold PAQUAY de l'UCL,

Les membres sont :

- Jacqueline BECKERS de l'ULG,
- Benoît BLANPAIN du CPFEB (enseignement de promotion sociale),
- Jean-Pierre BRAINE de l'IFPME,
- Michelle BROOKES-SALENGROS de la H.E. Francisco Ferrer,
- Marleine DUPUIS de la FEF,
- Brigitte HUET de la fédération wallonne de l'agriculture,
- Albert LEROY (remplacé par Monique LEJEUSNE) représentant le SeGEC,
- Jean LEROY de la CSC-CEMNL,
- Paule MASAI du secrétariat général remplacée par Eric FRERE,
- Gilberte PIERARD du CECF,
- Nadine POSTIAUX attachée au cabinet de madame Françoise Dupuis,
- Linda VAN MOER de la CGSP enseignement,
- José WOLFS de l'ULB,

Les Chargés de mission sont :

Alain BULTOT et Jacques BOUFFIOUX.

|                    |
|--------------------|
| Table des matières |
|--------------------|

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1   | Introduction.....   | 4  |
| 2   | Etat de la situation pour les formateurs qui œuvrent en formation initiale des enseignants ...                | 6  |
| 2.1 | Les diverses catégories de « formateurs de futurs enseignants » .....   | 6  |
| 2.2 | Quels sont les titres requis pour former de futurs enseignants ? .....  | 6  |
| 2.3 | Quelle formation initiale des formateurs d'enseignants ?.....   | 7  |
| 2.4 | Quelle formation continue des formateurs d'enseignants ? .....  | 9  |
| 3   | Etat de la situation pour la formation des formateurs qui œuvrent en formation continue des enseignants ..... | 13 |
| 3.1 | La formation continue, un des vecteurs du développement professionnel .....                                   | 13 |
| 3.2 | Quels sont les formateurs qui assurent la formation continue des enseignants ? .....                          | 14 |
| 4   | Vers un référentiel de compétences des formateurs d'enseignants .....   | 15 |
| 4.1 | Rôles essentiels et compétences globales des formateurs d'enseignants.....                                    | 15 |
| 4.2 | Compétences des formateurs d'enseignants en formation initiale et continue .....                              | 17 |
| 5   | Vers des contenus de formation .....  | 21 |
| 5.1 | Contenus de formation d'un « enseignant-spécialiste » et d'un « formateur de professionnels adultes » .....   | 21 |
| 5.2 | Contenus de formation d'un « accompagnateur réflexif ».....   | 22 |
| 6   | Vers quelle formation des formateurs d'enseignants ? .....  | 24 |
| 6.1 | Démarches pour construire des compétences et une identité professionnelle .....                               | 24 |
| 6.2 | Un inventaire des choix possibles .....   | 24 |
| 6.3 | Le choix de la formation continue.....  | 25 |
| 7   | Les recommandations du CEF .....  | 27 |
| 7.1 | Mettre en oeuvre la formation continue du personnel de l'enseignement supérieur .....                         | 27 |
| 7.2 | Valoriser le rôle de formateur d'enseignants .....  | 27 |
| 7.3 | Caractéristiques de la formation continue des formateurs d'enseignants .....                                  | 28 |

## 1 Introduction

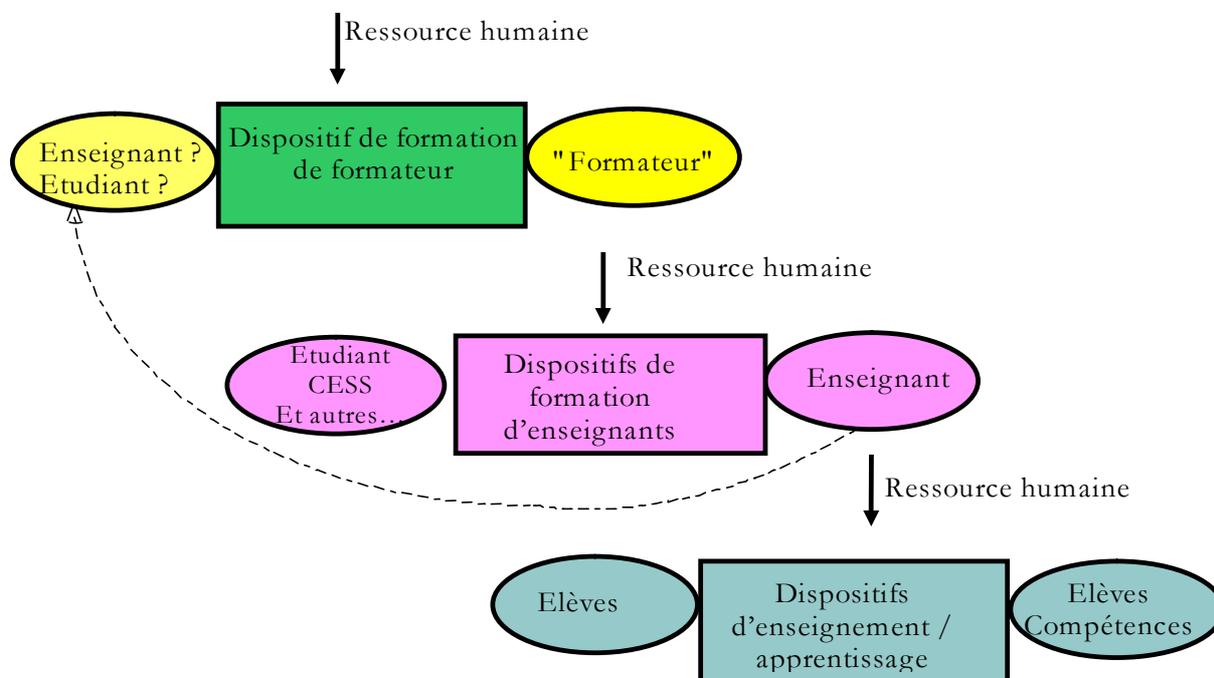
Après avoir donné un Avis sur le CAPAES et deux autres sur la formation des enseignants de l'école obligatoire et après avoir proposé un référentiel professionnel des enseignants, il a semblé utile au CEF de se pencher sur ceux qui assument la tâche de former les enseignants. Nous considérons ici comme formateurs d'enseignants tous les intervenants en formation initiale (enseignants, superviseurs, maîtres de stage, etc.) mais aussi tous ceux qui interviennent pour favoriser le développement des compétences des enseignants en exercice (les formateurs, les conseillers pédagogiques, etc.)

Il importe en effet de préciser d'emblée qu'il n'existe pas de titre ni de « métier » de « formateurs d'enseignants ». D'ailleurs, la plupart de ceux qui exercent cette fonction s'affichent généralement avec une identité de professeur (d'une haute école, d'une université, ...) ou de chercheur ou de conseiller pédagogique, etc.

Le développement des compétences des formateurs d'enseignants constitue sans doute une clé pour la réussite des réformes récentes, tant celles relatives à la formation initiale des enseignants que celles relatives aux Missions de l'école et son orientation vers la construction de compétences. À propos de chaque réforme ou proposition, on affirme que les enseignants devraient développer les compétences requises pour les mettre en œuvre. Mais la concrétisation de tels souhaits passe le plus souvent par la mise en œuvre de dispositifs de formation et par l'intervention de « formateurs d'enseignants ».

Un schéma permettra de cerner de façon générale les effets « en cascade » d'une formation des formateurs.

Les formateurs (de divers types) constituent les ressources humaines pour la formation initiale (et pour la formation continue) des enseignants ; ces derniers constituent les ressources humaines pour organiser les activités de construction des compétences de leurs élèves.



NB. A l'entrée d'une formation d'enseignants (2<sup>e</sup> ligne du schéma), on trouve selon le cas, des étudiants qui terminent leurs études secondaires et s'engagent dans une haute école (catégorie pédagogique), ou des étudiants qui s'engagent dans une agrégation, ou des professionnels qui entament un CAP en promotion sociale.

Le schéma met en évidence à la fois les caractéristiques « à l'entrée » de chacun de ces 3 types d'acteurs (les formateurs, les enseignants, les élèves) et le type correspondant de dispositifs de formation<sup>1</sup>.

On notera sur le schéma la flèche en pointillés qui présente le cas de figure que les formateurs qui entament leur formation première sont des enseignants qui apprennent leur rôle de formateur alors qu'ils sont déjà enseignants (et ont eu une formation initiale d'enseignants). Un cas de figure inverse est celui d'étudiants (par exemple en psychologie) qui apprennent le métier de formateur sans être enseignants.

Se posent d'emblée les questions : Qui sont ces formateurs d'enseignants ? Comment sont-ils recrutés ? Comment sont-ils formés ? Quelles compétences devraient-ils acquérir ? Comment favoriser leur développement professionnel ? ...

Ces questions relatives aux formateurs d'enseignants sont à l'ordre du jour dans plusieurs pays. Par exemple, en France, la Commission Bornansin vient d'établir une charte des formateurs d'enseignants et la Commission Caspar vient de définir des modalités de formation des formateurs d'enseignants.

En Suisse romande, la Conférence des directeurs des Hautes Ecoles pédagogiques travaille, dans des collaborations internationales, à la définition d'un référentiel de compétences des formateurs d'enseignants. La perspective est d'encourager tous les formateurs des hautes écoles pédagogiques à réaliser, avant 2010, un DES en formation d'enseignants. Dans le monde de la recherche, plusieurs travaux récents portent sur la formation des formateurs d'enseignants ou, dans le secteur professionnel, sur la formation des formateurs de formateurs (p. ex. au CNAM à Paris).

