



Formation des formateurs actifs dans la lutte contre l'illettrisme et la formation de base des adultes en Suisse romande

Benoît Michel
Février 2007



La FDEP, Fondation pour le Développement de l'Éducation Permanente, dont la devise est "Former pour développer sans exclure", a pour objectif de promouvoir la formation de base des adultes, les formations continues destinées aux publics les plus défavorisés et celles orientées vers des modalités de développement ayant pour principes la proximité, la polyvalence et la participation.

Table des matières

1	Introduction	1
1.1	Rappel des principaux éléments mis en évidence.....	1
1.2	Rappel des recommandations	2
1.3	Les grandes lignes de cette étude.....	3
2	Quelle professionnalisation ?	4
3	Quelle formation proposer ?	6
3.1	Formation continue pour les formateurs "non occasionnels"	7
3.2	Formation de base pour les formateurs et formatrices bénévoles des formations aux savoirs de base avec possibilité de certification.....	8
4	Profil(s) de compétences du formateur et de la formatrice de la formation aux savoirs de base.....	11
4.1	Les savoirs théoriques	12
4.2	Les savoirs pratiques.....	13
4.3	Les savoirs empiriques issus des expériences réussies.....	14
4.4	Les attitudes et comportements	15
4.5	Vers l'élaboration d'un profil de compétences adapté au contexte romand	15
5	Esquisse de dispositif de formation possible	16
6	ANNEXE	19

1 Introduction

Le mandat confié à la FDEP (Fondation pour le développement de l'éducation permanente) par la FSEA (Fédération suisse pour la formation continue) consiste à "réaliser une étude visant une formation modulaire à l'intention des formateurs et formatrices impliqués en Suisse romande dans la formation de base des adultes et la lutte contre l'illettrisme : élaboration d'un profil de compétences du formateur et première esquisse d'un projet de formation. Les résultats de l'étude seront consignés dans un rapport de synthèse qui servira de base à la suite du projet prévue pour 2007 : la définition d'un dispositif de formation romand inter-institutionnel, l'organisation d'une session de formation à titre d'expérience-pilote et son évaluation, réalisés en collaboration étroite avec les principales institutions concernées qui proposent une formation à leurs formateurs et formatrices en Suisse romande"¹.

Ce mandat s'inscrit dans le cadre du projet national de lutte contre l'illettrisme conduit sous l'égide de l'Office fédéral de la Culture, et constitue le volet romand du mandat confié par l'OFC à la FSEA, qui vise notamment une professionnalisation des formatrices et formateurs travaillant avec ces publics et se base sur le rapport d'état des lieux réalisé en janvier 2006². Suite à l'enquête réalisée par questionnaire auprès d'une trentaine d'institutions de Suisse romande, aux entretiens conduits avec des responsables d'institutions, ainsi qu'à l'analyse des documents mis à disposition par les diverses institutions, ce premier rapport avait permis de mettre en évidence les caractéristiques principales des institutions impliquées en Suisse romande dans la lutte contre l'illettrisme et dans la formation de base des adultes, les caractéristiques des formations qu'elles offrent, celles des publics touchés par les diverses mesures offertes, ainsi que celles des formatrices et formateurs concernés et de leur propre formation ; il avait débouché sur un certain nombre de recommandations concernant plus particulièrement la problématique de la formation et de la professionnalisation des formatrices et formateurs concernés par les publics visés.

1.1 Rappel des principaux éléments mis en évidence

En Suisse romande les mesures de formation dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme et de la formation de base des adultes sont assumées surtout par des associations ou organismes à but non lucratif. Les diverses offres de formation visent toutes, avec des accents et des approches spécifiques liés à leurs publics cibles respectifs, à faciliter l'insertion sociale, culturelle et/ou professionnelle de populations le plus souvent fortement précarisées. Ces actions de formation présentent une ampleur considérable : pour les 25 institutions qui ont répondu à l'enquête, on a recensé plus de 150 cours "lire et écrire" par année, soit plus de 10'000 heures de cours, données à près de 1'500 personnes en situation d'illettrisme, et près de 500 cours de "formation de base" (cours de langue français langue étrangère – FLE, oral, lecture, écriture, alphabétisation, formations en lien avec la gestion de la vie quotidienne et la socialisation, ou l'informatique de base, le calcul élémentaire, formations visant à "apprendre à apprendre", etc.), soit presque 65'000 heures de cours, donnés à plus de 8'000 participant-e-s. Les populations qui suivent ces formations sont composées, globalement, de 85% de non autochtones et de 75% de femmes, de personnes souvent faiblement voire pas scolarisées, et dont plus de 60% sont sans emploi. Les formations proposées touchent donc surtout des immigrant-e-s, principalement des femmes, n'ayant pas d'accès ou des possibilités d'accès limitées aux offres privées ou aux autres offres publiques existantes en raison de leurs ressources financières, de leur situation professionnelle ou familiale, mais aussi du fait que ces offres sont le plus souvent

¹ Le choix de la FDEP comme partenaire se justifie notamment par les publications de ses membres dans le domaine ; cf. entre autres "Formation continue et insertion professionnelle des personnes faiblement qualifiées", Cahiers de la Section des Sciences de l'Education no 60, FPSE, Université de Genève, 1990 ; "Quelle formation de formateurs pour personnes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle ?", Cahiers de la Section des Sciences de l'Education no 70, FPSE, Université de Genève, 1993, et "Profession: formateur d'adultes ; politiques de formation et rôle des universités", Cahiers de la Section des Sciences de l'Education no 76, FPSE, Université de Genève, 1995.

² "Lutte contre l'illettrisme, formation de base des adultes et formation de leurs formateurs en Suisse romande: état des lieux", FDEP, Benoît MICHEL, janvier 2006.

inappropriées par rapport à des publics fréquemment pas ou peu scolarisés, et maîtrisant mal la langue française.

Ces formations sont assurées par plus de 850 formateurs/trices, dont les trois quarts sont des femmes, une grande majorité (70%) des bénévoles, et à peine 15% des "non occasionnels" au sens d'eduQua (donnant plus de 150h de cours par année). Si un peu moins de 15% des formateurs/trices seulement sont au bénéfice d'une certification dans le domaine de la formation d'adultes, et 20% d'un diplôme d'enseignant primaire ou secondaire ou d'une autre formation pédagogique, ils sont toutefois très peu, moins de 3%, à n'avoir suivi aucune formation pédagogique. En effet, la plupart des institutions proposent des formations internes de base ou continues, liées aux spécificités de l'institution et de ses publics, à leurs formateurs/trices. Ces formations pédagogiques de base, d'ailleurs le plus souvent passage obligé pour les formateurs/trices bénévoles, durent de 15 heures à 45 heures, sont structurées, et portent autant sur les bases de la pédagogie d'adultes que sur des aspects spécifiques liés aux caractéristiques des publics auquel sont confrontés les formateur/trices. Elles sont par ailleurs en général suivies d'un encadrement, sous diverses formes, des nouveaux formateurs/trices dans leur pratique, et de formations continues régulières proposées en fonction des besoins des formateurs/trices identifiés au fil du temps.

Les formations certifiantes qui existent (certificat FSEA, brevet fédéral notamment) sont dans l'ensemble considérées comme une bonne base pour des formateurs/trices d'adultes non occasionnels, mais aussi comme trop généralistes, et ne peuvent donc être que complémentaires aux formations qui abordent des aspects pédagogiques et des problématiques spécifiques aux différents publics visés dans la formation de base des adultes. La "professionnalisation" des formateurs/trices est jugée plutôt positivement par rapport à des formateurs/trices "non occasionnels" (en raison des exigences d'eduQua, ces formateurs/trices disposent d'ailleurs en général déjà, en Suisse romande, et d'une qualification de formateur/trice d'adultes, et d'une formation spécialisée dans leur domaine spécifique d'intervention), mais suscite de nombreuses interrogations par rapport aux formateurs/trices bénévoles "occasionnels": remise en question de la philosophie sous-jacente au bénévolat, situation et motivation des bénévoles, coûts et financements de la formation, problème de la reconnaissance des formations internes spécifiques et du rôle social des institutions de formation, etc.

Le financement des institutions concernées dépend essentiellement de la prise en charge, partielle ou totale, des frais de formation par des organismes officiels (ORP, services sociaux...), de subventions diverses et des dons et cotisations des membres des associations. Le bénévolat représente également une ressource très importante pour nombre d'associations, à travers les prestations gratuites fournies par les formateurs/trices bénévoles.

1.2 Rappel des recommandations

L'étude réalisée a débouché sur un certain nombre de recommandations portant principalement sur la formation et la professionnalisation des formatrices et formateurs, que nous résumerons brièvement :

- La nécessité de trouver, tout en veillant à une coordination au niveau national des mesures prises, des solutions appropriées par rapport à la situation et aux spécificités de chaque région linguistique en ce qui concerne la formation et la professionnalisation des formateur/trices.
- L'importance de tenir compte de manière différenciée, dans la définition d'un profil de compétences et d'un dispositif de formation, des trois niveaux qui caractérisent ces formateurs/trices : compétences de base propres à la formation d'adultes en général, compétences liées aux caractéristiques des publics faiblement scolarisés et/ou en situation de précarité sociale, culturelle et économique, compétences liées aux caractéristiques spécifiques des différents publics (illettrisme, alphabétisation, non francophones, migrants, sans-papiers, femmes, etc.).
- La nécessité d'une réflexion préalable sur le sens et la pertinence d'une "professionnalisation" des formateurs/trices bénévoles.
- La nécessité de proposer des modalités simplifiées de reconnaissance et validation des formations internes initiales et continues suivies, ainsi que des acquis de l'expérience comme formateur/trice, et une articulation, voire une équivalence possible entre ces formations et expériences et une qualification telle que le certificat FSEA.

