

Atelier Formation de formateurs

Valerie Seabright et Shelley Tracey

Responsables de Formation, Queen's University Belfast

<http://www.qub.ac.uk/home/LearningTeaching>

La formation des formateurs en alphabétisation en Irlande du Nord

Après une brève présentation du contexte de l'Irlande du Nord, nous nous proposons de travailler avec vous, par le biais de mises en situation, le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons pour la formation des formateurs, des exemples de pratiques suivies et des expériences de méthodologie.

A. Contexte

Contexte de l'Irlande du Nord

- ∅ 1,5 million d'habitants
- ∅ une région qui fait partie du Royaume Uni
- ∅ société divisée
- ∅ processus de sélection scolaire à l'âge de 11 ans, soit une école très élitiste
- ∅ population immigrée en hausse
- ∅ économie tournée vers l'agriculture – population rurale, difficulté d'accès à la formation.
- ∅ L'étude IALS (1996) a montré que 24 % de la population, soit environ 250.000 personnes, âgée entre 16-65 ans, avaient le niveau 1, soit le plus bas, et pouvaient dès lors être considérés comme illettrés
- ∅ En 2002, le département de l'Emploi et de l'Education (DEL) a lancé le plan d'action appelé « Essential Skills for Living ».

La politique suivie par le Département de l'emploi et de l'Education

Le « savoir lire et écrire » (literacy) et le « savoir compter » (numeracy) sont considérées comme des compétences essentielles et définies de la manière suivante : « *La capacité de communiquer en parlant, en écoutant, en lisant et en écrivant, la capacité d'utiliser les mathématiques et la capacité de traiter l'information* »

Pour le DEL il s'agit de « *Fournir la possibilité aux adultes de remettre à niveau leurs compétences essentielles pour les aider à améliorer leur qualité de vie, leur développement personnel et leurs chances de trouver un emploi, et en faisant cela, promouvoir un meilleur développement économique ainsi qu'une plus grande cohésion et insertion sociale.* »

Les principes de leur stratégie sont

- ∅ un leadership reconnu et engagé
- ∅ une offre de haute qualité convenant bien aux besoins des apprenants et établie à travers des partenariats
- ∅ une offre flexible et accessible qui correspond aux besoins de l'apprenant
- ∅ une offre qui s'appuie sur un réseau de formateurs professionnels à l'intérieur d'un cadre professionnel

Elle a été mise en place de la manière suivante :

- ∅ Sept 2002 : adoption d'un curriculum de base (**Core curricula**) pour l'alphabétisation. Plus un guide qu'un programme, mais plus de contraintes qu'avant
- ∅ Déc 2002 : formation de sensibilisation à l'emploi de ce curriculum à tous les formateurs déjà en activité
- ∅ Janv 2003 : les opérateurs introduisent le curriculum avec tous les apprenants engagés dans une formation dans le domaine des compétences essentielles
- ∅ Mars 2003 : organisation de formations pour les formateurs travaillant avec un public « Anglais langue étrangère (ESOL) » ou avec des difficultés d'apprentissages et des handicaps. (LDD : Learning Difficulties and/or Disabilities)
- ∅ sept 2003 : les opérateurs introduisent le curriculum avec tous les apprenants engagés dans une formation dans le domaine de l'ESOL et LDD

La Formation des Formateurs

La Queen's University est chargée de développer des programmes de formation de formateurs. les formations sont organisées à Belfast, à la Queen's University ainsi que de manière décentralisée dans trois écoles supérieures.

Il y a plusieurs niveaux et types de formations

- Les certificats en « formation et gestion de l'alphabétisation des adultes et des compétences essentielles ».

Il y a un certificat centré sur l'écrit et un certificat centré sur les mathématiques

« *Certificate in Teaching and Management of Adult Literacy and Essential Skills* »

« *Certificate in Teaching and Management of Adult Numeracy and Essential Skills* »

Ils sont organisés sur un an, à temps partiel, et comprennent 4 matières (Unités de Formation).

Pour y avoir accès, il faut un niveau équivalent à un diplôme d'enseignement secondaire inférieur, en ayant eu des notes suffisantes en anglais et en mathématiques et avoir 30 heures de pratiques professionnelles. Les candidats qui doivent améliorer leurs compétences en mathématiques ou en anglais peuvent suivre un programme complémentaire de 20 heures supplémentaires.

- Les diplômes en « « formation et gestion de l'alphabétisation des adultes et des compétences essentielles ».