Cet Avis se fonde sur :

- les décrets relatifs à la formation des enseignants dans les hautes écoles (instituteurs et régents) et dans les universités (AESS),
- le décret du 17/07/02, relatif au certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Ecoles et ses conditions d'obtention,
- les décrets relatifs à la constitution des hautes écoles et aux titres requis pour y enseigner,
- les Avis rendus par le CEF à propos des « compétences des enseignants du supérieur » (Avis n°63), du « CAPAES » (Avis n°70), de la « formation des enseignants » (Avis n°71), du « référentiel du métier d'enseignant » (Avis n°72), de la formation des formateurs d'adultes en formation professionnelle continue (Avis n°75)
- quelques travaux scientifiques et experts sur le thème (ils seront cités en note au fur et à mesure de leur utilisation),
- les connaissances et les expériences des membres de la Commission plurielle qui en a proposé le contenu au Conseil du CEF (Voir annexe 1).

---

<sup>1</sup> Nous considérons ici le terme « dispositif » dans son sens le plus général « d'agencement de moyens et de démarches pour atteindre un but » : dans le cas de la formation initiale des enseignants et de l'éducation des élèves, ce concept générique pourrait être remplacé par « programme de formation... ». Par contre, pour la formation des formateurs, il est d'autres dispositifs que les programmes (par exemples des dispositifs de recherche-action qui concourent au développement professionnel des formateurs d'enseignants)

## 2 Etat de la situation pour les formateurs qui œuvrent en formation initiale des enseignants

Quels sont les « formateurs de futurs enseignants » ? Comment devient-on « formateur de futurs enseignants » ? Quelles sont les conditions pour être recruté et engagé dans cette fonction de formateur ? Y a-t-il des titres requis pour être formateur ? Quelles sont les formations initiales des « formateurs de futurs enseignants » ? Comment se développent-ils professionnellement au long de leur carrière de formateur ? ...

### 2.1 Les diverses catégories de « formateurs de futurs enseignants »

La formation initiale des enseignants se réalise auprès de 3 opérateurs de base :

- les départements pédagogiques de hautes écoles pour l'obtention des titres d'instituteur et de régent ou AESI (Agrégés de l'enseignement secondaire inférieur) dans des ensembles de disciplines diverses (y compris la formation d'AESI technique),
- les universités (et hautes écoles de catégorie économique) pour l'obtention de l'AESS (Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur) et du CAPAES (certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur),
- l'enseignement de promotion sociale<sup>2</sup>, pour l'obtention du CAP (Certificat d'aptitude pédagogique) et du CAPAES.

Sont considérés dans cet Avis comme « formateurs d'enseignants » l'ensemble des intervenants dans ces formations initiales.

Traditionnellement, on distingue :

- a. les « psychopédagogues » chargés de la formation pédagogique, psychopédagogique, méthodologique, etc.,
- b. les « didacticiens », spécialistes de l'enseignement d'une discipline et de sa didactique,
- c. les enseignants des cours généraux,
- d. les « maîtres de formation pratique » issus du terrain des pratiques et engagés dans les départements pédagogiques des hautes écoles pour coanimer les Ateliers de formation pratique,
- e. les « maîtres de stage » qui accueillent des étudiants en stage dans leurs classes.

### 2.2 Quels sont les titres requis pour former de futurs enseignants ?

Les modalités de recrutement et les titres requis varient selon les lieux de formation : les universités, les hautes écoles (dans leurs départements pédagogiques et économiques) et l'enseignement de promotion sociale.

Un inventaire systématique de toutes les catégories de « formateurs » reste à faire en spécifiant le détail pour chacun des trois opérateurs de formation ci-dessus précisés.

On peut cependant dégager trois grandes catégories de formateurs :

- Les formateurs attachés aux centres de formation (université, haute école, établissements de promotion sociale), chargés d'enseignement et/ou superviseurs de stages : ils sont le plus souvent des universitaires, psychopédagogues ou didacticiens ainsi que les titulaires de cours généraux.
- Les maîtres de formation pratique : ces formateurs ont une double attache institutionnelle, à la fois attachés au département pédagogique d'une haute école et à une école d'enseignement fondamental ou secondaire.

<sup>2</sup> La formation proposée par l'enseignement de promotion sociale s'adresse à des professionnels n'ayant pas à la base fait le choix d'être enseignants, mais qui sont spécialisés dans leur domaine.

- Les « formateurs de terrain », c'est-à-dire les maîtres de stage qui sont des praticiens du niveau d'enseignement auquel se prépare l'étudiant.

### 2.2.1 Dans les catégories pédagogiques des hautes écoles et dans l'enseignement de promotion sociale :

- a. les « psychopédagogues » doivent avoir le titre de « licencié en sciences de l'éducation » ou assimilé et le titre pédagogique du CAPAES ou assimilé,
- b. les « didacticiens » doivent être porteurs d'une licence de la discipline et le titre pédagogique du CAPAES ou assimilé,
- c. les enseignants de cours généraux (non psychopédagogues et non didacticiens) doivent être porteurs du titre de la discipline enseignée et le titre pédagogique du CAPAES ou assimilé,
- d. les maîtres de stage doivent disposer d'un titre pédagogique requis pour enseigner dans l'enseignement fondamental ou secondaire et dans le cas des formations d'instituteurs, d'AESI être agréés comme maître de stage par la haute école qui organise la formation,
- e. les maîtres de formation pratique dans le cadre de la formation des instituteurs et des AESI doivent disposer d'un titre pédagogique requis pour enseigner dans l'enseignement fondamental ou secondaire, d'une expérience utile du métier d'au moins deux ans et du titre pédagogique du CAPAES ou assimilé.

En synthèse, les enseignants des catégories pédagogiques des hautes écoles et de l'enseignement de promotion sociale ainsi que les maîtres de stage doivent être porteurs d'un titre pédagogique et seuls les psychopédagogues bénéficient d'une préparation spécifique à leur fonction dans le cadre de leur formation initiale.

### 2.2.2 Dans les universités et les départements économiques des Hautes écoles :

- a. les titulaires de cours transversaux (psychopédagogues, psychologues, sociologues...) qui ne doivent pas être porteurs d'un titre pédagogique,
- b. les didacticiens qui ne doivent pas être porteurs d'un titre pédagogique,
- c. les maîtres de stage doivent disposer d'un titre pédagogique requis pour enseigner dans l'enseignement fondamental ou secondaire et être agréés comme maître de stage par l'université qui organise la formation. Il faut en outre signaler que dans le cadre de la formation des AESS, les maîtres de stage peuvent intervenir, en collaboration avec les enseignants de l'agrégation, dans les séminaires d'analyse des pratiques

En synthèse, seuls les maîtres de stage doivent être porteurs d'un titre pédagogique. Dans les universités, pour enseigner dans les agrégations, il n'y a pas d'exigences spécifiques. (On peut se référer à l'Avis du CEF n°63).

## 2.3 Quelle formation initiale des formateurs d'enseignants ?

L'inventaire qui suit se limite au prescrit légal, il faudrait sans doute prendre en compte les situations réelles (souvent complexes et variées).

### 2.3.1 La formation initiale des psychopédagogues

La formation des psychopédagogues à l'université consiste principalement dans des licences en sciences de l'éducation, en psychopédagogie ou en psychologie; parfois une formation spécifique complémentaire à la formation d'enseignants est organisée dans le cadre de la licence. Et avant le

décret sur les AESS (08-02-2001) des stages spécifiques pouvaient être organisés dans le cadre de l'agrégation<sup>3</sup>.

Le type de public qui entame ces études varie d'une université à l'autre : la majorité des étudiants sont actuellement des enseignants en exercice, mais il y a aussi une proportion variable de diplômés des départements pédagogiques des Hautes écoles (les « étudiants-passerelle ») et d'étudiants qui sortent de candidature en psychologie et en sciences de l'éducation.

Le type de démarche de formation varie fortement : des pédagogies d'adultes exploitant les pratiques professionnelles ; mais aussi des pédagogies plus classiques.

Les programmes sont également assez divers. Il importerait donc de décrire les caractéristiques principales de ces formations initiales dans les 4 universités complètes de la CF.

Si on considère les programmes des licences en sciences de l'éducation (ou en psychopédagogie) des quatre universités complètes, on peut quasi toujours dégager des unités de formation suivantes :

- formation théorique en psychologie de l'éducation (psychologie de l'apprentissage et de la motivation, psychologie du développement cognitif et affectif, psychologie sociale, approche du handicap et des difficultés d'apprentissage...),
- une formation théorique plus ou moins approfondie quant aux autres sciences de l'éducation : approches sociologiques, approches philosophico-anthropologiques, ...
- des stages dans l'enseignement et/ou dans les instituts de formation initiale d'enseignants,
- des cours et séminaires de méthodologie de la construction d'un programme et de dispositifs de formation, de l'élaboration d'outils d'évaluation,
- des séminaires d'analyse de pratique d'enseignement, de méthode de recherche en éducation, etc.

Une analyse plus fine des contenus et des dispositifs serait à réaliser.

### 2.3.2 La formation initiale des didacticiens

Les spécialistes en didactique sont engagés sur la base d'une compétence disciplinaire. Ils sont d'abord spécialistes de la discipline à enseigner. Le décret du CAPAES n'introduit pas de clause spécifique pour les formateurs d'enseignants.

En fait, les didacticiens ont une formation disciplinaire (la discipline qu'ils enseignent : math, langue, physique...) ; et, dans l'hypothèse favorable où ils ont fait une agrégation, leur formation en didactique est limitée le plus souvent à quelques bases de didactique de leur discipline dans l'enseignement secondaire. On perçoit bien les limites de cette formation première lorsque ces spécialistes sont engagés pour enseigner la didactique des apprentissages de base dans l'enseignement primaire ou préscolaire et pour accompagner de futurs enseignants dans leurs premières expériences d'enseignement.

### 2.3.3 La formation initiale des maîtres de formation pratique

Les maîtres de formation pratique n'ont pas de formation initiale spécifique comme formateurs de futurs enseignants. Mais en plus du CAPES, ils doivent bénéficier d'une expérience utile de

---

<sup>3</sup> Dans le cadre de l'agrégation en sciences de l'éducation, les licenciés en psychopédagogie ou en sciences de l'éducation étaient préparés à donner des cours et à développer des dispositifs professionnalisants dans le cadre des catégories pédagogiques des hautes écoles. Le décret sur les AESS (08-02-2001) ne permet plus d'organiser des stages dans l'enseignement supérieur. Ce qui renvoie toute formation pédagogique spécifique aux formations liées au CAPAES.

deux années au moins et conserver une activité professionnelle dans le secteur d'enseignement pour lequel ils préparent de futurs enseignants<sup>4</sup>.