- La nécessité d'impliquer les institutions concernées, qui ont acquis un savoir-faire par rapport à l'identification de leurs besoins spécifiques et de ceux de leurs formateurs/trices et à la mise en place de formations ou d'autres mesures pour répondre à ces besoins, dans la réflexion sur la pertinence et les conditions d'une professionnalisation des formateurs/trices actifs dans la lutte contre l'illettrisme et dans la formation de base des adultes, en tenant compte de la diversité de ce qui existe déjà en Suisse romande.
- La reconnaissance par les pouvoirs publics du rôle social prépondérant de ces institutions dans leur politique d'intégration socio-économique, professionnelle et culturelle tant des migrants que des autochtones en situation de précarité, et la reconnaissance de leur spécificité par rapport aux institutions de formation publiques et privées traditionnelles, concrétisées par des mesures appropriées (appuis logistiques et financiers à la hauteur des enjeux).
- L'institutionnalisation du financement par les pouvoirs publics des formations de base ou continues des formateur/trices engagés dans la lutte contre l'illettrisme et dans la formation de base des adultes.
- La nécessité d'associer étroitement les institutions et associations concernées à la réflexion concernant la définition de mesures prioritaires à prendre quant à la formation de leurs formateurs/trices, ainsi qu'aux démarches qui seront entreprises sur la base de l'état des lieux réalisé.

1.3 Les grandes lignes de cette étude

Les conditions et modalités de réalisation de ce mandat n'ont pas permis d'impliquer concrètement, comme prôné dans les recommandations évoquées ci-dessus, les institutions dans la définition d'un profil de compétences et l'élaboration d'une esquisse de dispositif de formation. Nous avons toutefois pris en compte les informations sur les formations internes existantes récoltées lors de l'état des lieux, ainsi que quelques documents complémentaires fournis par deux institutions. Nous avons également examiné les documents de présentation et d'évaluation de la formation mise en place en 2006 en Suisse alémanique : Modulkonzept Lehrgang LiteratorIn für Muttersprachige / LiteratorIn für Fremdsprachige, et tenu compte des formations de formateurs certifiantes actuellement existantes, en particulier le certificat FSEA de niveau 1. Mais nous nous sommes principalement basé pour éclairer notre réflexion sur les nombreux travaux réalisés en France, notamment dans le cadre du Forum permanent des pratiques sous l'égide de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme - ANLCI³.

Ce rapport proposera d'abord une brève réflexion sur le concept de professionnalisation et sur la formation des formateurs/trices bénévoles, pour identifier ensuite les principales "conditions cadres" qui président à la formation de ces formateurs/trices en Suisse romande. Nous tenterons ensuite de définir un (ou des) profils de compétence types des formateur/trices engagés dans la lutte contre l'illettrisme et dans la formation de base des adultes, pour enfin proposer une esquisse de dispositif de formation adapté aux caractéristiques des formateurs/trices concernés en Romandie.

³ www.anlci.fr. Cf. notamment le document "Forum permanent des pratiques ; La professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme, Rapport final du groupe national", ANLCI 2005, 112 p.

2 Quelle professionnalisation ?

Le mandat confié par l'OFC à la FSEA traduit une prise de conscience, au niveau politique, de la nécessité de prendre des mesures pour accompagner les adultes en difficulté face aux compétences de bases, notamment face à la lecture et l'écriture. La professionnalisation des formateurs impliqués avec ces publics est une des mesures envisagées, et cette option rejoint le constat du groupe de travail national de l'ANLCI qui s'est penché sur la question : "Une politique affirmée du droit pour tous à la formation dans les savoirs de base, dans le cadre de la formation pour adultes, nécessite" (entre autres) "une spécialisation du métier de formateur pour adultes dans le domaine de l'apprentissage des savoirs de base, compte tenu du public et de la prise en compte de l'ensemble des situations d'illettrisme, et donc une professionnalisation des formateurs".⁴

Lors de l'enquête réalisée dans la première phase de cette étude visant à terme une "professionnalisation" (à travers une formation certifiante spécifique) des formateurs et formatrices impliqués en Suisse romande dans la formation de base des adultes et la lutte contre l'illettrisme, les institutions travaillant principalement avec des formateurs/trices salariés se sont montrées plutôt favorables, la professionnalisation signifiant en quelque sorte une reconnaissance officielle d'un (nouveau) métier qui exige un niveau pédagogique/andragogique élevé sans cesse maintenu par un développement des compétences, des expériences, et par des échanges de pratiques. Les institutions travaillant essentiellement avec des formateurs/trices bénévoles, tout en reconnaissant la nécessité de former leurs formateurs/trices (ce qu'elles font à travers leurs formations internes ciblées), ont quant à elles plutôt émis un certain nombre de réserves quant aux implications d'une "professionnalisation" de ces bénévoles. Mais qu'entend-on par "professionnalisation" ?

Pour le groupe de travail de l'ANLCI, il s'agit de différencier "la **professionnalisation du métier** qui renvoie à l'évolution d'un métier vers la profession se traduisant par l'identification de tâches et d'activités spécifiques, la reconnaissance sociale en terme de services rendus à la collectivité, la constitution d'un corpus de connaissances identifiées pour mener à bien les activités, la revendication d'une spécialisation et d'une certaine autonomie par les acteurs eux-mêmes, l'existence de statuts précis donnant lieu à rétribution" et "la **professionnalisation de chacun des individus**, processus beaucoup plus individuel, qui transforme un individu en un professionnel apte à tenir un rôle et à résoudre les problèmes dans un contexte donné complexe ; le développement de la compétence professionnelle est alors au cœur de ce processus"⁵.

Parmi les éléments mis en évidence quant à la professionnalisation du métier de formateur/trice de la formation de base, on peut notamment retenir, en lien avec les caractéristiques évoquées ci-dessus :

- Le fait que l'existence (massive, nous l'avons vu, en Suisse romande) des bénévoles, "quasi inexistantes dans d'autres domaines de la formation continue (...), illustre la particularité de la formation de base, encore marquée par la posture militante ou caritative de certains intervenants"⁶. Or "la professionnalisation du métier de formateur est une des conditions de l'amélioration de la qualité des prestations. Les populations de faible niveau ont droit à une formation accessible, pérenne, adaptée et répondant à des critères identifiés de qualité. Les stages doivent être conçus, mis en place et menés par un personnel compétent, formé certes, mais aussi par un personnel dont le travail est rémunéré à sa juste valeur et dont les conditions de travail sont correctes. L'injonction à davantage de professionnalisation n'a de sens que dans un contexte où l'obligation de résultats s'accompagne d'une obligation de moyens (financiers, politiques, institutionnels...)"⁷. "Les racines du métier situées dans la sphère politico-caritative ont fait souvent oublier qu'intervenir avec des publics de faible niveau requiert un investissement et une compétence particulière de salariés".⁸ Il s'agit dès lors de "définir ce métier dans le domaine de la com-

⁴ ANLCI 2005, p. 31

⁵ Idem, p. 12

⁶ ANLCI 2005, p. 13

⁷ Idem, p. 19

⁸ Idem, p. 29

pétence, et non plus dans celui de la seule "solidarité" (sans pour autant abandonner l'aspect "militant" qui lui apporte beaucoup)".⁹

- Une difficulté d'identification d'activités spécifiques des formateurs de la formation de base par le corps social¹⁰ liée à une approche cumulant fréquemment activité pédagogique et accompagnement social, impliquant une diversité des savoirs professionnels requis. "Le formateur doit être un spécialiste de l'andragogie doublé d'un didacticien des maths ou du français ; il doit être un fin connaisseur des troubles de l'apprentissage, mais encore un professionnel à l'écoute des difficultés sociales et économiques des stagiaires."¹¹ Il doit être averti des implications pour ces publics de l'ingénierie des dispositifs retenus. A la difficulté d'identification des activités spécifiques s'ajoute des représentations sociales souvent connotées négativement des personnes en situation d'illettrisme ou de précarité, avec pour corollaire une dévalorisation des compétences requises des formateurs : "Comme les enseignants, les infirmières, les assistants sociaux, les formateurs sont considérés comme des personnes au service de la collectivité, prenant en charge des besoins socialement reconnus : besoins de s'insérer, d'accéder aux savoirs de base, de maîtriser son environnement. Mais cette reconnaissance du métier s'oppose à des représentations sociales jetant un certain discrédit : minimisation de la spécialisation nécessaire pour occuper le poste de formateur ("Quand on sait lire et écrire, on peut enseigner la lecture-écriture, il n'est pas nécessaire d'être spécialiste."), occultation de la fonction pédagogique au profit d'une fonction sociale floue ("s'occuper des personnes en difficulté.")".¹²
- La difficulté à formaliser l'ensemble des savoirs requis, la diversité des savoirs professionnels et à déterminer un profil unique de formateur de la formation de base, liée à "la multiplicité des tâches et activités des formateurs, des objectifs des dispositifs, des orientations choisies par les organismes".¹³
- L'existence d'une grande hétérogénéité dans "les représentations et les pratiques des formateurs travaillant avec des publics de faible niveau (...). On attendrait notamment de véritables professionnels une déconstruction sérieuse des représentations stéréotypées des populations de faible niveau, circulant dans la société. (...) Tous ne partagent pas les mêmes conceptions du public et de ses difficultés, de la formation et de ses finalités, de l'école et de la société... Leurs pratiques renvoient à des modèles différents de la maîtrise de l'écrit et de son développement. Les trajectoires et histoires personnelles de ces acteurs, la diversité de leurs tâches, l'hétérogénéité de leur contexte de travail, mais aussi la faiblesse (...) d'un discours institutionnel clair sur les questions d'illettrisme, d'exclusion socio-culturelle ou d'insertion professionnelle expliquent cette absence de fonds commun"¹⁴.