Ils sont organisés sur un an, à temps partiel. Pour y avoir accès, il faut un niveau équivalent à un diplôme d'enseignement supérieur ou un programme équivalent en alphabétisation des adultes et avoir 70 heures de pratiques professionnelles

Les nouveaux « formateurs en compétences essentielles » doivent disposer, depuis 2005, d'un certificat et d'un diplôme en formation et gestion de l'alphabétisation des adultes et des compétences essentielles ».

La formation est entièrement financée par le DEL

- Les programmes complémentaires et les projets de programmes complémentaires

Ces programmes s'inscrivent dans une approche de « portfolio » des compétences.

∅ Certificat de « conseillers pédagogiques » en « compétences essentielles »

∅ Enseignement à distance

∅ 2006-2007 Diplôme en applications des Nouvelles Technologies de la Communication en alphabétisation

∅ 2006-2007 certificat d'aptitudes pour la formation et la gestion de l'alphabétisation des adultes ayant des difficultés d'apprentissage et des problèmes de handicaps ou de santé mentale (LDD)

Ø 2007-2008 Certificat d'aptitudes à la formation et à la gestion de l'anglais, langue seconde (ESOL)

B. Cadre théorique.

*« Ce dont nous avons besoin, ce sont plus de personnes qui se spécialisent dans l'impossible »
Th Roetke*

Les défis de la formation de formateurs : gérer

- Ø la grande diversité de formation initiale, d'expérience, de confiance en soi, de volonté de s'engager, de points de vue sur l'alphabétisation
- Ø l'expérience des qualifications antérieures
- Ø des représentations basées sur le modèle du « manque »
- Ø L'anxiété envers une matière comme les mathématiques
- Ø Les réglementations et les certifications (peu de correspondance entre les deux)
- Ø La variété de contextes
- Ø La question des financements

Une réponse :

:

- Ø Elargir les cadres
- Ø Développer les politiques, les ressources et les bonnes pratiques
- Ø Considérer l'alphabétisation comme une source de pouvoir
 - Le pouvoir de s'exprimer
 - Le pouvoir d'influencer les autres
 - Le pouvoir dans sa vie au quotidien
 - Le pouvoir d'avoir plus de confiance en soi
 - Le pouvoir de construire une vie de famille

Comprendre les détails de la vie des apprenants adultes montre comment l'offre des opérateurs peut devenir plus souple, plus adaptée aux besoins et moins fermée, moins source d'exclusion

Ursula Howards

Dans le cadre de leur formation, il est indispensable de mettre en place les moyens pour que les formateurs

- Ø Dressent le constat de ses points forts et de ses anciennes pratiques et croyances
- Ø Participent à des groupes de soutien entre pairs
- Ø Elaborent un planning de développement personnel
- Ø Analysent leurs propres pratiques en tant que lecteurs, écrivains, mathématiciens ainsi que l'histoire de celles-ci
- Ø Evaluent chaque session dans une perspective de
- Ø Co-construisent leurs savoir

« ...créer une nouvelle théorie ... n'est pas comme détruire une vieille grange et ériger un gratte-ciel à sa place. C'est plutôt comme escalader une montagne, appréhender des horizons nouveaux et plus étendus, découvrir des relations inattendues entre notre point de départ et ce riche environnement . Mais le point à partir duquel nous sommes partis existe toujours et reste visible, bien qu'il apparaisse

plus petit et qu'il forme désormais un point minuscule dans la vue dont nous disposons désormais après avoir réussi à surmonter l'obstacle qui se trouvait sur ce chemin aventureux"

(Einstein et Leopold)

Préparation efficaces		Styles d'apprentissages (visuels, auditifs, kinesthésiques-bilans de compétences....)		
	Ressources, matériels		Passer d'une position d'enseignant à une position d'animateur/formateur	
Qualités et compétences personnelles (empathie, patience, animation de groupes, gestion de conflits, ...)		Principes pour un apprentissage effectif		Développement professionnel continu
	Gestion des pressions administratives, financières, ...		Mise en réseau : échanges de pratiques, développement de groupes de pairs ayant les mêmes intérêts mais des contextes différents	

C. Pratique réflexive

La pratique réflexive se base sur des processus et des produits.

Les pratiques de formations de formateurs étant également des pratiques de formation avec les apprenants en alphabétisation.