#### 2.3.4 La formation initiale des enseignants de cours généraux

Il n'y a pas non plus d'exigence de formation spécifique comme formateur. Seules sont exigées la formation spécialisée et la formation pédagogique liée au CAPAES telle qu'organisée pour l'ensemble des enseignants des hautes écoles.

#### 2.3.5 La formation initiale des maîtres de stage

Les maîtres de stage n'ont pas de formation initiale spécifique comme formateurs de futurs enseignants.

### 2.4 Quelle formation continue des formateurs d'enseignants ?

Officiellement, pour aucune des catégories de formateurs d'enseignants recensées ci-dessus, il n'existe pas d'offre spécifique de formation en cours de carrière.

Il n'existe pas jusqu'à présent en Communauté française de Belgique de décret organisant l'agencement et le financement de la formation continue du personnel de l'enseignement supérieur à l'instar de ce qui existe pour le personnel de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire<sup>5</sup> ordinaires et spécialisés<sup>6</sup>.

Il existe toutefois des offres diverses de formation le plus souvent mélangées à des offres de formation destinée au personnel de l'enseignement secondaire. C'est ce que nous allons voir.

#### 2.4.1 L'offre de formation en cours de carrière destinée, entre autres, aux formateurs d'enseignants

Nous avons tenté ici de répertorier l'offre des formations continues et complémentaires de divers types. Il importe de préciser qu'il n'existe pas de cadastre à ce sujet ; il importerait d'affiner la connaissance de ce secteur.

L'inventaire ci-après n'a pas de prétention à l'exhaustivité. Sont de fait inventoriées des formations organisées à destination des enseignants. Nous avons chaque fois mis en évidence l'accès spécifique de ces formations aux formateurs d'enseignants (et en tant que telles, elles permettent de repérer les lieux diversifiés où peuvent se former en cours de carrière les formateurs d'enseignants)

##### 2.4.1.1 Les universités

Les 4 universités complètes (UCL, ULB, ULg, UMH) organise une licence en sciences de l'éducation, mais cette licence est souvent vue comme une opportunité pour des enseignants de faire un complément de formation, même s'ils n'envisagent pas une fonction comme psychopédagogue dans une haute école. Dans le cadre des évolutions professionnelles, cette licence en sciences de l'éducation permet à ces licenciés de jouer efficacement des rôles divers dans le système éducatif (direction, conseillers pédagogiques, coordinateurs, etc.) et d'intervenir occasionnellement dans la formation continue des enseignants.

---

<sup>4</sup> Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif aux conditions particulières de recrutement des maîtres de formation pratique prévus dans le décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (26-09-2001) Article 3. : Les maîtres de formation pratique sont engagés au maximum pour un mi-temps correspondant à des prestations de 375 heures par an, l'autre partie de leurs prestations continuant obligatoirement à être exercée dans l'établissement ou les établissements d'enseignement fondamental ou d'enseignement secondaire, ordinaire ou spécial, organisé ou subventionné par la Communauté française dans le(s) quel(s) ils sont en fonction.

<sup>5</sup> Communauté française, Décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement secondaire ordinaire, Décret du 16/7/93 (M.B : 19/10/93)

<sup>6</sup> Communauté française, Décret relatif à la formation continue et à la formation complémentaire des membres du personnel de certains établissements d'enseignement et des centres psycho-médico-sociaux, D. 24/12/1990, M.B. 04/10/1991

En outre, les universités organisent des formations reconnues par un diplôme à destination (entre autres) de formateurs ou de futurs formateurs d'enseignants :

- ❖ L'ULg a organisé pendant trois ans un DES en formation et didactique des disciplines, construit conjointement par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et, dans les facultés concernées, par des responsables de différentes agrégations. Le DES est un diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle. L'inscription impliquait un diplôme de 2<sup>ème</sup> cycle, ce qui fermait la porte aux instituteurs par exemple.

A l'origine, cette formation était spécifiquement destinée à des formateurs d'enseignants qui trop souvent n'ont qu'une formation disciplinaire de base mais sans connaissance particulière des principes de base d'une formation d'adultes. Le public particulièrement visé par ce DES était initialement les professeurs chargés de la formation didactique des enseignants à l'université et en hautes écoles. Dans les faits, il s'est élargi à des maîtres de stage et à des collaborateurs pédagogiques qui coopèrent à la formation des AESS.

Sont également organisés à l'ULg :

- un DES consacré à la pédagogie universitaire,
- un DES en technologie organisé avec les FUNDP,
- un DES en intervention psychosociale,
- une formation d'animateurs et de formateurs dynamiciens de groupes organisée par le CDGAI.

- ❖ A l'ULB en collaboration avec l'UMH et le Pr. Dupont, la Faculté de Philosophie et Lettres donne une formation, la même pour tous.

Il y a un DES en sciences de l'éducation avec trois spécialisations :

- gestion scolaire pour les chefs d'établissement,
- enseignement,
- politiques éducatives.

- ❖ A l'UCL, la FOPA (Institut de formation en sciences de l'éducation au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) organise :

- le DEC en sciences de l'éducation (à orientation formation, enseignement ou gestion). Cette formation complémentaire de 2<sup>e</sup> cycle est organisée avec les ressources du programme la licence en sciences de l'éducation (programme à horaire décalé principalement destinée à des enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes en exercice). Ce diplôme d'études complémentaires (300h) permet à des licenciés dans une discipline d'acquérir une formation de base en sciences de l'éducation. Ainsi, plusieurs spécialistes en didactique, entre autres des doctorants, font ce DEC qu'ils considèrent comme une formation qui leur donnera des compétences importantes pour devenir titulaires dans les agrégations disciplinaires ou dans le supérieur pédagogique. Ce DEC, qui peut être classé dans l'offre de formation continue, est considéré par une partie du public comme une formation initiale complémentaire préparant à la fonction de formateur d'enseignants.
- Un DES en pédagogie universitaire et un DEA en sciences de l'éducation sont également organisés.
- Un DEA en didactique des langues romanes est également organisé par la Faculté de philosophie et lettres.

#### 2.4.1.2 L'enseignement de promotion sociale

Des formations continues sont organisées dans l'enseignement de promotion sociale : des modules spécifiques (unités pédagogiques) qui peuvent constituer des remises à niveau, l'introduction d'innovation pédagogique (IIC, immersion linguistique...) et l'acquisition de nouvelles compétences en gestion, en lecture critique de dossier pédagogique. Elles s'adressent à un public mêlant des enseignants, des formateurs et des formateurs de formateurs ou plus spécifiquement à ces derniers selon le dossier pédagogique introduit. Les unités font l'objet d'un dossier précis à la

CF : un niveau de maîtrise de capacités terminales. Les unités de formation (30 à 200 périodes) capitalisables donnent droit à des attestations de réussite.

Un arrêté organise la formation en cours de carrière (FC) des membres du personnel de l'EPS. La Communauté française investit elle-même et reconnaît la FC de l'EPS : chaque institut de l'EPS rentre des projets sur base de thèmes prioritaires définis par une commission de coordination. Les thèmes prioritaires des formations concernent parfois aussi les formateurs qui donnent cours au CAP. Ces projets sont ensuite soumis à l'approbation du Ministre pour l'octroi des subsides. Rien de spécifique n'est prévu pour les enseignants du CAP même si des besoins existent. A noter qu'un budget d'environ 150.000 Euros est accordé à la formation continue du personnel de l'enseignement de promotion sociale. Il n'y a pas d'obligation mais bien une incitation !

En conclusion, il est possible, dans l'EPS, d'organiser une formation spécifique pour les formateurs mais, dans les faits, les formateurs participent à des formations diverses qui ne leur sont pas spécifiquement destinées.

#### 2.4.1.3 Les Instituts Supérieurs de Pédagogie

Ils organisent des unités pédagogiques à destination des instituteurs de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécial.

S'ils désirent se former en cours de carrière, ils ont la possibilité de suivre ces modules dont le nombre de jours de formation est variable. Ceux-ci sont suivis d'un moment d'évaluation non obligatoire. Une attestation est alors délivrée. Après un certain nombre d'UP suivies, une revalorisation financière est possible. Ces formations dans les ISP sont données par des inspecteurs, des chefs d'établissement, des psychologues, des didacticiens, des psychopédagogues... Les cours peuvent avoir lieu en soirée ainsi que le mercredi après-midi ou le samedi.

#### 2.4.1.4 Les réseaux

Ils organisent la formation continue pour leurs enseignants auxquels ils associent souvent les formateurs d'enseignants, prévoyant parfois des formations particulières à leur intention.

Un inventaire de l'existant serait nécessaire.

L'offre de formation très large porte entre autres sur l'enseignement vers des compétences dans les disciplines diverses, sur les modalités d'évaluation, sur l'accompagnement, sur l'animation de la classe, etc.

Ces formations sont animées par des inspecteurs, des formateurs-experts issus d'associations ou du privé mais aussi par des enseignants et des formateurs de formation initiale (des psychopédagogues, didacticiens, etc. qui travaillent à temps plein dans des écoles normales ou à l'université).

A ces formations souvent destinées aux enseignants du fondamental et du secondaire, on trouve parfois aussi des formateurs d'enseignants de ces mêmes catégories, mais à titre de participants cette fois.

A noter que, dans ces contextes, sont organisées quelques formations sur l'accompagnement des stagiaires à destination spécifique de maîtres de stage, voire à destination combinée de maîtres de stage et de formateurs de futurs enseignants, œuvrant en écoles normales ou dans les agrégations.