De manière générale, le groupe de travail de l'ANLCI a constaté que les caractéristiques et les spécificités du domaine de la formation de base ne facilitent pas le processus de professionnalisation du métier de formateur, en raison entre autres de "la diversité des profils des intervenants, l'éclatement de leurs missions, la pluralité des savoirs en jeu, la variabilité des contextes de travail"¹⁵. Le groupe constate aussi que "pour des raisons de logique, il est difficile de parler de professionnalisation de bénévoles, une des dimensions, la dimension économique (du moins celle qui concerne la rémunération) étant totalement absente"¹⁶. Etant donné le public visé en Suisse romande, composé essentiellement de formateurs et formatrices bénévoles, l'objectif prioritaire tendrait donc plutôt actuellement vers une "professionnalisation des personnes" plutôt qu'une "professionnalisation du métier", dans le sens d'un **processus d'acquisition et de développement des savoirs et compétences** ("professionnels") des formateurs et formatrices. Il s'agira donc de définir un socle de **formation de base** qui corresponde aux besoins des formateurs et formatrices bénévoles concernés, et permette à ceux d'entre eux qui le désirent d'obtenir une reconnaissance et une validation de cette formation de base à travers une certification.

⁹ Idem, p. 26

¹⁰ Idem, p. 14

¹¹ Idem, p. 25

¹² Idem, p. 14

¹³ Idem, p. 14

¹⁴ Idem, p. 15

¹⁵ Idem, p. 24

¹⁶ La dimension économique est une des dimensions liées à la définition de la professionnalisation-ANLCI 2005, p. 11

3 Quelle formation proposer ?

Quelles sont dès lors les connaissances et compétences que doivent développer plus spécifiquement les formateurs/trices de la formation aux savoirs de base ? Un groupe de travail de l'ANLCI a proposé à ce sujet une réflexion intéressante, inscrivant l'action des formateurs dans le registre de "l'accompagnement des transformations des compétences des populations les plus éloignées de la qualification et de la scolarisation"¹⁷, et tenté de mettre en évidence l'expertise particulière liée à l'accompagnement dans l'apprentissage des savoirs de base :

"L'apprentissage de savoirs de base constitue un objectif, en soi-même, mais aussi un moyen pour permettre et structurer d'autres apprentissages. L'écrit, tout particulièrement - entendu comme mettant en jeu un ensemble d'instruments cognitifs spécifiques - constitue une pratique dont une première maîtrise s'avère critique, car elle structure en retour les capacités d'apprentissage (mémoire externe, instrument réflexif, travail identitaire, vecteur de communication), rendant possible une maîtrise toujours plus approfondie et l'invention d'usages qui se diversifient et se spécialisent en fonction des besoins et des projets des apprenants. L'écrit constitue donc un instrument d'autonomie dans, et pour, les apprentissages. L'insuffisance ou l'absence de maîtrise d'un système écrit rend indispensable un travail d'étayage, d'aménagement des conditions formatives contribuant à la construction des apprentissages, et du «métier» d'apprenant¹⁸

Dès lors le formateur ne peut se contenter de n'être qu'un expert sur l'objet de formation, ce qui certes est important, mais n'est pas suffisant. La professionnalité première des formateurs – sans laquelle rien ne peut se construire, mais qui ne suffit pas, à elle seule, à assurer une progression de la personne – réside sans doute dans la capacité à établir et maintenir une relation pédagogique de bonne qualité, sur laquelle vont se construire les apprentissages, et, au final, à en sortir. Ceci amène à proposer «l'autonomie dans les apprentissages» comme un objectif propre, l'objet d'un travail régulier, et non comme un pré-requis, ou une ressource qui serait immédiatement disponible, ou pas, chez l'apprenant : l'autonomie est une capacité qui se développe et se construit. Ainsi, si l'on peut parler d'une expertise propre au formateur «savoirs de base», il s'agit moins d'une expertise sur un objet constitué (les savoirs de base), que sur le processus de construction de cet objet et l'opérationnalisation des conditions qui permettent ou rendent difficile un tel processus.

La constitution d'une expertise liée à une «didactique¹⁹ des savoirs de base» délimite cette professionnalité spécifique²⁰. En effet, les personnes en situation d'illettrisme questionnent les fondements mêmes de la plupart des dispositifs de formation. Ces personnes résistent aux conditions d'apprentissage formel et posent des questions fondamentales (anthropologiques, épistémologiques, logiques) sur la nature des savoirs «de base» en question (mathématiques, écrit, langue), sur la construction et la signification sociale d'un objet de savoir, ou encore sur la possibilité de décontextualiser et «transférer» des savoirs.

Ce regard critique laisse entrevoir que les modèles classiques de formation / enseignement, qui ont souvent du mal à se placer du point de vue du novice (celui qui ne sait pas), pour plutôt projeter la vision de l'expert (celui qui sait), essentiellement «déclarative», ne rendent pas compte de certaines dimensions pédagogiques à l'œuvre dans l'acte d'apprendre, chez les personnes en situations d'illettrisme. Celles-ci, en effet, posent de manière spécifique des questions plus générales :

- la définition des situations critiques (J.PAIN, F.OURY),
- les conditions de conceptualisation de l'action (VERGNAUD),
- la transformation des conceptions (GIORDAN),
- la prise en compte de l'erreur (ASTOLFI, MOAL),
- la construction de l'espace problème (FABRE).

Ces questions dessinent les contours d'un ensemble de concepts essentiels pour comprendre les implications de ce type d'intervention dans le travail du formateur et pour développer une profes-

¹⁷ Idem, p. 29

¹⁸ Cela ne signifie pas qu'un étayage, (social, psychoaffectif, méthodologique...) ne soit pas nécessaire auprès de personnes plus autonomes, qui maîtrisent un système graphique dans leur langue première (FLE).

¹⁹ «LE» didactique, au sens d'ASTOLFI. Par exemple, les erreurs produites interrogent l'arbitraire des «règles», et questionnent sur la place excessive accordée aux connaissances déclaratives par rapport au développement des connaissances procédurales ou conditionnelles.

²⁰ En référence à la "carte des savoirs" : plutôt la partie "Savoirs théoriques (pôle des publics apprenants, pôle de l'enseignement/formation et apprentissages)", en lien avec la partie "Attitudes et comportements", avec la mise en œuvre de "Savoirs pratiques" pertinents. Cf. la Carte des savoirs en annexe.

sionnalité propre aux formateurs dans les savoirs de base. (...) Enfin, comme tout formateur, le «*formateur savoirs de base*» doit maîtriser des compétences spécifiques et disposer d'une certaine «*expertise*»²¹, liées à l'objet d'apprentissage et au contexte d'intervention :

- démarches, outils, et référentiels (linguistiques / savoirs de base),
- connaissance de l'environnement socioéconomique et institutionnel, ainsi que des actions et dispositif mis en œuvre dans cet environnement, localement, qui est aussi celui des stagiaires ou apprenants.

Pour le reste, l'essentiel des autres compétences (...) est partagé avec l'ensemble du métier, en général, de formateur d'adultes²².²³

Si la réflexion développée ci-dessus portait sur les formateurs "experts" de la formation aux savoirs de base, donc plutôt des "formateurs professionnels", les formateurs et formatrices bénévoles confrontés aux mêmes types de publics sont également concernés par le développement de savoirs théoriques, pratiques et d'expérience et leurs besoins en terme de compétences s'avèrent similaires, eu égard aux caractéristiques des publics avec lesquels ils travaillent.

3.1 Formation continue pour les formateurs "non occasionnels"

Les formateurs salariés, ou du moins "non occasionnels" au sens d'eduQua, ont en principe tous au moins le premier niveau de qualification, soit le certificat FSEA, qui sanctionne la capacité à "préparer, animer et évaluer des sessions de formation destinées à des adultes dans son domaine spécifique et sur la base de concepts, de plans de formation et de supports pédagogiques donnés". Ces compétences sont les compétences de base requises de tous les formateurs, quel que soit leur domaine d'intervention et les publics auxquels ils sont confrontés. Les institutions qui ont participé à l'enquête réalisée au début 2006 ont relevé un certain nombre de points forts, par rapport à leurs besoins, des formations de formateurs/trices "généralistes" menant au certificat FSEA, voire au brevet fédéral. On peut mentionner entre autres le fait que ces formations donnent des outils de base et permettent une sensibilisation à l'apprentissage chez l'adulte, une initiation, voire un approfondissement des outils et méthodes spécifiques à la formation d'adultes, l'apprentissage d'une pédagogie interactive et participative, une introduction à l'évaluation, à la gestion de la dynamique d'un groupe en formation, ainsi qu'une réflexion sur son rôle et sa pratique de formateur/trice et ses propres compétences ; elles favorisent aussi les échanges avec des formateurs/trices œuvrant dans des domaines variés de la formation d'adultes et le développement d'un langage commun entre formateurs/trices. Les institutions ont également relevé dans ces formations des lacunes par rapport aux besoins de leurs formateurs et formatrices, notamment un manque de connaissance des spécificités des publics peu scolarisés ou faiblement qualifiés et une réflexion pas ou peu développée sur le sens, les conditions et l'impact d'une entrée en "formation continue" pour ces publics, une initiation à des approches pédagogiques peu adaptées à ces publics, un manque de formation dans les domaines de la formation de base des adultes, de la problématique de l'illettrisme, de l'alphabétisation, du FLE, des processus d'appropriation et de la didactique de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ou encore une absence de sensibilisation aux problématiques des migrants et de la formation dans un contexte interculturel. Des compléments de formation sur ces diverses problématiques sont donc proposés assez systématiquement par les institutions à leurs formateurs et formatrices, soit à l'interne, soit à l'externe, en fonction des besoins spécifiques propres à chaque institution.