Les Processus réflexifs

- ∅ la réflexion guidée
- ∅ la pensée et l'analyse critiques
- ∅ l'évaluation et les observations des formations
- ∅ la critique des pairs

L'idée de départ est de réfléchir à la session de formation qui vient d'avoir lieu. Nous essayons de développer la pensée et l'analyse critiques. Pour nous, cela signifie non seulement se questionner, mais également changer les comportements suite aux critiques émises. Au début, nous essayons

d'introduire cette démarche via l'évaluation de notre propre enseignement et l'évaluation de toutes les activités qui ont eu lieu pendant le programme de formation de formateurs. Il est important de découvrir la bonne pratique pour nous-mêmes. Nous attendons aussi de nos apprenants qu'ils observent les formateurs expérimentés mais aussi qu'ils puissent observer des professeurs de mathématiques au travail dans une classe primaire ou secondaire par exemple. Nous demandons aussi aux apprenants-formateurs de s'observer mutuellement et, lorsqu'ils le font, ils sont assez critiques. Cette démarche fonctionne bien en deuxième année quand les gens sont plus en confiance. Ils attendent alors une critique plus honnête et plus constructive. Cette année, nous avons introduit une session où les étudiants font une analyse réflexive et, à partir des critiques émises, nous analysons la session. Ceci a eu beaucoup de succès.

Les produits réflexifs

- ∅ Le journal réflexif
- ∅ Les évaluations individuelles de son apprentissage
- ∅ L'évaluation individuelle de sa propre expérience d'apprentissage
- ∅ L'évaluation par les apprenants formateurs de leurs enseignants

Le journal réflexif sert à réfléchir à son apprentissage, pour l'apprenant-formateur, à son enseignement, pour le formateur de formateur.

C'est parfois douloureux car vous vous ouvrez à la critique des autres. Elle doit être constructive, mais néanmoins honnête. Parfois, l'apprenant-formateur écrit ce que le formateur de formateur veut entendre et pas ce qui s'est réellement passé. C'est aussi une expérience personnelle, mais ce journal nous sert d'évaluation. Ce qu'on analyse, c'est la réflexivité et non pas le contenu du journal. Les formateurs de formateurs doivent aussi écrire dans ce journal ce qu'ils ont appris de la session qu'ils ont enseignée (les 30 heures la première année (certificat) et les 70 heures la deuxième année (diplôme)).

Notre objectif, c'est de développer des formateurs critiques qui sont capables de modifier leurs comportements et celui des autres de manière positive.

Dans ce qu'on appelle « les groupes de pairs » nous essayons de mettre sur pied de petits groupes de gens qui se soutiennent mutuellement aussi bien en matière de mathématiques que de pédagogie des mathématiques. Nous leur demandons également de faire un portefeuille de pratiques qui concerne leurs démarches et schémas de travail sur une certaine période. Les formateurs notent des informations concernant les ressources, la planification, mais aussi des remarques venant de leurs collègues ou de praticiens plus expérimentés.

La deuxième année du programme est légèrement différente au niveau des processus réflexifs. On produit les journaux, les portefeuilles mais à un niveau plus élevé. Ils partagent de façon critique l'évaluation avec les autres. On présente un extrait d'une session qu'ils pourraient donner aux adultes. J'ai demandé par exemple à chaque apprenant de choisir une matière qu'il aimerait enseigner au reste du groupe et qui n'a rien à voir avec les mathématiques. Par exemple les massages indiens de la tête. Ces sessions de 10 minutes se sont avérées très intéressantes. L'apprenant devait partager ses aptitudes avec les autres. La semaine prochaine, ils auront une autre de ces sessions, mais cette fois sur une compétence liée aux mathématiques. C'est probablement une session que nous allons inscrire dans le certificat car il nous semble utile d'avoir ce large dialogue sur l'enseignement qui est donné.

Je reviens à une autre incitation de groupe que l'on a mentionnée tout à l'heure « être un penseur critique » signifie plus que les activités cognitives tels que le raisonnement logique ou l'évaluation d'arguments. Penser de manière critique signifie que l'on reconnaît les présomptions qui sous-tendent nos croyances et nos comportements, cela nous donne des justifications pour nos idées et notre enseignement.

Pour encourager les apprenants-formateurs à entamer une réflexion, nous leur demandons, au début de chaque année, de réaliser ce que nous appelons un plan de développement personnel. Ils y indiquent ce qu'ils aiment apprendre, quelles sont leurs expériences, leurs besoins en apprentissage, etc. Le but de l'exercice est que les personnes commencent à réfléchir sur elles-mêmes en tant qu'apprenants de telle sorte qu'elles puissent utiliser cette expérience en tant qu'enseignants.