#### 2.4.2 A quelles formations participent les formateurs d'enseignants ?

Il est difficile de répondre à cette question. Chacun dans son secteur (son institution, son réseau, ...) a une connaissance très partielle d'un puzzle en fait très diversifié et complexe. Une enquête systématique serait indispensable pour faire un état de la situation.

Tentons néanmoins quelques pistes.

Une enquête exploratoire a été menée dans quelques hautes écoles à propos des choix de formation continue des enseignants des catégories pédagogiques. Les dominantes sont claires : les formateurs s'inscrivent dans des formations destinées à des enseignants du secondaire ou du fondamental, ou dans des formations du milieu associatif ou privé comme par exemple la CGE, le CFIP...

La plupart des formateurs regrettent cependant d'avoir peu de temps à consacrer à leur propre formation continue. La charge de travail s'accroît chaque année : ils ont de moins en moins de temps pour se former eux-mêmes.

Une autre enquête<sup>7</sup> a porté plus précisément sur les psychopédagogues, formateurs d'enseignants. Elle montre aussi la diversité des moyens qu'ils utilisent pour leur développement professionnel. On note là également la difficulté de plus en plus nette de se former vu les charges croissantes de travail.

Une telle enquête devrait être menée de façon plus systématique auprès de toutes les catégories de formateurs d'enseignants.

---

<sup>7</sup> Cette enquête a fait l'objet d'une publication : Paquay, L. (2002). Approche de la construction de la professionnalité des psychopédagogues, formateurs de futurs enseignants. In M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck

### 3 Etat de la situation pour la formation des formateurs qui œuvrent en formation continue des enseignants

Quels sont les « formateurs d'enseignants en exercice » ici considérés ? Comment devient-on « formateur d'enseignants » ? Quelles sont les conditions pour être recruté et engagé dans cette fonction de formateur ? Y a-t-il des titres requis pour être formateurs ? Quelles sont les formations initiales des « formateurs d'enseignants » ? Comment se développent-ils professionnellement au long de leur « carrière » de formateur ? ... Telles sont les questions que nous aurions souhaité traiter.

Pour répondre à ces questions, il aurait fallu pouvoir faire un cadastre de l'ensemble des formations continues des enseignants. Un tel cadastre n'existe pas vraiment<sup>8</sup>. La formation continue des enseignants consiste en fait en une mosaïque de formations diverses. Ces formations sont organisées :

- par les opérateurs traditionnels de formation initiale (universités, hautes écoles, établissements de promotion sociale),
- par les réseaux (Communauté française, CPEONS, CECF, SeGEC, etc.),
- par des associations et organisations indépendantes à but social (p. ex la CGE),
- par des organismes privés qui font une offre combinée pour les mondes socio-éducatifs, de la santé et pour la formation des cadres en entreprise.

Avant de prétendre cerner les formateurs d'enseignants en exercice, peut-être convient-il d'abord de reconceptualiser la formation continue des enseignants, ce qui ouvrira des perspectives vers de nouvelles catégories de « formateurs d'enseignants ».

#### 3.1 La formation continue, un des vecteurs du développement professionnel

On ne peut limiter la question de la formation continue des enseignants à l'offre de formation. L'essentiel n'est sans doute pas que les enseignants participent à des formations mais qu'ils se développent professionnellement.

Le développement professionnel des enseignants consiste dans la construction de compétences professionnelles et dans les évolutions corrélatives de leur identité professionnelle<sup>9</sup>.

Comment se développe-t-on professionnellement ?

En réalité, le développement professionnel se réalise principalement dans et par leur pratique, tout particulièrement par des réflexions individuelles et collectives sur les pratiques (les projets). Les enseignants ne se développent pas d'abord par des formations continues officiellement organisées dans un lieu de formation (c'est-à-dire à l'extérieur de l'école), mais par des pratiques réfléchies, par l'explicitation d'un cheminement, par l'utilisation de ressources (matérielles, conceptuelles, humaines) dans la perspective de la réalisation de projets communs et par les interactions nécessaires dans la conduite de ces projets<sup>10</sup>.

Sur cette base, dans l'Avis n°71, le CEF déclarait que les formations peuvent et doivent revêtir des formes diverses : des formations "externes" à la carte, des formations en établissement, mais

<sup>8</sup> Dans le cadre d'une recherche interuniversitaire sur le pilotage, une étude globale de l'offre de formation continue (Dauphin, Maroy, De Ketele, 2003) corrobore effectivement l'impression d'une offre extrêmement diversifiée

<sup>9</sup> Le développement professionnel consiste dans les transformations individuelles (et collectives) de compétences professionnelles et de composantes identitaires en lien avec l'exercice du métier (Barbier, 1996)

<sup>10</sup> Huberman (1995) propose précisément plusieurs modèles d'une telle formation insérée dans des démarches de résolution de problèmes et de développement de projets innovants : des démarches individuelles qui restent fermées sur elles-mêmes certes, mais aussi des démarches collectives qui font appel à des ressources informatives, logistiques et conceptuelles. Références : Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New-York : Basic Books (Trad. : Le praticien réflexif, Ed. Logiques, (1980) ; Huberman, M. (1995). *Networks that alter teaching : conceptualization, exchanges and experiments*. *Teachers and teaching Theory and practice*, 1 (2), 193-211

aussi la visée du développement des compétences professionnelle par la réalisation en commun des projets, par des recherches-actions-formations et par la mise en place de réseaux de partage de pratiques... Compte tenu des options prises dans le décret « Missions de l'école », il importe de privilégier les formations en établissement et d'instaurer une logique de définition des projets individuels de formation dans le cadre de négociations au sein de l'établissement, en référence aux priorités définies dans l'établissement. Les concertations entre enseignants (celles entre autres prévues par le décret « Ecole de la réussite » du 14 mars 1995) peuvent ainsi constituer un lieu de développement professionnel.

Dans ce même Avis n°71, le CEF affirmait la nécessité d'assurer la formation initiale et continue de tous les acteurs de la formation des enseignants : formateurs, maîtres de stage, tuteurs, conseillers pédagogiques (...); un accent tout particulier sur les compétences essentielles pour tout « formateur » : l'analyse de pratiques, l'accompagnement réflexif mais aussi la recherche en éducation et en didactique.

### 3.2 Quels sont les formateurs qui assurent la formation continue des enseignants ?

#### 3.2.1 Qui sont ces formateurs ?

- A. Ce sont d'abord l'ensemble des formateurs qui interviennent dans les formations continues des enseignants de diverses catégories. Nous nous référons ici à la mosaïque de formations organisées par les opérateurs traditionnels (universités, hautes écoles, établissements de promotion sociale), par les réseaux, par l'IFC<sup>11</sup>, par des associations et organisations indépendantes à but social, par des organismes privés... Certains sont formateurs à temps plein, d'autres le sont occasionnellement en complément d'un engagement comme enseignant. Un cadastre serait nécessaire.
- B. Ce sont aussi tous ceux qui interviennent auprès des équipes d'enseignants : animateurs pédagogiques, conseillers pédagogiques, inspecteurs, ... qui accompagnent des équipes. Ces fonctions nouvelles d'accompagnement sont en quête d'identité et en voie de professionnalisation.<sup>12</sup>

#### 3.2.2 Quelles sont les conditions de recrutement et les titres requis pour intervenir en formation continue des enseignants ?

Les conditions de recrutement sont très variables : ce sont parfois des enseignants détachés pour des périodes déterminées. Ce sont parfois des formateurs occasionnels. Certains en font un métier dans un organisme ou comme indépendants.

Aucun titre n'est requis et il existe une grande diversité au niveau des formations. Par exemple, certains conseillers pédagogiques ont bénéficié d'une formation intensive de plus de 30 journées ; d'autres doivent se satisfaire de formations occasionnelles.

L'offre de formation pour formateurs se mêle souvent à celle destinée aux enseignants. D'où la difficulté de distinguer les formations continues qui viseraient spécifiquement les formateurs.

Face à cette diversité de profils et ces incertitudes, nous ne pourrions pas approfondir de façon spécifique les modalités de formation des formateurs qui œuvrent en formation continue. Cette problématique devrait faire l'objet d'une réflexion particulière du CEF dont la finalité serait de produire un référentiel de compétences pour les formateurs qui œuvrent en formation continue. En tout état de cause les opérateurs en formation continue doivent pouvoir s'assurer de la compétence des formateurs qu'ils engagent.

<sup>11</sup> L'institut de la formation en cours de carrière organisera prochainement des formations.

<sup>12</sup> Des travaux récents portent sur ce sujet : Garant, M. & Paquay, L. (2001). *L'accompagnement de la rénovation dans l'enseignement secondaire. Une étude de cas en Belgique francophone*. Rapport du groupe européen de recherche "La gestion des ressources humaines dans l'enseignement en Europe" (Paris : Epice – 15 p.). Voir aussi les communications de E. Charlier, C. Dejean et coll. Congrès des chercheurs belges en éducation (Mars 2002)

## 4 Vers un référentiel de compétences des formateurs d'enseignants

Pour tous les formateurs d'enseignants, quelles sont les compétences requises en tant que formateur en complément des connaissances et compétences relevant de leur domaine de spécialité ?

Comme tout référentiel de compétences, celui ici proposé tend à présenter un modèle idéal. Le but n'est pas de faire miroiter un idéal inaccessible face auquel chacun se sent impuissant. Le but est de susciter des débats dans les organes de gestion et dans les équipes de formation, d'aider à fixer des priorités, de développer en conséquence des programmes et des modalités d'évaluation formative. Les choix de priorités quant à un référentiel de métier aident tout particulièrement à définir des priorités pour un contenu de formation et, individuellement, pour se fixer des priorités de développement professionnel.

### 4.1 Rôles essentiels et compétences globales des formateurs d'enseignants

#### 4.1.1 Trois rôles essentiels

Comme nous l'avons vu dans l'exploration de l'existant, les formateurs d'enseignants présentent une très grande diversité, selon le type d'enseignants qu'ils forment, selon leurs disciplines de référence, selon les établissements ou organismes de formation, selon les modalités de division du travail.