Pour ces formateurs et formatrices disposant déjà d'une certification de formateur "généraliste" (certificat FSEA, brevet fédéral, diplôme fédéral de formateur en entreprise, CEFA, DIFA, DUFA, voire licence en sciences de l'éducation, etc.), il y aurait donc lieu de prévoir surtout des articulations entre les formations "généralistes" existantes et des modules complémentaires de formation continue et d'approfondissement permettant d'aborder des thématiques spécifiques aux domaines des publics faiblement scolarisés et/ou en situation de précarité socioprofessionnelle, de l'illettrisme, de l'alphabétisation, du FLE, des migrants et de la formation aux savoirs

²¹ Essentiellement dans la partie "Savoirs théoriques" de la carte des savoirs.

²² Notamment en ce qui concerne "les savoirs pratiques" et les "Savoirs issus des expériences réussies", ainsi qu'une partie des "Attitudes et comportements".

²³ "Une spécificité liée aux caractéristiques des publics ne maîtrisant pas l'écrit", P. Secrétant, F. Dantzer, J.-Ph. Mercier et P.-E. Boré, in ANLCI 2005, pp. 38-39

de base en général. Il serait en particulier judicieux de développer des synergies entre les offres de formation spécifiques proposées par les diverses institutions. Il serait également imaginable d'envisager une réflexion sur l'opportunité d'une "structuration" de ces différentes formations continues existantes (et à venir) qui pourraient alors déboucher, à travers une validation des différents modules, sur une ou des certification(s) dans des domaines "spécialisés" (illettrisme, alphabétisation, FLE, etc.)²⁴. Ces pistes ne seront toutefois pas développées ici, dans la mesure où elles ne concernent, comme nous l'avons constaté, qu'une petite partie des formateurs et formatrices de la formation aux savoirs de base en Suisse romande. Nous nous centrerons donc dans la suite de ce rapport sur la formation des formateurs et formatrices bénévoles.

3.2 Formation de base pour les formateurs et formatrices bénévoles des formations aux savoirs de base avec possibilité de certification

Cette option, qui tient compte des spécificités de la formation aux savoirs de base en Suisse romande, répond notamment aux besoins exprimés par les institutions concernées lors de l'enquête de début 2006 : développer des formations plus particulièrement destinées à des formateurs et formatrices bénévoles travaillant avec un public faiblement scolarisé, précarisé et présentant des difficultés linguistiques importantes. Il s'agit dès lors de déterminer sur quels éléments il convient de mettre l'accent dans une formation de base destinée à des formateurs et formatrices essentiellement bénévoles, et le niveau d'exigence auquel l'on peut prétendre pour que cette formation soit, pour celles et ceux qui le souhaitent, reconnue et validée par une certification. Cette formation devra prendre en compte un certain nombre d'éléments qui caractérisent tant les formateurs et formatrices concernés que "l'objet de pratique" de ces formateurs et formatrices et les conditions structurelles dans lesquelles ils exercent leur activité et qui président à leur propre formation..

En ce qui concerne les spécificités des formateurs et formatrices concernés, l'on peut notamment mentionner la diversité de leurs profils et provenances, que ce soit au niveau de leur niveau de formation, de leur parcours professionnel, de leur âge, de leur provenance sociale, ou encore de leur formation pédagogique et de leur expérience dans la formation aux savoirs de base. "Rarement spécialisés à l'origine dans l'intervention en formation de base, les formateurs multiplient les prestations en transférant des méthodes de travail entre les divers champs d'action. On observe des pratiques de transfert de contenus et de démarches d'un public jeune à un public adulte, d'une formation FLE ou de pré-qualification, voire formation professionnelle, à une formation de base"²⁵. Représentent également des éléments déterminants la diversité des types de publics avec lesquels ces formateurs et formatrices travaillent (personnes en situation de précarité socio-économique, peu scolarisées, faiblement qualifiées, migrants...) et la diversité des types de formations dans lesquelles ils sont impliqués (lutte contre l'illettrisme, FLE, alphabétisation, savoirs et compétences de base tels que calcul élémentaire, informatique de base, apprendre à apprendre, insertion sociale et professionnelle, autonomie, citoyenneté...). Il est enfin primordial d'apporter une attention toute particulière au statut même de bénévole et à ses impacts, au niveau de la philosophie sous-jacente et des valeurs qu'il véhicule certes, mais aussi de ses implications sur la participation à une formation de formateur certifiante, notamment en termes de motivation, de temps et de financement.

Au niveau de leur "objet de pratique", ces formateurs et formatrices sont impliqués dans diverses formations aux savoirs de base qui visent toutes, avec des accents et des approches spécifiques liés à leurs publics cibles respectifs, à faciliter l'insertion sociale, culturelle et/ou professionnelle des participant-e-s, et dont les objectifs tels qu'ils ont été décrits par les institutions concernées sont notamment :

- permettre l'acquisition ou la ré-acquisition des connaissances et compétences de base indispensables pour la vie quotidienne, notamment le (ré)apprentissage de la lecture, de l'écriture et des bases mathématiques ainsi que des nouvelles technologies, afin de rendre les participant-e-s au-

²⁴ Sur le principe par exemple des formations modulaires de "LiteratorIn für Muttersprachige" et de "LiteratorIn für Fremdsprachige" développées en Suisse alémanique dans le cadre du même projet national, et qui représentent des spécialisations pour des formateurs et formatrices disposant déjà d'un niveau de qualification reconnu (certificat FSEA ou équivalent).

²⁵ "Développer les compétences des intervenants", dossier d'ingénierie - ANLCI 2004, p. 4

tonomes dans la plupart des situations sociales et relationnelles courantes et à leur place de travail, voire, à travers le développement de techniques d'apprentissage et de raisonnement logique, leur permettre d'entrer dans un processus de formation qualifiante ;

- favoriser l'intégration sociale et culturelle en Suisse des migrant-e-s, surtout non francophones, par l'apprentissage et le perfectionnement de la langue locale, l'acquisition de connaissances sur l'environnement social, économique et culturel, voire par une alphabétisation à travers une sensibilisation aux bases de l'écriture, de la lecture et du calcul pour les personnes peu ou pas scolarisées, et développer ainsi l'aisance dans la communication orale et écrite, en proposant un cadre de formation adapté à leurs situations particulières ;
- favoriser l'intégration civique, tant des migrant-e-s que des autochtones, en développant ou améliorant les connaissances sur la vie en Suisse, sur les institutions politiques et culturelles, sur l'environnement socio-institutionnel, sur les droits et devoirs des étrangers, des citoyens, des travailleurs, etc. ;
- favoriser l'insertion socioprofessionnelle des participants : acquisition de connaissances techniques et développement des compétences sociales et relationnelles (augmentation de la confiance en soi, des capacités à apprendre, de l'autonomie, du réseau de contacts), bilan de compétences, définition d'un projet professionnel réaliste, réalisable et durable, techniques de recherche d'emploi ; apprentissage du français dans une perspective professionnelle, voire de l'italien, du portugais ou de l'espagnol qui sont parfois nécessaires dans certains milieux professionnels ; initiation à l'informatique ; familiarisation avec les aspects sociaux et économiques.

L'activité des formateurs et formatrices, et partant les compétences requises pour la mener à bien, dépasse donc largement les aspects purement didactiques du face à face pédagogique (visant par exemple la simple acquisition de compétences linguistiques) pour embrasser la personne en formation dans sa totalité et assurer un accompagnement d'un processus global d'autonomisation, d'intégration, voire d'insertion socioprofessionnelle ou de projet de développement personnel. La formation de ces formateurs et formatrices se doit donc de répondre aux différents besoins liés à la diversité de leur pratique.

Une formation des formateurs et formatrices bénévoles de la formation aux savoirs de base doit enfin s'inscrire dans le contexte structurel local romand de ce domaine de formation, et dans le contexte suisse de la formation de formateurs/trices, et répondre de ce fait à certaines conditions.