Le processus de réflexion en groupe est un autre aspect de cette démarche réflexive. Nous réfléchissons ensemble aux principes qu'il faut changer sur base de l'évaluation que les apprenants-formateurs font des cours. C'est un processus qui montre que le feed-back est quelque chose d'intéressant et d'encourageant.

Il s'agit de réfléchir sur soi en tant qu'apprenant pour pouvoir transférer sur soi en tant que formateur. **À partir de réflexion individuelle et de réflexion en groupe**

Il s'agit de penser à la réflexion comme à un objet de créativité.

Au centre : la réflexion,
autour

- ∅ La méditation réflexive
- ∅ l'engagement de groupe
- ∅ la capacité de changer de perspective, de prendre d'autres lunettes pour d'autres points de vue
- ∅ d'analyser ce qui est possible aussi bien que ce qui est passé
- ∅ développer l'espace entre la réflexion et la pratique
- ∅ différents objectifs

Des chercheurs prônent une réflexion beaucoup plus large, plus globale,. Ils ne la conçoivent pas seulement comme une source d'idées, mais comme un instrument de créativité. Ce modèle de réflexion globale encourage à penser aux sentiments que l'enseignant apporte à l'apprenant, à apprendre à changer ses perspectives, à penser aux différents aspects du travail qu'il fait (théoriques, politiques, etc.). Il ne se penche pas seulement sur le passé, mais il essaye de savoir ce qu'il pourrait faire pour changer les choses. Nous utilisons aussi certains aspects de la méditation réfléchie dans nos classes. Tout cela a été combiné dans ce que nous appelons une réflexion créatrice.

Dans nos programmes, nous avons aussi beaucoup de jeux de rôle. Ils entrent dans le cadre de cette méthodologie réflexive et permettent d'améliorer l'apprentissage de nos formateurs de formateurs et de nos apprenants-formateurs. Nous apprenons tous à mieux connaître nos faiblesses et nos peurs et ainsi à acquérir une meilleure confiance en soi. Cela fait partie du développement professionnel. C'est également un développement professionnel pour les apprenants-formateurs.

Pour la formation de formateurs, il s'agit donc de former des praticiens réflexifs critiques

Et ce en utilisant ,

- ∅ Le soutien de groupes de pairs
- ∅ L'Evaluation de la formation des mathématiques et de la pédagogie après chaque cours
- ∅ L'approche du portfolio dans la formation
- ∅ Le Journal réflexif

De nombreuses questions se posent à nous, formateurs de formateurs:

- ∅ Peut-on enseigner la pensée critique ?

- Ø Pourquoi s'en préoccuper ?
- Ø Les journaux réflexifs sont personnels, doit-on les évaluer ?
- Ø Est-ce que les formateurs bien formés répondent d'une manière prédéfinie car ils pensent que c'est cela que nous voulons entendre ?

« Etre un penseur critique implique plus que de simples activités cognitives tels que le raisonnement logique ou l'évaluation d'arguments...penser de manière critique implique de reconnaître les présomptions qui sous-tendent nos croyances et nos comportements. Cela nous donne des justifications pour nos idées et nos actions » (Brookfield 1987)

D. Les formations de « Conseillers/référents » (mentors)

Au mot « mentor », lors du séminaire, est associé par le groupe les mots « coach », guidance, conseiller, superviseur, supporter, tuteur, référent pédagogique, ...

Chacun des mots à une connotation de soutien. Un mentor a toutes ces caractéristiques, mais c'est aussi un très bon praticien qui peut servir de modèles aux formateurs.

Il leur apporte soutien tant au niveau des contenus que des problèmes rencontrés.

Exercer le rôle de mentor est assez difficile. Pour cette raison sans doute, les mentors sont en général très solidaires les uns des autres.

1/ Le soutien permet de renforcer les bonnes pratiques et d'augmenter le statut des compétences essentielles en :

- Ø Engageant les praticiens à développer et à expérimenter de meilleures pratiques
- Ø Développant un discours réflexif qui facilite l'apprentissage

2/ le soutien devrait donner la capacité aux personnes d'identifier leur force et de développer des stratégies pour améliorer leurs pratiques de telle manière qu'elles se sentent plus confiantes pour contribuer à leur champ de pratiques et l'organisation de leur secteur.

3/ le soutien procure un cadre participatif pour le développement professionnel initial et continu des praticiens.