Cependant, dans tous les lieux de formation initiale des enseignants en CF, on constate que :

- certains formateurs ont un profil dominant d'enseignants d'une discipline (par exemple, les titulaires des cours de sociologie ou de politique de l'éducation),
- d'autres interviennent quasi uniquement dans l'accompagnement des étudiants lors des stages (les maîtres de stage, mais aussi certains superviseurs de centres),
- d'autres enfin ont des fonctions mixtes d'enseignement et d'accompagnement des étudiants (les psychopédagogues, les didacticiens des disciplines enseignées, les maîtres de formation pratique, ...).

Quels que soient leurs rôles prioritaires, tous ces formateurs devraient avoir une visée de développement des compétences professionnelles des futurs enseignants. C'est en tout cas la priorité assignée par les décrets récents sur la formation initiale des enseignants (instituteurs et régents, AESS).

Dans le cadre de la formation continue des enseignants, les formateurs d'enseignants sont également amenés à jouer divers rôles d'accompagnement individuel et collectif.

L'établissement d'un référentiel de compétences des formateurs d'enseignants doit dès lors éviter deux écueils :

1. On pourrait être tenté de fixer des référentiels spécifiques pour chaque catégorie actuelle de formateurs : on risquerait alors de figer des rôles actuels et de rendre caduques les évolutions nécessaires dans les années à venir.
2. On pourrait être tenté, par réalisme, de privilégier la seule référence aux pratiques actuelles, et réduire dès lors le référentiel de compétences au plus petit dénominateur commun centré sur les compétences qu'exerce tout formateur d'enseignants ; les spécificités de la fonction du formateur-accompagnateur risqueraient d'être gommées.

*Le CEF propose dès lors un référentiel commun à tous les formateurs d'enseignants, tout en reconnaissant certaines spécificités. Les compétences communes sont structurées autour de trois rôles essentiels :*

- a. *l'enseignant spécialiste d'un domaine,*
- b. *le formateur d'adultes (futurs) professionnels,*

*c. l'accompagnateur de la construction de compétences et de l'identité professionnelle.*

Chaque formateur d'enseignants est amené à assumer les trois rôles (a) d'enseignant-spécialiste, (b) de formateur de professionnels et (c) d'accompagnateur réflexif. Les priorités accordées à l'un des rôles ne doivent jamais masquer la nécessité d'être attentif aux autres et de pouvoir les assumer.

Par exemple, le maître de stage a évidemment d'abord un rôle d'accompagnateur (c) ; mais comme « formateur de terrain », il aura aussi à jeter des ponts entre la théorie et la pratique, il devra lui aussi référer ses analyses aux savoirs didactiques et psychopédagogiques (b) et de temps à autre, il peut être amené à repréciser des contenus disciplinaires (a).

Autre exemple, le professeur spécialiste d'une discipline transversale à dominante de rôle (a) ne contribuera à la construction de connaissances professionnelles mobilisables en situation (b) que si dans ses cours il fait des références aux situations concrètes d'enseignement. Et on peut espérer qu'il est capable de montrer en quoi les concepts et théories qu'il enseigne sont utiles aux étudiants comme grilles de lecture pour analyser et comprendre des situations professionnelles concrètes (c).

#### 4.1.2 Trois compétences globales

Dans le monde de la formation professionnelle lié aux entreprises et dans celui de la formation des enseignants (avec un certain décalage cependant), on assiste depuis quelques décennies à un glissement des conceptions de la formation : le modèle dominant de la transmission de connaissances s'est transformé en un modèle de formation aux savoir-faire professionnels et plus récemment, la nécessité d'accompagner les acteurs en situation professionnelle et de les aider à analyser leur pratique s'est imposée comme le modèle de référence pour favoriser le développement de compétences professionnelles<sup>13</sup>

Les deux nouveaux décrets relatifs à la formation des enseignants mettent davantage l'accent sur ces deux derniers modèles. Tous les experts actuels en formation privilégient le modèle de l'accompagnateur car les démarches qui s'y réfèrent jouent à coup sûr un rôle essentiel dans le développement des compétences professionnelles réelles des stagiaires et des enseignants.<sup>14</sup>

*En prenant les modèles actuels en matière de formation d'enseignants et les trois rôles essentiels que remplissent les formateurs d'enseignants, le CEF distingue trois compétences globales partiellement isolables correspondant chacune à une catégorie typique de situations professionnelles auxquelles doit faire face un formateur d'enseignants :*

1. *Pouvoir individuellement concevoir, planifier, animer et évaluer un enseignement relatif à son domaine de spécialité* comme devrait pouvoir le faire tout enseignant du supérieur : dans les faits, il s'agit principalement de viser la transmission de connaissances de base, particulièrement de préparer et donner des cours qui ont du sens pour les étudiants mais aussi de réaliser l'ensemble des tâches que devrait exercer un enseignant.

<sup>13</sup> Jean-Marie Barbier (du CNAM, Paris) a montré récemment (séminaire du GIRSEF à LLN) les grandes phases :

1° Selon les conceptions dominantes jusqu'aux années 80, la formation vise à transmettre des connaissances : le modèle-type est celui de l'enseignement traditionnel.

2° Par la suite, dans la foulée de la pédagogie par les objectifs, la formation a été conçue d'abord comme l'acquisition de capacités nouvelles que les formés utiliseraient ultérieurement dans leur vie professionnelle : le modèle-type est celui de la formation aux savoir-faire.

3° Depuis le début des années 90, la formation est de plus en plus conçue sur le modèle de l'accompagnement qui vise le développement de compétences.

<sup>14</sup> Voir Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck. (avec les contributions de Jacqueline Beckers, Mireille Cifali, Nadine Faingold, Guy Jobert, Jules Lamy, Vincent Lang, Olivier Maradan, Mireille Snoeckx, et des 3 directeurs de la publication).

2. *Pouvoir, seul et en équipe, développer des dispositifs focalisés sur des situations-problèmes ou des démarches collectives de projets et qui visent chez les futurs enseignants le développement de compétences professionnelles* : il s'agit ici principalement de participer activement au développement et à la réalisation de dispositifs de pédagogie active inscrits dans le cadre des projets d'établissement et d'être attentif constamment à la mobilisation que feront les enseignants des savoirs et savoir-faire acquis en formation.
3. *Pouvoir accompagner le futur enseignant (ou l'enseignant en exercice) dans le cadre de stages (ou dans sa pratique enseignante) ou dans le cadre de séminaires d'analyse de pratique* : il s'agit ici moins de guider et de prescrire des conseils que d'accompagner un (futur) enseignant dans la construction progressive de ses compétences et de son identité professionnelle, en l'aidant à analyser et à théoriser sa pratique.

## 4.2 Compétences des formateurs d'enseignants en formation initiale et continue

### 4.2.1 Les compétences attendues des formateurs d'enseignants en relation au référentiel de compétences du CAPAES

Une première approche transversale est de mettre les trois rôles ci-dessus énoncés en rapport avec le référentiel des compétences pédagogiques attendues de tout enseignant de l'enseignement supérieur telles qu'elles ont été définies dans le Décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Ecoles et ses conditions d'obtention (17-07-2002)

| Compétences de l'enseignant de l'enseignement supérieur<br>CAPAES  | Enseignant<br>spécialiste | Formateur<br>d'adultes | Accompagnateur |
|--|---------------------------|------------------------|----------------|
| 1. Promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours  | +                         | +                      | +              |
| 2. Faire face aux devoirs et dilemmes éthiques de la profession  | +                         | +                      | ++             |
| 3. Travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation  | +                         | ++                     | ++             |
| 4. Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage   | +                         | ++                     | ++             |
| 5. Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation   | +                         | ++                     | +              |
| 6. Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel | +                         | +                      | ++             |
| 7. Planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes   | ++                        | +                      | +              |
| 8. Maîtriser et utiliser des outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix           | ++                        | ++                     | ++             |
| 9. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et s'impliquer dans leur construction   | ++                        | +                      | +              |
| 10. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation                          | ++                        | +                      | +              |
| 11. Porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur les connaissances scientifiques et son enseignement                                      | ++                        | ++                     | +              |
| 12. Actualiser ses connaissances et ses pratiques  | ++                        | ++                     | ++             |
| 13. S'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement   | +                         | ++                     | +              |
| 14. Etre un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution  | +                         | +                      | +              |

Légende : le nombre de + indique le degré auquel cette compétence (en ligne) renvoie au rôle A, B ou C (en colonne)

Le référentiel de compétences définit pour le CAPAES permet de rencontrer les trois grands rôles des formateurs d'enseignants. Comme, le montre le tableau, ces rôles ne sont évidemment pas étanches. Lorsqu'un enseignant ou un intervenant vise le développement de compétences professionnelles, son rôle d'enseignant doit se compléter par (se transformer dans) un rôle de formateur et le plus souvent doit évoluer, au moins à certains moments, vers le rôle d'accompagnateur.

C'est ainsi que certaines compétences, qui sont plutôt énoncées comme « composantes » d'un des rôles, valent aussi pour d'autres rôles. Une lecture transversale est nécessaire.

On notera que certaines compétences sont véritablement transversales aux trois rôles. Par exemple, gérer sa propre formation continue vaut pour tous les rôles du métier. Et il s'agit d'ailleurs pour les formateurs d'enseignants d'une compétence tout à fait clé dans la mesure où comme nous le montrons par ailleurs, la formation des formateurs résulte souvent davantage de démarches personnelles, interactives dans le cadre de projets de formation et/ou de recherche plutôt que de participation à des formations instituées organisées spécifiquement à leur intention.

Par contre, certaines compétences renvoient davantage à certains rôles plutôt qu'à d'autres. Le point suivant approfondit ces spécificités.