- Elle devra notamment s'appuyer sur les formations de base internes (ou externes) déjà existantes proposées par les institutions à leurs formatrices et formateurs, s'articuler avec elles et favoriser des synergies entre elles.
- Elle devra également, en tant que nouvelle formation certifiante, s'articuler avec les formations certifiantes existantes, dans le sens où les exigences de certification et le niveau de compétences atteint au terme de la formation seront équivalents à ceux du premier niveau de qualification des formateurs et formatrices en Suisse, soit le niveau du certificat FSEA, et seront reconnus comme tels ; cela permettra ainsi par la suite à celles et ceux qui le désirent de poursuivre vers un niveau de qualification supérieur, le brevet fédéral de formateur/trice. Cela impliquera une reconnaissance de cette nouvelle certification par la Commission suisse Formation de formateurs, l'organe qui gère les modules du brevet fédéral, dont le premier module permet d'obtenir le certificat FSEA.
- Par contre, contrairement à la formation menant au certificat FSEA qui se suit d'un seul bloc, et pour tenir compte à la fois des caractéristiques du public visé et de la situation particulière de la formation aux savoirs de base en Suisse romande, cette formation sera modularisée. Un certain nombre de modules seront proposés, portant entre autres sur les compétences de base propres à la formation d'adultes en général, les compétences liées aux caractéristiques des publics faiblement scolarisés et/ou en situation de précarité sociale, culturelle et économique et les compétences liées aux caractéristiques spécifiques des différents publics (illettrisme, alphabétisation, non francophones, migrants, demandeurs d'emploi, sans-papiers, femmes, etc.). Les participant-e-s pourront ainsi choisir les modules en fonction de leur domaine spécifique d'insertion comme formateur/trice et des publics avec lesquels ils travaillent. Ceux qui souhaitent obtenir une certification devront avoir suivi un ensemble de modules qui doit être déterminé en fonction des exigences de la certification.
- Une procédure de reconnaissance et validation des acquis devra être mise en place, afin que les formateurs et formatrices puisse faire valider d'une part les formations déjà suivies (dans le cadre de leur institution ou ailleurs), et d'autre part les compétences acquises à travers leur expérience.

- Une réflexion doit être conduite sur la possibilité éventuelle de reconnaître, dans le cadre de cette formation modulaire, les formations internes réalisées jusqu'à maintenant par les institutions concernées.
- Les institutions concernées seront amenées à adapter, si nécessaire, leur formation interne au système modulaire qui sera défini, afin qu'elles puissent être prises en compte dans le cadre de la future certification.
- Les institutions concernées seront, dans la mesure du possible, intégrées pleinement au processus de développement et de mise en place de cette nouvelle formation modulaire.
- Enfin, au niveau logistique, il conviendra d'apporter une attention particulière aux lieux où se dérouleront les modules (cette formation devra être "de proximité" pour les formateurs et formatrices bénévoles ; le cas échéant une prise en charge des frais de déplacement serait à envisager pour les modules qui seront proposés ailleurs seulement en Suisse romande en fonction des thématiques) et aux modalités d'organisation de la formation, notamment avec des horaires compatibles avec les disponibilités des bénévoles.
- Par ailleurs, l'engagement des bénévoles permet d'offrir aux publics visés, le plus souvent en situation socio-économique précaire, des formations aux savoirs de base quasiment gratuites. La formation de ces bénévoles se doit donc d'être elle aussi le moins onéreuse possible pour eux, son financement devant être assurée par des subventions des pouvoirs publics.

La formation formelle n'est certes pas le seul moyen pour les formateurs et formatrices d'acquérir et de développer les savoirs et compétences nécessaires pour leur activité dans le cadre de la formation aux savoirs de base : l'apprentissage "sur le tas", fortement privilégié chez les formateurs et formatrices bénévoles, l'expérience les lectures, les échanges avec d'autres formateurs et formatrices, des supervisions et intervisions, la participation à des conférences, etc. y contribuent également. Toutefois, "l'expérience seule (à moduler aussi selon sa durée et son intensité) et la "pratique" ne sont pas, en elles-mêmes, formatrices ou professionnalisantes. Pour qu'elles le deviennent, il est nécessaire que cette expérience soit réfléchie, analysée, et qu'il y ait un retour réflexif sur cette pratique"²⁶. C'est là un des objectifs majeurs que doit viser, en articulation avec les autres modalités évoquées ci-dessus, la formation modulaire qui sera proposée à ces formateurs et formatrices. La complexité de l'expertise particulière liée à l'accompagnement dans l'apprentissage des savoirs de base, décrite dans le texte de réflexion cité plus haut²⁷, rend bien compte de la nécessité d'une formation aussi solide que possible des formateurs et formatrices, même bénévoles, qui y sont engagés.

Reste donc à élaborer le profil de compétences du formateur et de la formatrice de la formation aux savoirs de base, et à développer des pistes pour une esquisse de projet de formation de base pour ces formateurs et formatrices.

²⁶ ANLCI 2005, p. 40

²⁷ Cf. ci-dessus, page 5 "Une spécificité liée aux caractéristiques des publics ne maîtrisant pas l'écrit".

4 Profil(s) de compétences du formateur et de la formatrice de la formation aux savoirs de base

La diversité des contextes d'insertion des formatrices et formateurs de la formation aux savoirs de base et des activités qu'ils y réalisent fait qu'il n'y a pas un profil de compétences unique, mais plusieurs profils qui se déclinent à partir d'une base commune, ou, dit autrement, un profil de base qui prend diverses colorations. L'analyse des documents descriptifs des formations internes données par les institutions, ou encore de la formation de LitteratorIn mise sur pied en Suisse alémanique, et des objectifs de ces formations en terme de compétences rend par exemple bien compte de cette diversité, mais aussi du fait que ces formateurs et formatrices partagent tout un corpus de savoirs et de compétences qui leur est spécifique par rapport à ceux nécessaires à tout formateur d'adultes.

Pour identifier et classer les savoirs et compétences en jeu dans la pratique du formateur, le groupe de travail de l'ANLCI s'est appuyé sur divers travaux portant sur la professionnalisation des enseignants de formation initiale, en les transférant et adaptant au domaine de la formation continue²⁸. Il a alors élaboré un document intitulé "la **carte des savoirs** du formateur (expert) intervenant dans la lutte contre l'illettrisme"²⁹. Dans cette carte des savoirs, le groupe a d'abord défini ce qu'il a appelé "le cœur du métier" du formateur intervenant dans la lutte contre l'illettrisme et la formation aux savoirs de base : "Le formateur s'adresse à un public particulier : adultes de faible niveau, peu ou faiblement insérés socialement et professionnellement, de faible capital scolaire et/ou culturel, mais pourtant détenteurs d'une expérience et de compétences. Il agit dans un contexte socioculturel et économique donné qui donne sens à l'exclusion sociale, culturelle et professionnelle. Il a à transmettre des savoirs précis, savoirs de base de la communication orale et écrite, des mathématiques, de la logique, mais aussi des connaissances générales sur l'environnement. Le formateur a à planifier l'intervention hors face à face pédagogique, il doit ensuite gérer les situations concrètes dans le temps réel de l'interaction pédagogique et il doit les analyser et les évaluer".³⁰ Le groupe a ensuite énuméré et classé les différents types de savoirs selon 4 catégories, "quatre composantes, dont la maîtrise caractérise le formateur professionnel"³¹ : **les savoirs théoriques, les savoirs pratiques, les savoirs empiriques issus des expériences réussies, les attitudes et comportements**. Il a enfin proposé une définition de la compétence globale du formateur : "La compétence du formateur pourrait être considérée comme la mobilisation de ces savoirs, habiletés, attitudes au bon moment et à bon escient. Il s'agit donc de développer l'ensemble de ces ressources, d'augmenter la taille et la qualité du "réservoir"³², mais aussi de développer la capacité à aller puiser dans ces ressources et à les assembler en cohérence. La compétence se développe sur la durée, les composantes se nourrissent les unes les autres. Il faut tenir compte des variables liées au statut du formateur, à l'organisation du travail dans l'organisme, à la structuration hiérarchique, au contexte territorial plus ou moins propice à la professionnalisation, dans le développement de cette compétence".³³

Ce document ainsi que la réflexion et les commentaires qui l'entourent³⁴, même s'ils portent avant tout sur le "formateur expert", se révèlent tout à fait pertinents pour identifier, décrire et tenter de définir le(s) profil(s) de compétences des formatrices et formateurs de la forma-

²⁸ En particulier un classement proposé par Véronique Leclercq (V. LECLERCQ et V. LANSIAUX, Lutte contre l'illettrisme et alphabétisation: compétences et identités professionnelles des formateurs, Revue Caractères n°15, 2005, Belgique), inspiré d'une typologie des savoirs proposée par Marguerite Altet, qui a effectué une synthèse de plusieurs classifications des savoirs enseignants (M. ALTET, Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation. Le savoir analyser, in L. PAQUAY et alii (Dir), Former des enseignants professionnels, Bruxelles, De Boeck, 1998), ainsi que sur les travaux de Gérard Malglaive, Claude Lessard et Maurice Tardif, Léopold Paquay, etc. dans ce domaine.

²⁹ ANLCI 2005, pp. 36-37. Cette carte des savoirs est reproduite en annexe.

³⁰ Idem, p. 36

³¹ Idem, p. 34

³² Clermont Gauthier et alii, Pour une théorie de la pédagogie, Presses Université Laval, 1997

³³ ANLCI 2005, p. 37

³⁴ Cf. ANLCI 2005, pp. 33-39

tion aux savoirs de base actifs en Suisse romande. Nous reprendrons donc la structure, la typologie et une partie des contenus de cette carte des savoirs comme base pour l'élaboration de notre profil de compétences en l'adaptant au contexte romand et aux spécificités des formateurs et formatrices bénévoles³⁵. Les listes des savoirs et compétences énumérés ne sont d'une part évidemment pas exhaustives, mais elles se déclinent aussi d'autre part diversement selon les formateurs et formatrices concernés, en fonction de la diversité de leurs profils et de leurs contextes d'insertion.