4/ le soutien a le potentiel de contrebalancer l'inéquité et de rétablir l'égalité

5/ Les questions de pouvoir posées par la relation de soutien doivent être traitées et reconnues comme une opportunité d'apprentissage

Le soutien est basé sur les outils suivants :

- Ø Réflexion guidée
- Ø Soutien des pairs
- Ø Jeu de rôle
- Ø Activités en petits groupes
- Ø Méthodologies créatives
- Ø Observations des conseillers
- Ø Contenu académique
- Ø Journal réflexif

la création d'un forum de conseillers (soutien des pairs, partage de bonnes pratiques, développement de programmes)

E. Recherches réalisées par les praticiens

Les thèmes de recherches sont nombreux : motivation, estime de soi, pratiques libératrices, évaluation, contextes de formation et d'enseignement, dyslexie, les styles d'apprentissage, NTIC, Alphabétisation et poésie, L'impact des classes d'alphabétisation, La perception des formateurs et leurs motivations
A ce jour, 66 articles ont été écrits.

Engager les formateurs dans la recherche implique

- ∅ Le temps d'imaginer et de jouer avec les idées
- ∅ Le Soutien des pairs et des formateurs de formateurs
- ∅ L'Analyse des discours
- ∅ Mise en relation avec un modèle de « praticien réflexif »

« Le processus de la recherche pour les praticiens est continu et très utile. De nouvelles compétences et une expérience d'apprentissage, prendre le temps de développer et d'explorer son propre environnement et celui des apprenants »

« La recherche est le résultat de cet état réflexif, se poser des questions et se mettre au défi de choisir un centre d'intérêt pour le futur »

« En essayant de répondre à une question, d'autres arrivent et vous y réfléchissez aussi. La recherche, c'est comme de la nourriture ou du carburant pour le praticien réflexif. Ça les fait aller plus loin ».

« Faire de la recherche sur un sujet m'a conduit à me questionner sur les perceptions que j'avais des formateurs apprenants et de moi-même. J'ai dû y réfléchir et les comparer avec des faits réels »

« J'ai beaucoup apprécié cette tâche. Cela m'a donné l'impression que j'avais beaucoup de pouvoir. Je me suis sentie comme la reine Bee dans le cadre de mon travail : je peux décider ce qui est important, ce qu'on peut laisser de côté, comment l'approcher. Tout cela concerne mon monde ».

Echanges - Débat

En Belgique, des professeurs de l'enseignement officiel m'ont expliqué que l'influence de plus en plus importante de l'apprentissage du français langue étrangère et de ses spécificités a comme conséquence de transposer les méthodes du français langue étrangère dans la pédagogie traditionnelle du français langue maternelle. Est-ce que vous constatez le même glissement chez vous, dans l'apprentissage officiel ?

C'est une question très intéressante et très difficile. Auparavant, beaucoup de nos formateurs provenaient du secteur de l'enseignement officiel et éprouvaient certaines difficultés à utiliser les méthodes que nous leur recommandions. Aujourd'hui, est-ce que notre enseignement aurait à son tour un impact dans les écoles ? Ça me ferait plaisir. C'est pour cette raison que notre programme de mentoring est important. C'est un programme que nous avons développé pour soutenir aussi les enseignants. Ce sont des formateurs expérimentés qui vont soutenir des enseignants dans leur pratique professionnelle.

Je suis très déçue de la méthode traditionnelle d'apprentissage des mathématiques. En Ecosse, en Angleterre, et, surtout, en Irlande du Nord, le type d'enseignement moins sélectif que nous défendons n'a pas bonne presse et donc, nous n'avons pas fait beaucoup de progrès, du moins pas autant que nous l'aimerions, pour y faire connaître nos méthodes. On essaye d'incorporer les stratégies que l'on inculque en alpha car le nombre d'adultes que nous accueillons dans ces classes augmente d'années en années, alors que c'est l'inverse qui devrait se passer. Mais il y a des révisions et des réformes en cours au niveau de l'enseignement traditionnel.

Est-ce que les formateurs de formateurs sont eux en contact avec les enseignants traditionnels ?

Nous avons de très bons contacts avec les formateurs des enseignants traditionnels. Nous avons un Institut de l'apprentissage tout au long de la vie et nous faisons partie du département de l'éducation au sein de l'université, donc il y a beaucoup de passerelles.

Ce texte sera prochainement complété par une présentation de la formation de formateurs en Communauté française (Belgique)