#### 4.2.2 Compétences spécifiques des formateurs d'enseignants relativement à chaque rôle

##### 4.2.2.1 Compétences du formateur selon le rôle « enseignant-spécialiste »

Réaliser efficacement son rôle de transmetteur de savoirs scientifiques, professionnels, méthodologiques, didactiques, techniques, gestionnaire implique de pouvoir organiser au mieux les situations d'enseignement/apprentissage qui permettront aux enseignants d'acquérir les connaissances de base pour leur profession, de les actualiser ou de les approfondir.

Si ces compétences professionnelles s'appliquent à tout enseignant<sup>15</sup>, celles sélectionnées ci-dessous sont doublement importantes dans le cas de la formation initiale d'enseignants. En effet, les formateurs constituent un modèle pour leurs étudiants futurs enseignants. Il est important que ces derniers, au cours de leur formation initiale, vivent des expériences positives d'enseignement selon des méthodes souhaitables en rupture parfois par rapport à ce qu'ils ont eux-mêmes vécu dans le primaire et le secondaire et parfois, dans la formation disciplinaire.

| Compétences spécifiques des formateurs d'enseignants |   |
|--|---|
| Rôle « enseignant-spécialiste »                      |   |
| a)   | Développer une expertise dans les contenus enseignés et dans la méthodologie de leur enseignement et se former au long de sa vie professionnelle. |
| b)   | Organiser et guider l'apprentissage de l'apprenant.   |
| c)   | Eduquer en enseignant, viser la formation personnelle de chaque élève, prendre en compte chacune des dimensions de sa personne.                   |
| d)   | Gérer les relations interpersonnelles au service de l'apprentissage de manière démocratique.  |
| e)   | Organiser les relations dans l'apprentissage.   |
| f)   | Agir comme acteur social et culturel.   |

<sup>15</sup> Nous pouvons ici renvoyer au référentiel du métier d'enseignant tel qu'il est proposé dans l'Avis n°72 du CEF.

#### 4.2.2.2 Compétences du formateur selon le rôle « formateur de professionnels »

Réaliser efficacement son rôle de formateur visant le développement de capacités et compétences relatives à l'exercice du métier implique de pouvoir organiser au mieux les situations d'enseignement/apprentissage qui permettront aux (futurs) enseignants de développer des compétences de base pour leur profession. Citons-en quelques-unes :

| Compétences spécifiques des formateurs d'enseignants |   |
|--|---|
| Rôle « formateur de professionnels »                 |   |
| a)   | Il s'agit d'abord de compétences d'ingénierie de la formation : pouvoir monter des dispositifs et des outils de formation visant le développement de compétences professionnelles des futurs enseignants. Ceci implique de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir organiser et mener des démarches de projet,</li> <li>- savoir travailler par problèmes ouverts et situations-problèmes,</li> <li>- savoir organiser des activités (cours, séminaires) centrés sur des études de cas, etc.</li> </ul> |
| b)   | Pouvoir développer avec ses collègues des dispositifs de formation qui exploitent l'alternance des temps et des lieux de formation et permettent d'établir des rapports entre apports théoriques et expérience de terrain.  |
| c)   | Etre à même d'installer des pratiques d'autoévaluation, d'évaluation formatrice et de sollicitation des activités métacognitives (qui permettent aux apprenants d'acquiescer une méthode).  |
| d)   | Avoir la capacité de susciter la concertation, la négociation et la coopération notamment dans le travail en équipe pluridisciplinaire.   |
| e)   | Même pour les professeurs de cours généraux, connaître les terrains où les futurs enseignants qu'ils forment devront exercer leur profession de façon à ancrer les contenus et les démarches dans leur future réalité professionnelle.  |
| f)   | Plus généralement développer et animer des activités de formation qui aident le (futur) enseignant à articuler ses savoirs divers, à transférer ses acquis, à lier la théorie avec la pratique.   |
| g)   | Gérer la complexité des situations rencontrées : gérer l'incertitude, assumer l'imperfection.   |

#### 4.2.2.3 Compétences du formateur selon le rôle « accompagnateur réflexif »

Réaliser efficacement son rôle de formateur visant le développement de compétences relatives à l'exercice du métier et la construction de son identité professionnelle implique de pouvoir organiser et animer efficacement des séminaires d'analyse de pratique et de pouvoir superviser les stagiaires dans une optique qui permettra à ceux-ci d'apprendre par une réflexion sur leurs pratiques réelles d'enseignement.

En formation initiale, ce rôle concerne surtout l'accompagnement des stagiaires sur le terrain<sup>16</sup>, l'accompagnement des travaux pratiques, des séminaires d'analyse, des mémoires professionnels mais aussi l'ensemble des activités et interactions qui visent directement le développement individuel de compétences et d'une identité professionnelle.

Dans le cadre de la formation tout au long de la vie, l'accompagnement peut prendre la forme d'études de cas, de supervision, d'intervision, de co-développement ou de conseil pédagogique<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Dans leur recherche récente à propos des maîtres de stage, J. Donnay, B. Rey et coll. (2002) explicitent la fonction d'accompagnateur en quatre rôles complémentaires : compagnon réflexif, médiateur, inducteur d'action, co-constructeur d'une identité professionnelle. [www.enseignement.be/Recherche](http://www.enseignement.be/Recherche)

<sup>17</sup> cf. décret « L'école de la réussite » mars 1995 : les animateurs pédagogiques

| Compétences spécifiques des formateurs d'enseignants |   |
|--|---|
| Rôle « accompagnateur réflexif »                     |   |
| a)   | Pouvoir organiser et animer efficacement des activités structurées de formation qui permettent de travailler avec les (futurs) enseignants sur leur vécu professionnel et de les amener à analyser leur pratique. On distingue parmi ces activités : <ul style="list-style-type: none"> <li>- la pratique réflexive sur la base d'observations et d'analyse d'incidents critiques,</li> <li>- le partage des pratiques et l'analyse des pratiques en groupe,</li> <li>- l'observation mutuelle et l'intervision,</li> <li>- le récit de pratiques, la vidéoformation,</li> <li>- l'histoire de vie professionnelle,</li> <li>- le jeu de rôles et autres activités de simulation, ...<sup>18</sup></li> </ul> |
| b)   | Pouvoir superviser des stages en favorisant chez le stagiaire une attitude d'analyse de sa pratique plutôt qu'en évaluant sa prestation en référence à un modèle a priori. Adopter une attitude constante d'accompagnement respectueux du stagiaire. Se centrer sur le stagiaire en situation professionnelle : écouter, observer, ressentir ; accompagner le stagiaire en adoptant une posture « de côté » plutôt que « de face » <sup>19</sup> . Etre attentif au développement personnel de chacun. S'ouvrir aux divers partenaires, les respecter (l'enseignant qui accueille, le maître de stage...). Pouvoir animer une évaluation formative sous forme d'une autoévaluation...                         |
| c)   | Compétence tout à fait fondamentale pour un formateur : être d'abord soi-même capable d'analyser une situation d'enseignement/apprentissage dans toute sa complexité ; et avoir développé l'habitude d'analyser soi-même sa pratique ; à devenir lucide quant aux multiples dimensions qui la traversent, aux enjeux et dilemmes éthiques qu'elle soulève.  |
| d)   | Pouvoir accompagner un enseignant dans un travail sur le rapport subjectif aux savoirs et sur son ancrage dans une histoire personnelle et collective ; avoir soi-même clarifié son propre rapport au savoir et sa propre dynamique identitaire.  |
| e)   | Pouvoir accompagner de futurs enseignants dans une démarche de recherche liée à une pratique professionnelle : par exemple dans une démarche d'analyse d'un problème professionnel, de théorisation de celui-ci, de problématisation, de recherche de solutions multiples, etc. Etre soi-même en recherche.   |
| f)   | Pouvoir participer activement à des projets de recherche-action et par-là, de développer une capacité à établir des liens nouveaux entre la pratique et les connaissances théoriques.   |
| g)   | Pouvoir s'insérer dans des équipes et gérer les partenariats. Comme, en pratique, l'encadrement des étudiants se réalise en partenariat avec des maîtres de stage, les formateurs de centres (didacticiens, psychopédagogues...) devraient faire le lien entre l'étudiant qui va en stage et la personne qui l'accueille. Une concertation préalable entre tous ces acteurs sur les principes pédagogiques est indispensable pour la formation de l'étudiant. Cette remarque vaut pour tous les formateurs d'enseignants. On ne peut former seul.   |

<sup>18</sup> Voir Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (3<sup>e</sup> édition 2001).

<sup>19</sup> Cette posture d'accompagnement est parfois difficile pour « celui qui sait » et qui très vite veut « expliquer », exposer son interprétation, partager son savoir professionnel. Lorsqu'on affirma par exemple qu'il importe que le formateur d'enseignants ait une connaissance du terrain d'application. (cf. Avis n° 70), c'est important pour qu'il puisse comprendre l'expérience du stagiaire et l'accompagner dans le processus ; mais il importe en même temps que l'expérience personnelle du formateur ne constitue pas un écran qui l'empêche d'être à l'écoute du stagiaire.

## 5 Vers des contenus de formation

Les contenus mis en évidence forment un certain nombre de caractéristiques constitutives de la professionnalité globale d'un formateur d'enseignants, ce qui n'empêche pas une grande diversité de professionnalités et de profils<sup>20</sup>.

Dans les faits, ces contenus ne sont pas isolés les uns des autres. L'idéal est précisément que les formateurs d'enseignants, non seulement articulent ces divers contenus, mais surtout qu'ils les mobilisent pour analyser les situations de formation et pour intervenir plus efficacement.

### 5.1 Contenus de formation d'un « enseignant-spécialiste » et d'un « formateur de professionnels adultes »

Pour remplir efficacement ses rôles d'enseignant-spécialiste et de formateur de (futurs) professionnels, le formateur doit pouvoir maîtriser des connaissances diverses<sup>21</sup>.