4.1 Les savoirs théoriques

Les savoirs théoriques, ou "savoirs déclaratifs", désignent ce qui relève de "connaissances sur" (savoir que). Le formateur doit disposer d'un certain nombre de savoirs théoriques, de connaissances. L'on peut distinguer les savoirs à enseigner (c'est-à-dire les savoirs disciplinaires, les connaissances sur la discipline à enseigner, les savoirs didactisés, les connaissances sur les programmes et référentiels de formation par exemple) et les savoirs pour enseigner (c'est-à-dire les savoirs pédagogiques, les savoirs didactiques dans les différentes disciplines, mais aussi la connaissance du public accueilli en formation, celle du contexte de la formation par exemple). Ces savoirs théoriques, qui portent donc sur différents domaines, ou pôles, peuvent être les suivants :

- Pôle des savoirs et objectifs
 - les disciplines à "enseigner" : connaître les savoirs de base d'un point de vue didactique et pédagogique (les fondements théoriques de la lecture et de l'écriture, les spécificités de l'écrit par rapport à l'oral, compter, parler, relation à l'espace et au temps, raisonnement, logique, les techniques de recherche d'emploi, le bilan-portfolio de compétences...
 - les programmes et curricula proposant une structuration, une progression ou hiérarchisation de ces objets à enseigner : connaissance des référentiels, des progressions possibles, étapes vers la maîtrise de l'écrit...
 - l'ingénierie des dispositifs appropriés aux savoirs de base et aux publics concernés, formation formelle – formation informelle³⁶...
 - les connaissances de base sur les méthodes d'apprentissage et d'enseignement de la langue française ou d'une langue étrangère, de la didactique du FLE...
 - ...
- Pôle du contexte
 - connaissances sur les contextes institutionnels et politiques qui sont ceux des publics en formation, connaissance de l'environnement socioculturel et économique, ainsi que des actions et dispositifs mis en œuvre localement dans cet environnement...
 - connaissance et compréhension des origines et fondements, des impacts, des concepts clés et de la terminologie liés aux différents contextes : illettrisme, analphabétisme, immigration, interculturalité, discrimination, exclusion, précarité, problèmes d'accès à l'emploi...
 - connaissance et compréhension de la dimension et des enjeux sociaux des savoirs de base, notamment de la lecture et de l'écriture...
 - connaissance du contexte d'intervention spécifique et des options pédagogiques de l'institution dans laquelle le formateur est engagé...
 - ...
- Pôle des publics apprenants
 - connaissance des caractéristiques des publics adultes faiblement qualifiés, peu scolarisés, en situation de précarité sociale, économique et professionnelle ; connaissance de la nature et de l'origine possible de leurs difficultés...

³⁵ Nous nous appuyerons donc largement pour l'élaboration du descriptif du profil de compétences sur les pp. 33-39 du document ANLCI 2005, ainsi que sur une communication de V. Leclercq pour le colloque de l'Association francophone d'éducation comparée – AFEC de mai 2002 à Caen: "La formation des formateurs confrontés à des publics en difficulté: quel modèle de développement des compétences".

³⁶ Cf. notamment la formation d'agents de l'éducation non formelle en charge d'activités socioculturelles avec intention éducative (ou de stages) réalisée avec quelques institutions romandes, alémaniques et tessinoises en 2005 par la FDEP, dans le cadre du projet européen MAPA.

- savoir ce que peut induire la non maîtrise des savoirs de base, quelles difficultés et comment en parler...
- connaissances des problématiques liées aux troubles de l'apprentissage...
- connaissance des spécificités des publics accueillis sous les aspects sociaux, culturels et de statut, leurs besoins, attentes, motifs d'engagement en formation (personnes en situation d'illettrisme, d'analphabétisme, migrants, réfugiés, sans-papiers, femmes, demandeurs d'emploi, etc.)...
- connaissance des principes fondamentaux de la communication interculturelle ...
- ...
- Pôle de l'enseignement/formation et apprentissages
 - les théories de l'apprentissage et les principes pédagogiques de base...
 - les spécificités de l'apprentissage et de la formation des adultes, des méthodes et techniques adaptées à la formation d'adultes, et sur les différents courants de la pédagogie contemporaine des adultes...
 - les modèles didactiques, les méthodes, les techniques et supports possibles en formation d'adultes et plus particulièrement en formation d'adultes de faible niveau ; apprendre à apprendre...
 - les principes de l'élaboration d'un projet de formation avec l'apprenant...
 - la définition d'objectifs et la conception de séances-séquences pédagogiques favorisant la progression des apprentissages...
 - les approches pédagogiques participatives, individualisées, favorisant l'autonomie de l'apprenant...
 - la communication et la conduite d'entretiens dans des groupes d'adultes apprenants, les processus de dynamique de groupe, l'animation d'un groupe d'adultes en formation, la gestion des conflits...
 - les principes de la gestion des groupes hétérogènes en formation...
 - les modalités, outils et enjeux de l'évaluation...
 - la problématique des adultes présentant des troubles de l'apprentissage...
 - les courants et modèles spécifiques dans l'accompagnement et la formation de publics en difficulté, les modalités de suivi adaptées aux différents types de publics...
 - ...

4.2 Les savoirs pratiques

Les savoirs pratiques, ou "savoirs procéduraux", savoirs sur ou pour la pratique (savoir comment), désignent les savoirs issus de l'expérience, contextualisés, acquis en situation et à travers les échanges avec d'autres formateurs, l'apprentissage avec un formateur plus expérimenté, et qui peuvent être formalisés. Pour mener à bien son action, le formateur a besoin de maîtriser certaines procédures, méthodologies, de développer des savoir-faire qui lui permettront de concevoir un dispositif de formation, de définir des objectifs, d'élaborer un programme, de préparer une séance de formation, d'utiliser des méthodes et supports spécifiques, d'animer la formation, de l'évaluer, etc. Ces savoirs pratiques peuvent se décliner selon les différentes phases de l'action pédagogique :

- Pôle accueil
 - conduite d'entretien d'accueil à l'entrée en formation,
 - présentation du projet de formation aux apprenants,
 - explicitation des modalités de fonctionnement de l'institution, des places et rôles de chaque partenaire,
 - ...
- Pôle positionnement
 - réalisation d'un diagnostic des compétences de base de l'apprenant,
 - recueil du projet de formation / professionnel de l'apprenant,
 - prise d'indices pertinents (histoire de vie, stratégies de la personne...),
 - élaboration du parcours de formation et du contrat pédagogique,
 - ...

- Pôle face à face pédagogique
 - conception et conduite des séquences pédagogiques (formulation des objectifs, élaboration de scénarios, choix des techniques et supports pédagogiques, gestion du temps...),
 - conception et adaptation de supports, utilisation adéquate du matériel à disposition (référentiels, outils, supports, médias...),
 - savoir utiliser différentes sources de documentation et rechercher des informations,
 - mise en œuvre des techniques pédagogiques (individualisation, pédagogie active et participative, prise en compte de l'erreur, utilisation de l'évaluation formative...),
 - mise en œuvre d'approches pédagogiques et utilisation d'outils appropriés par rapport aux spécificités des publics visés, mise en œuvre des options pédagogiques spécifiques de l'institution,
 - capacité à déceler les blocages à l'apprentissage et à proposer des moyens de les dépasser,
 - mise en relation des pratiques concrètes avec les modèles pédagogiques de référence,
 - mise en œuvre des techniques de communication, d'animation et de gestion d'un groupe en formation,
 - gestion de l'hétérogénéité des groupes (demande, profils, rythmes...),
 - appropriation et utilisation de supports de formation spécifiques et d'approches "labellisées" (par exemple la méthode Silent Way de Gattegno, la méthode ECLER, etc.),
 - recherche permanente d'adaptation aux situations et aux personnes,
 - ...
- Pôle accompagnement à l'apprentissage
 - prise en compte des individualités et des environnements personnels, des parcours de vie, valorisation des compétences et ressources des apprenants,
 - suivi des apprentissages et du transfert,
 - donner sens à l'apprentissage,
 - valorisation et motivation des apprenants, maintien de la mobilisation des apprenants et développement de leur autonomisation,
 - liens entre la formation et les projets des apprenants, souci d'ancrage dans les réalités (culturelles, sociales, professionnelles...) que vivent les apprenants,
 - ...
- Pôle évaluation
 - mise en œuvre des techniques d'évaluation des apprentissages et des savoirs de base,
 - conception et utilisation de supports d'évaluation des acquis pertinents par rapport au public visé et aux objectifs de formation définis,
 - interprétation des résultats et analyse des évolutions et des blocages,
 - mise en place de l'évaluation formative continue,
 - ...

4.3 Les savoirs empiriques issus des expériences réussies

Les savoirs empiriques issus des expériences réussies désignent ce qu'on appelle les savoirs conditionnels, les savoirs de la pratique (non seulement "savoir que", ou "savoir comment", mais aussi "savoir quand et où"). Ils renvoient aux schèmes d'action et de pensée qui permettent à l'action d'être opératoire et déterminent les interprétations et analyses pour résoudre un problème donné. Il ne s'agit pas seulement de savoir qu'en pareille situation il faut faire ceci ou cela, il faut savoir mobiliser le savoir, et cela s'acquiert par la pratique. Contrairement aux savoirs sur la pratique qui sont formalisés, "ils sont le plus souvent implicites et distinguent l'expert du novice. Ces "savoir y faire" sont ceux qui permettent de s'adapter à une situation donnée, de développer des routines (conduites automatisées) qui permettent de résoudre un problème, de mobiliser rapidement les autres savoirs (théoriques et savoirs sur la pratique) pour agir efficacement".³⁷ Si ces savoirs s'acquièrent essentiellement par la pratique, leur prise de conscience et leur formalisation peuvent être favorisées notamment par des analyses de pratiques, la participation à des recherches-action, des observations mutuelles, des échanges experts/novices, etc.

³⁷ V. LECLERCQ 2002, p. 9

Le formateur expérimenté saura notamment :

- mettre en place des routines efficaces, c'est à dire des schèmes d'actions stabilisés pour répondre à une catégorie de problèmes, des scénarios pratiques,
- développer des capacités d'improvisation et de gestion de l'imprévu,
- gérer l'urgence,
- s'adapter rapidement aux diverses situations, par exemple à des apprenants peu formés avec des capacités d'apprentissage différentes...
- mobiliser rapidement tel ou tel savoir pratique ou théorique, de façon adéquate et au bon moment,
- développer des capacités de création et d'inventivité dans les situations pédagogiques.

4.4 Les attitudes et comportements

Les attitudes et comportements désignent ce qui relève d'habiletés personnelles, des capacités relationnelles, de communication, de pensée critique, etc. de ce qui est appelé les savoir-être. A travers entre autres l'expérience, la confrontation permanente avec les apprenant-e-s et les pairs, les groupes d'échanges de pratiques, un travail sur soi-même et des travaux sur la dynamique de groupe, mais également à travers certaines démarches de formation, le formateur développe notamment :

- le souci des autres, la compréhension, l'empathie, le discernement dans l'écoute, l'ouverture à d'autres cultures et modes de pensée...
- la remise en cause des clichés et stéréotypes concernant l'alphabétisme, l'illettrisme, les migrants, les chômeurs...
- la décentration par rapport à ses propres représentations, valeurs et certitudes,
- la réflexion sur sa biographie d'apprenant-e et sa conception personnelle de l'apprentissage / de la formation,
- la réflexion sur ses attitudes et comportements dans son rôle de formateur/trice,
- la réflexion critique par rapport à sa pratique,
- la réflexion par rapport à son statut comme formateur, notamment par rapport à la notion de "être bénévole",
- l'adaptation permanente, la recherche continue, la créativité et l'inventivité, l'autonomie et l'exploitation des marges de manœuvres laissées dans l'exercice de son activité de formateur,
- le recul réflexif et critique par rapport aux courants et supports quels qu'ils soient,
- la coopération et la collaboration avec les pairs,
- l'ouverture à d'autres domaines que ceux de la formation stricto sensu,
- la connaissance de ses points forts et points faibles et des limites de son intervention.

4.5 Vers l'élaboration d'un profil de compétences adapté au contexte romand

Ces listes de savoir et compétences comportent un certain nombre de savoirs non spécifiques au formateur spécialisé en formation aux savoirs de base, mais propres à tout formateur d'adultes comme par exemple les savoirs théoriques concernant "les théories de l'apprentissage et les principes pédagogiques de base" ou "la communication et la conduite d'entretiens dans des groupes d'adultes apprenants, les processus de dynamique de groupe, l'animation d'un groupe d'adultes en formation, la gestion des conflits" ou encore les savoirs pratiques "conception et conduite des séquences pédagogiques (formulation des objectifs, élaboration de scénarios, choix des techniques et supports pédagogiques, gestion du temps...)", conduite d'entretien", ou "mise en place de l'évaluation formative continue". D'autres savoirs par contre sont spécifiques aux formateurs et formatrices de la formation aux savoirs de base, comme par exemple les savoirs pratiques concernant l'accompagnement des apprentissages de personnes de faible niveau. D'autres enfin concernent des domaines particuliers de la formation aux savoirs de base, comme par exemple les savoirs théoriques "connaissance et compréhension de la dimension et des enjeux sociaux des savoirs de base, notamment de la lecture et de l'écriture", ou "connaître les spécificités des publics accueillis sous les aspects sociaux, culturels et

de statut, leurs besoins, attentes, motifs d'engagement en formation (personnes en situation d'illettrisme, d'analphabétisme, migrants, réfugiés, sans-papiers, femmes, demandeurs d'emploi, etc.)", ou les savoirs pratiques "appropriation et utilisation de supports de formation spécifiques et d'approches "labellisées" (par exemple la méthode Silent Way de Gattegno, la méthode ECLER, etc.)".

Ce profil de compétences est donc sciemment relativement large et recouvre un ensemble de savoirs et compétences qui dépasse amplement celui de chaque formateur pris individuellement, de même que celui qui caractérise les formateurs de chaque domaine particulier de la formation aux savoirs de base : lutte contre l'illettrisme, alphabétisation, FLE, insertion socio-professionnelle, etc. Ceci dans le but de proposer là un outil de travail aux acteurs et institutions directement concernés en Suisse romande par l'élaboration d'un dispositif de formation à l'intention des formateurs et formatrices bénévoles de la formation aux savoirs de base. Ce profil devra donc être affiné avec eux, et décliné en différents profils correspondant aux compétences requises des formateurs dans leurs divers contextes d'insertion. Le niveau d'exigences visé pour chacune des compétences retenues devra également être précisé.

5 Esquisse de dispositif de formation possible

Nous avons énuméré plus haut, au chapitre 3.2, un certain nombre de conditions auxquelles devra répondre une formation des formateurs et formatrices bénévoles de la formation aux savoirs de base en Suisse romande. Sur la base des éléments actuellement disponibles et des contraintes qui ont présidé à la réalisation de cette étude (notamment le fait que nous n'avons pas pu nous assurer la collaboration des institutions concernées), nous ne pourrions proposer ici un dispositif de formation élaboré, mais suggérer des pistes possibles pour l'élaboration d'un dispositif qui prenne en compte les diverses conditions susmentionnées, en particulier les formations internes existantes que les institutions proposent à leurs formateurs et formatrices.³⁸

L'objectif visé est d'élaborer un projet de dispositif de formation modulaire, destinée principalement à un public de formateurs et formatrices bénévoles, visant pour ceux qui le souhaitent un premier niveau de qualification (qui puisse être considéré comme équivalent au niveau du Certificat FSEA), mais spécifique aux formateurs et formatrices des différents domaines de la formation aux savoirs de base. Le concept de formation doit être souple et modulable, et permettre de répondre à la diversité des besoins selon les spécificités des institutions concernées et les trajectoires individuelles des formateurs et formatrices.

Il y aurait donc lieu dans un premier temps de définir, à partir du descriptif des savoirs proposé ci-dessus dans le chapitre 4, les éléments qui détermineraient **le profil de compétence** visé par une formation certifiante de formateur/trice aux savoirs de base correspondant au premier niveau de qualification des formateurs/trices (donc équivalente au certificat FSEA), sachant que ce profil de compétences devrait se décliner en plusieurs "spécialisations". Ce profil de compétences de formateur/formatrice aux savoirs de base devrait comporter trois "parties" correspondant aux **trois domaines** déjà évoqués : d'une part, domaine A : les compétences de base propres à la formation d'adultes en général, partagées avec tous les formateurs/trices d'adultes ; d'autre part les compétences liées aux caractéristiques des publics des formateur/formatrice aux savoirs de base, soit domaine B : les compétences qui leur sont communes nécessaires pour travailler avec des publics faiblement scolarisés, faiblement qualifiés, en situation de précarité sociale, culturelle et économique ; et domaine C : les compétences propres spécifiquement liées aux caractéristiques de leurs publics respectifs (illettrisme, analphabétisme, non francophones, migrants, sans-papiers, femmes, demandeurs d'emploi, etc.).

³⁸ Pour une description succincte de ces formations, nous renvoyons au rapport de l'enquête réalisée au début 2006: "Lutte contre l'illettrisme, formation de base des adultes et formation de leurs formateurs en Suisse romande: état des lieux", FDEP, Benoît MICHEL, janvier 2006.

Le dispositif de formation comprendrait donc une série de modules répartis entre ces trois domaines, et totalisant une nonantaine d'heures de formation en présentiel (ce qui correspond aux formations généralistes menant au premier niveau de qualification). L'architecture du dispositif pourrait prendre la forme suivante : un **"tronc commun"** comportant les modules des domaines A et B (compétences communes à l'ensemble des formateurs et formatrices de la formation aux savoirs de base), et une partie **"spécialisation"**, soit les modules du domaine C, qui seraient propres à chacune des filières spécifiques qui seraient retenues (par exemple lutte contre l'illettrisme, alphabétisation, FLE, etc.). Chaque domaine pourrait être constitué de 3 modules :

Domaine A : **Compétences de base des formateurs/trices d'adultes**

- Module A1** L'apprentissage chez l'adulte
Spécificités de l'apprentissage et de la formation des adultes, approches et méthodes pédagogiques adaptées à la formation d'adultes, etc.
- Module A2** La conception des séquences pédagogiques
Formulation des objectifs, élaboration de scénarios, choix des méthodes, des techniques et des supports, des modalités d'évaluation, les outils du formateur, etc.
- Module A3** L'animation d'un groupe d'adultes en formation
Communication, conduite d'entretiens dans des groupes d'adultes apprenants, techniques d'animation et gestion du groupe, processus de dynamique de groupe, gestion des conflits, etc.