#### 1. *Des connaissances dans son domaine d'expertise :*

- une maîtrise des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires à faire acquérir,
- un rapport critique avec les savoirs et savoir-faire à transmettre,
- une réflexion épistémologique quant au sens de ces savoirs et savoir-faire,
- les principes didactiques de la discipline appliquée à l'enseignement supérieur,
- une capacité et des outils pour se mettre constamment à jour,
- la mise à jour de ses propres représentations du métier auquel les étudiants se destinent et de la place de sa discipline dans l'accomplissement de ce métier.

#### 2. *Des connaissances de différents aspects du contexte dans lequel la formation s'inscrit :*

- le contexte socio-économique et culturel dans lequel les enseignants exercent leur métier,
- les objectifs poursuivis par les institutions et organismes de formation,
- la législation scolaire, les réglementations en vigueur et la déontologie du métier,
- certaines questions-clés de la sociologie de l'éducation, entre autres celles relatives à la démocratisation des études.

#### 3. *Des connaissances quant aux fondements des démarches d'enseignement / apprentissage :*

- le développement psychologique des formés, tout particulièrement les caractéristiques cognitives et affectives des jeunes adultes et de professionnels en exercice,
- les démarches d'apprentissage et les déterminants de cet apprentissage,
- le poids de ses propres représentations.

#### 4. *Des connaissances pratiques des démarches d'enseignement :*

- la maîtrise d'une « boîte à outils » de méthodes, techniques et procédures d'enseignement et d'évaluation, de façon à sélectionner judicieusement et de manière réfléchie ce qui est pertinent en fonction du contexte et des objectifs visés,
- une connaissance théorique et pratique de démarches, dispositifs et outils d'enseignement et d'évaluation adaptés aux adultes et au développement de l'apprentissage autonome,

<sup>20</sup> Actuellement, on s'interroge sur la nécessité d'un profil global polyvalent par opposition à des profils spécialisés. L'opportunité d'une forte division du travail entre formateurs est donc en question, avec des enjeux identitaires de taille.

<sup>21</sup> Ces divers points constituent pour la plupart des reformulations des propositions de l'Avis n°72 et du décret sur le CAPAES

- la maîtrise de techniques de planification des apprentissages pour élaborer une séquence d'enseignement, un module ou un programme,
  - une expérimentation de techniques de communication, d'animation de groupe et de gestion de conflit.
5. *Des connaissances pratiques de démarches de formation de professionnels et d'évaluation :*
- la maîtrise d'une « boîte à outils » de méthodes, techniques et procédés de formation qui permettent l'entraînement à des compétences<sup>22</sup>,
  - la connaissance de dispositifs qui favorisent l'autonomie de l'enseignant ou du futur enseignant (projets, résolution de problèmes, autoévaluation, portfolio...).

## 5.2 Contenus de formation d'un « accompagnateur réflexif »

Outre leur expertise de l'enseignement et une expertise en formation d'adultes, les formateurs ont à développer une troisième expertise en tant qu'accompagnateurs. Une compétence tout à fait clé est celle qui consiste à analyser des pratiques d'enseignement et de formation à la lumière de plusieurs grilles de lecture pertinentes.

### 1. *Des pôles de connaissances mobilisables :*

- des savoirs en sciences humaines, psychologie des élèves et des apprentissages, sociologie de l'éducation et microsociologie des acteurs en classe,
- des savoirs en gestion de groupes ; en ingénierie de formation, conception d'actions, construction de dispositifs, évaluation,
- des savoirs sur la relation d'aide, sur les techniques d'entretien ou d'explicitation, sur le travail d'accompagnement,
- des savoirs issus des recherches sur le processus enseignement-apprentissage, pédagogiques et didactiques pour analyser les pratiques enseignantes, des savoirs outils pour rendre intelligibles le fonctionnement des situations pédagogiques et du travail enseignant ; des savoirs non prescriptifs, car le formateur ne se situe pas dans un registre normatif, il est sensible aux limites des savoirs de référence pour maîtriser les situations toujours singulières de l'enseignement, il donne des repères pour l'analyse des situations professionnelles, sans imposer de normes.

### 2. *Une posture de formateur d'enseignants :*

- une centration sur le stagiaire en situation professionnelle : écouter, observer, ressentir correspondent à la posture « de côté » du formateur, à la relation d'aide et d'accompagnement,

---

<sup>22</sup> Sur la base d'une littérature américaine, J. Tardif (1998) distingue six modalités d'intervention en formation :

1. Le recours au modèle (*modeling*). Les étudiants se retrouvent alors dans un contexte d'observation où une personne experte exécute devant eux une tâche professionnelle, selon un protocole de pensée à voix haute.
2. L'entraînement (*coaching*). Les étudiants doivent réaliser une tâche complexe et ils reçoivent l'assistance du professeur qui agit entre autres comme médiateur entre la connaissance et l'étudiant. C'est une forme de pratique guidée.
3. L'échafaudage (*scaffolding*). Les étudiants ont à réaliser une tâche complexe et le support qui leur est offert varie selon leur degré de maîtrise des compétences. Le professeur peut assumer lui-même une partie de la tâche compte tenu des compétences des étudiants.
4. L'articulation (*articulation*). Le professeur dirige l'attention des étudiants sur les compétences et les connaissances qu'ils ont développées ainsi que sur leurs stratégies d'acquisition de ces compétences et de ces connaissances.
5. La réflexion (*reflection*). Le professeur incite les étudiants à comparer leur processus de résolution de problèmes avec celui d'une personne experte et avec celui d'autres étudiants. Cette modalité est orientée sur le développement de la réflexion dans l'action.
6. L'exploration (*exploration*). Le professeur incite les étudiants à proposer plusieurs hypothèses de solution pour un même problème et il les incite également à générer des problèmes et à les résoudre.

- l'importance donnée aux pratiques enseignantes : on relève partout le rapport mythique au terrain, on souligne la nécessité et la difficulté d'être à la fois, dedans (être enseignant) et dehors (distancié des pratiques) ; la question de quelle décentration nécessaire est posée.
3. *Une culture de formation partagée*  
Qui permet une capacité d'adaptation à la diversité des situations rencontrées, mais donne aussi la possibilité de poursuivre dans des réseaux de formateurs, des débats constants sur la professionnalité.
  4. *Des compétences spécifiques pour gérer la complexité des situations rencontrées, gérer l'incertitude, assumer l'imperfection, etc.*
  5. *Une compétence « méta »*  
L'analyse réflexive des pratiques de formation mises en place, une capacité de distanciation de la pratique. Distinguer et articuler les démarches d'accompagnement réflexif, de conseil et d'évaluation.

## 6 Vers quelle formation des formateurs d'enseignants ?

## 6.1 Démarches pour construire des compétences et une identité professionnelle

Les démarches pour favoriser la construction de compétences et de l'identité professionnelle et assumer au mieux ses fonctions de formateur ne sont pas fondamentalement distinctes des démarches à mettre en œuvre pour développer toute compétence professionnelle dans les métiers de l'humain. Les dispositifs de formation et d'évaluation (intégrés à l'action) doivent constamment remplir les conditions suivantes :<sup>23</sup>

- l'apprenant est mis dans des contextes d'action signifiants : des situations professionnelles, des « situations-problèmes », des situations « authentiques » (c'est-à-dire au moins similaires à des situations professionnelles) ;
- l'apprenant réalise des activités, seul et en interaction, il exploite des ressources variées, y compris ses ressources personnelles ; il intègre des acquis divers et ses ressources plus anciennes ;
- l'apprenant réfléchit de façon anticipatrice (il anticipe les effets de ses interventions), dans l'action, il réalise une autoévaluation régulatrice ; il réfléchit a posteriori sur les conditions de l'intervention et sur les effets de l'action entreprise ; il conceptualise et théorise sa démarche (il formalise des savoirs d'action) ; il analyse les situations en référence à diverses grilles de lecture pertinentes (d'où l'importance des savoirs théoriques en sciences humaine) en vue de préparer le transfert ;
- l'évaluation des acquis est focalisée sur la construction de compétences professionnelles ;
- l'apprenant s'engage personnellement dans la démarche ; il réfléchit sur son projet professionnel et sur les enjeux identitaires ; dans les métiers de l'humain, il s'engage dans un travail sur lui-même ;
- l'apprenant réalise de telles démarches de façon répétée tout étant accompagné de sorte à se construire un habitus de pratique réflexive sur ses propres pratiques et sur son métier.

## 6.2 Un inventaire des choix possibles

## 6.2.1 Vers une formation réciproque de formateurs d'enseignants dans le cadre du CAPAES ?

Il serait théoriquement possible d'organiser une formation préparatoire au CAPAES qui soit spécifique pour les formateurs d'enseignants. Mais ce n'est guère réaliste, ni souhaitable. Cette solution n'est donc pas retenue par le CEF car :

- Cette solution n'est pas efficace, car elle ne permet pas d'assurer la formation de toutes les catégories de formateurs d'enseignants. En effet, le CAPAES ne concerne qu'une partie du public intéressé, les formateurs des établissements de promotion sociale, des universités et l'ensemble des maîtres de stage ne doivent pas suivre cette formation.
- Le CAPAES vient d'être mis en place et n'a pas encore fait l'objet d'une évaluation. Il est donc prématuré d'envisager une modification de son organisation.

<sup>23</sup> Inspiré du projet de recherche en cours « Analyse de dispositifs qui favorisent le développement des compétences et de l'identité professionnelles dans la formation des métiers de l'humain » (J. Beckers, L. Paquay et collaborateurs) Cf. site [www.enseignement.be/Recherche-publication](http://www.enseignement.be/Recherche-publication)

- Cette solution n'est pas fonctionnelle, en effet, il n'est pas envisageable de prévoir différents types de CAPAES qui empêcheraient de nombreux enseignants d'exercer dans différentes catégories de leur institution.
- D'un point de vue technique, il paraît difficile de développer dans le même laps de temps l'ensemble des compétences prévues pour le CAPAES et les compétences spécifiques liées à la formation d'enseignants.

### 6.2.2 Vers une formation de 3<sup>e</sup> cycle ?

Cette solution est actuellement adoptée en Suisse : tous les formateurs de nouvelles « Hautes écoles pédagogiques » des cantons romands<sup>24</sup> seront fortement invités au cours des prochaines années à obtenir un diplôme d'études spécialisées : DES en formation d'enseignants. Mais quelques cantons allemands ont tablé sur la réalisation par les formateurs d'un DES en didactique.

Le CEF considère que les formations de 3<sup>e</sup> cycle<sup>25</sup> représentent une option de qualité qui devrait faire partie de l'offre globale de formation continue proposée aux formateurs d'enseignants, mais quel que soit leur intérêt, elles ne doivent pas leur être imposées au moins dans le court et le moyen terme. Cette solution n'est donc pas actuellement retenue par le CEF car :

- dans la mesure où les enseignants ne sont pas tous engagés pour assurer exclusivement la formation d'enseignants, il ne paraît pas réaliste d'imposer systématiquement une telle formation,
- cette solution génère beaucoup de problèmes statutaires et financiers,
- il apparaît irréaliste d'imposer à l'ensemble des formateurs d'enseignants de suivre une formation de 3<sup>e</sup> cycle, alors que certains enseignants de l'enseignement supérieur ne doivent même pas, à l'heure actuelle, disposer du CAPAES ou d'un titre assimilé.

### 6.2.3 Vers une formation de formateur d'enseignants en formation continue ?

Le CEF favorise cette option, car par rapport au problème posé, la formation continue présente de très nombreux avantages. En effet par sa souplesse elle permet de mettre en place des programmes de formation qui :

- seraient adaptés aux besoins particuliers de toutes les catégories de formateurs d'enseignants,
- proposeraient des formations courtes et compatibles avec la charge normale des formateurs d'enseignants,
- répondraient aux besoins spécifiques de la formation de telle ou telle catégorie d'enseignants,
- privilégieraient l'approche inter- et pluridisciplinaire des problèmes,
- développeraient des dispositifs de formation, des outils, du matériel en équipe inter-institutionnelle,
- ...

## 6.3 Le choix de la formation continue

Un décret existe pour l'organisation et le financement de la formation continue des enseignants du fondamental et du secondaire.

Pour l'enseignement supérieur, il n'existe actuellement aucune disposition. Il est indispensable, au plus vite, d'investir financièrement dans la formation continue des enseignants de l'enseignement supérieur. Et dans ce cadre, il serait judicieux de proposer des formations plus

<sup>24</sup> Dans tous les Cantons suisses (à l'exception du Canton de Genève), la formation des enseignants est réalisée dans de Hautes écoles pédagogiques (bac+3).

<sup>25</sup> Voir l'offre de Formation proposée actuellement aux enseignants en cours de carrière par les universités (2.4.1.1.).

spécifiquement destinées aux formateurs d'enseignants et qui seraient intégrées dans leur charge globale de travail.

1. La formation continue des formateurs d'enseignants devrait se prendre sous la forme de diverses modalités de formation :

- des journées pédagogiques pour l'ensemble des acteurs concernés par la formation des enseignants dans les institutions de formation initiale,
- la participation à des formations organisées dans le cadre de la formation continue des enseignants du fondamental et du secondaire, particulièrement lorsqu'elles sont relatives à des problématiques communes,
- l'accès à des activités d'enseignement dans des niveaux pour lesquels les formateurs d'enseignants préparent leurs étudiants,  
Un tel engagement rend les formateurs crédibles aux yeux des futurs enseignants et à l'avantage de cerner les limites des modèles didactiques. Il faut donc lever les obstacles administratifs.
- des formations à la carte spécifiquement organisées sur des problématiques, dispositifs et outils relatifs à la formation des enseignants,
- des journées de partage de dispositifs et de pratiques,
- des participations à des recherches-actions-formations qui visent entre autres, la construction, avec des experts, d'outils de formation et d'évaluation,
- les formations de 3<sup>e</sup> cycle (DES) doivent faire partie de l'offre globale de formation continue,
- ...

2. La formation continue des formateurs d'enseignants devrait favoriser les formes diverses de développement professionnel. La participation à des colloques et à des formations à la carte ne constitue qu'un des vecteurs de développement professionnel. La formation n'est qu'un des moyens du développement professionnel à côté d'autres tels que l'analyse de ses pratiques, des séminaires en intervision, des projets menés avec d'autres, l'interaction avec des experts, la lecture, une autoformation assistée sur Internet, etc.

Un aspect à privilégier, la participation à des recherches-action, la réalisation concertée de matériel pédagogique, la collaboration à des recherches interuniversitaires et interinstitutionnelles, etc.

Notons en passant qu'il est important que la formation initiale forme à l'autoformation dans la perspective d'une formation tout au long de la vie. Il faut reconnaître l'importance fondamentale de la personne elle-même qui gère son propre développement professionnel et apprend par une réflexion sur sa propre action.

## 7 Les recommandations du CEF

### 7.1 Mettre en oeuvre la formation continue du personnel de l'enseignement supérieur

#### *Première recommandation*

*Tout comme dans l'Avis n°63 « Compétences pédagogiques des enseignants exerçant dans l'enseignement supérieur », le CEF recommande que soit reconnu le droit, pour l'ensemble des enseignants du supérieur, à avoir accès à une formation continue subventionnée par la Communauté française et à exercer ce droit. Il est aberrant que la formation continue du personnel de l'enseignement supérieur ne soit pas subventionnée alors qu'un décret existe et que des moyens sont dégagés pour la formation continue des personnels de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et de la promotion sociale.*

#### *Deuxième recommandation*

*Le CEF recommande que le développement professionnel du personnel de l'enseignement supérieur soit pris en compte et valorisé. Concrètement, dans le temps de travail de chaque formateur, une part devrait être consacrée à la formation continue et/ou à des projets de recherche-action-formation.*

### 7.2 Valoriser le rôle de formateur d'enseignants

La formation initiale des enseignants dans les départements pédagogiques des hautes écoles, les établissements de promotion sociale et les agrégations constitue un vecteur important de transformation de l'ensemble du système éducatif. Certes toute formation initiale d'enseignants est nécessairement limitée, mais elle assure les bases d'une formation continue. Et elle contribue de façon importante à la professionnalisation des enseignants.

Les transformations nécessaires, actuelles et futures, dans les programmes, dispositifs, démarches, outils... de formation initiale d'enseignants passent à l'évidence par l'accroissement des compétences des formateurs qui œuvrent en formation initiale et continue.

#### *Troisième recommandation*

*Le CEF recommande que soient définis des référentiels de compétences du formateur d'enseignants en formation initiale et en formation continue et ensuite des référentiels spécifiques par catégories de formateurs en vue d'éclairer l'ensemble des décideurs de la CF, des divers établissements, mais aussi les responsables locaux de programmes de formation lorsqu'ils prennent des options relatives au recrutement, à l'organisation du travail et à la formation des formateurs d'enseignants. Des axes pour de tels référentiels sont proposés dans le chapitre 4 de cet Avis.*

#### *Quatrième recommandation*

*Le CEF encourage les responsables de toutes les institutions qui organisent la formation initiale et continue d'enseignants (Universités, Hautes écoles, établissements de promotion sociale) à prendre en compte les exigences spécifiques de la fonction de formateur dans le recrutement des enseignants et à développer des mesures d'accompagnement et d'intégration des formateurs d'enseignants en début de carrière.*

#### *Cinquième recommandation*

*Le CEF recommande que toutes les institutions qui organisent la formation initiale et continue d'enseignants (Universités, Hautes écoles, établissements de promotion sociale) disposent des moyens adéquats pour favoriser l'accès à tous les membres de leur personnel à une formation continue leur permettant d'acquérir les compétences requises à leur fonction.*

#### *Sixième recommandation*

*Le CEF recommande que les maîtres de stage puissent également avoir accès à des formations leur permettant d'acquérir les compétences requises à leur fonction.*

Rappelons également l'Avis 71 « Réforme de la formation des enseignants » du 31 mars 2000 : « Il s'agit de sélectionner les maîtres de stage et de valoriser leur fonction ; il importe surtout de mettre en place des formations intensives pour qu'ils soient davantage capables de réaliser un accompagnement réflexif des futurs enseignants ; il importe également de prévoir pour eux un temps spécifique d'investissement dans l'accompagnement des futurs enseignants. »

### 7.3 Caractéristiques de la formation continue des formateurs d'enseignants

#### *Septième recommandation*

*Le CEF recommande que les offres de formation continue destinées à des formateurs d'enseignants (formateurs de centre et formateurs de terrain) soient adaptées en permanence en termes de contenu et de méthode.*

A cette fin, l'offre de formation continue proposée aux formateurs d'enseignants doit être fondée sur une meilleure connaissance de la situation. Tout particulièrement, en collaboration directe avec les intéressés, il importe donc de mieux connaître :

- les tâches et les fonctions réellement assumées par les diverses catégories des acteurs de la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que les modalités effectives de leur développement professionnel (entre autres, les formations qu'ils suivent) ;
- les besoins de formation de ces diverses catégories de formateurs aux divers moments de leur carrière (à l'entrée, en début de carrière et au long de celle-ci), et ce compte tenu des nouveaux décrets en matière de formation initiale d'enseignants et de la nouvelle division du travail qui en résulte ;
- les évolutions probables et souhaitables de la formation des formateurs d'enseignants compte tenu des évolutions internationales en matière de formation des enseignants et des formateurs.

#### *Huitième recommandation*

*Le CEF recommande que la formation continue des formateurs d'enseignants puisse également prendre la forme de recherches collaboratives de type « recherche-action-formation », associant pleinement les divers types d'acteurs de la formation d'enseignants.*

#### *Neuvième recommandation*

*Le CEF recommande que soit mise en place une politique de recherche en éducation qui favorise l'association des formateurs d'enseignants à des recherches collaboratives avec les enseignants praticiens de la scolarité obligatoire. Ces recherches devraient porter sur :*

- *des dispositifs, des outils et du matériel de formation d'enseignants,*
- *des dispositifs, des outils et du matériel utilisables dans les classes.*