Domaine B : **Compétences communes aux formateurs/trices de la formation aux savoirs de base**

- Module B1** Les caractéristiques des publics en difficulté
Contextes institutionnels, socioculturels et politiques ; caractéristiques des publics adultes faiblement qualifiés, peu ou pas scolarisés, en situation de précarité sociale, économique et professionnelle ; nature et origine possible des difficultés ; impacts de la non maîtrise des savoirs de base, etc.
- Module B2** Les publics en difficulté et/ou faiblement qualifiés et la formation
Enjeux sociaux des savoirs de base, notamment de la lecture et de l'écriture ; accès à la formation ; troubles de l'apprentissage ; apprendre à apprendre, etc.
- Module B3** Les approches pédagogiques adaptées aux publics en difficulté
Evaluation diagnostique des compétences de base de publics en difficulté ; modèles didactiques, méthodes pédagogiques, techniques et supports possibles en formation d'adultes de faible niveau ; utilisation de l'évaluation formative ; didactique des savoirs de base ; accompagnement et suivi de publics en difficulté, etc.

Domaine C : **Compétences spécifiques des formateurs/trices des différentes filières de la formation aux savoirs de base**

- Module C1** Les caractéristiques de la filière de formation et du public accueilli
Contextes institutionnels, socioculturels et politiques du domaine d'intervention ; origines et fondements, impacts, concepts clés et terminologie liés au contexte d'intervention ; spécificités des publics accueillis ; objectifs des démarches et processus de formation ; etc.
- Module C2** Les approches pédagogiques spécifiques au contexte d'intervention
Référentiels, méthodologie, approches pédagogiques, supports et démarches d'évaluation adaptés au public visé ; options pédagogiques et méthodes didactiques de l'institution, etc.

Module C3 Analyse de pratique, réflexion sur ses représentations

Décentration par rapport à ses propres représentations des publics en difficultés ; réflexion critique par rapport à sa pratique, réflexion sur ses attitudes et comportements, sur son rôle de formateur/trice, sur son statut de bénévole, échanges avec des pairs, etc.

Le travail d'analyse et de réflexion pourrait, pour ce module, se faire en partie dans le cadre d'un stage, d'une supervision de pratique, et en partie avec le groupe en formation.

Comme le profil de compétences proposé plus haut, cette esquisse de dispositif de formation modulaire doit être examinée, évaluée quant à sa pertinence, adaptée à la réalité du terrain, avec les institutions concernées. Sans cette validation, les éléments disponibles actuellement ne permettent pas d'aller plus avant dans l'élaboration du dispositif de formation. Il est toutefois possible d'identifier quelques uns des éléments qui nécessiteront un travail de réflexion :

- Evaluer les "formations de base" internes proposées par les institutions et les compétences acquises au terme de ces formations, et les comparer au référentiel de compétences qui aura été retenu.
- Déterminer sur la base de cette évaluation les parties de ces formations internes qui pourront être retenues comme modules dans le cadre du dispositif de formation, et les modules complémentaires que devront suivre les formateurs et formatrices de ces institutions s'ils désirent obtenir une certification.
- Envisager avec les institutions les adaptations éventuelles de leurs formations pour qu'elles puissent être reconnues dans le cadre du dispositif de formation.
- Définir les conditions requises (avoir suivi tous les modules ? quelle expérience pratique attestée ?) et les modalités d'évaluation des acquis (évaluation des acquis au terme de chaque module, ou pour chaque domaine, ou évaluation globale des acquis au terme de l'ensemble de la formation, à travers une visite qualifiante par exemple ?) en vue de l'obtention de la certification. Définir également qui évalue les compétences acquises.
- Déterminer comment la pratique peut être intégrée au processus de formation.
- Définir les modalités de mise en œuvre des modules : quelles institutions proposent quels modules ? quelles compétences et qualifications seront exigées des formateurs et formatrices qui conduiront ces formations ?
- Développer des synergies entre les diverses institutions concernées, qui ne pourront probablement pas offrir individuellement l'ensemble des modules requis pour la certification.
- Définir quelle instance évalue et reconnaît les formations existantes et les modules complémentaires à créer éventuellement, quelle instance est responsable de délivrer les certifications.
- Définir et négocier les conditions de reconnaissance de la nouvelle certification dans le cadre du système modulaire de formation de formateurs/trices.
- Elaborer et définir une procédure de reconnaissance et validation des acquis, afin que les formateurs et formatrices puissent faire valider d'une part les formations déjà suivies (dans le cadre de leur institution ou ailleurs), et d'autre part les compétences acquises à travers leur expérience.
- Evaluer les coûts de la formation et négocier les modalités de leur prise en charge par les pouvoirs publics.

La réflexion sur ces divers points clés et sur la faisabilité de ce projet, le processus d'élaboration et de mise en place de cette nouvelle formation modulaire destinée aux formatrices et formateurs de la formation aux savoirs de base ne pourront se faire, le cas échéant, qu'en collaboration étroite avec les institutions concernées en Suisse romande.

6 ANNEXE

CARTE DES SAVOIRS DU FORMATEUR (EXPERT) INTERVENANT DANS LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME

"Forum permanent des pratiques ; La professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme, Rapport final du groupe national", ANLCI 2005, pp. 36-37

CARTE DES SAVOIRS DU FORMATEUR (EXPERT) INTERVENANT DANS LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME

Le cœur du métier

Le formateur s'adresse à un public particulier : adultes de faible niveau, peu ou faiblement insérés socialement et professionnellement, de faible capital scolaire et/ou culturel, mais pourtant détenteurs d'une expérience et de compétences.

Il agit dans un contexte socioculturel et économique donné qui donne sens à l'exclusion sociale, culturelle et professionnelle. Il a à transmettre des savoirs précis, savoirs de base de la communication orale et écrite, des mathématiques, de la logique, mais aussi des connaissances générales sur l'environnement.

Le formateur a à planifier l'intervention hors face à face pédagogique, il doit ensuite gérer les situations concrètes dans le temps réel de l'interaction pédagogique et il doit les analyser et les évaluer

Les savoirs théoriques

Tendre vers une plus grande compétence, c'est augmenter et organiser un stock de **connaissances théoriques** concernant :

- Pôle des savoirs et objectifs :
 - les disciplines à enseigner : communication orale ou écrite, les mathématiques, la logique...
 - les programmes et curricula proposant une structuration, une progression ou hiérarchisation de ces objets à enseigner : connaissance des référentiels, des progressions possibles, etc.
- Pôle du contexte :
 - le contexte institutionnel et politique de la LCI en France (histoire, évolution, structuration de la formation de base), et les contextes socioéconomique, culturels, ainsi que les actions et dispositifs utiles, sur le plan local,
 - les recherches sur l'illettrisme (historique, sociologique, psychologique, ...), la terminologie,
 - le rôle des partenariats,
- Pôle des publics apprenants :
 - les publics en situations d'illettrisme et leurs spécificités (parcours, profils sociologiques, parcours scolaires...),
 - la nature de leurs difficultés et l'origine possible,
 - les besoins, attentes, motifs d'engagement en formation,
 - les troubles de l'apprentissage,
- Pôle de l'enseignement/Formation et apprentissages :
 - l'apprentissage humain et particulièrement l'apprentissage adulte, dont les cas d'adultes présentant des troubles de l'apprentissage,
 - les processus de dynamique de groupe, l'animation d'un collectif,
 - les courants et modèles de l'andragogie (pédagogie des adultes),
 - les courants et modèles spécifiques dans l'accompagnement de personnes en difficulté,
 - les modalités et enjeux de l'évaluation,
 - les méthodes, les techniques et supports possibles en formation d'adultes et plus particulièrement en formation d'adultes de faible niveau.

Les savoirs pratiques

Tendre vers une plus grande compétence, c'est développer des **habiletés concrètes du "faire"**, c'est utiliser des procédures requises dans l'exercice du métier.

- Pôle accueil
 - conduite d'entretien d'accueil à l'entrée en formation
 - présentation du projet de formation aux usagers
 - explicitation des modalités de fonctionnement de l'organisme, des places et rôle de chaque partenaire.
- Pôle positionnement
 - réalisation d'un diagnostic des compétences de base du stagiaire
 - recueil du projet professionnel du stagiaire
 - prise d'indices pertinents (histoire de vie, stratégies de la personne,...)
 - élaboration du parcours de formation
- Pôle accompagnement à l'apprentissage
 - prise en compte des individualités et des environnements personnels
 - suivi des apprentissages,
 - maintien de la mobilisation des stagiaires
- Pôle face à face pédagogique
 - conception et conduite des séquences pédagogiques (formulation des objectifs, élaboration de scénarios, choix des techniques et supports pédagogiques)
 - conception et adaptation de supports
 - gestion de l'hétérogénéité des groupes (demande, profils, rythmes)
 - mise en œuvre des techniques pédagogiques
 - mise en relation des pratiques concrètes avec les modèles pédagogiques de référence,
 - gestion d'un groupe d'apprentissage
- Pôle évaluation
 - conception des supports d'évaluation des acquisitions
 - interprétation des résultats et analyse des évolutions et des blocages
 - mise en place de l'évaluation formative continue

<p>Commentaires : Nous sommes proches de ce que l'on appelle souvent les "savoirs déclaratifs" (savoir que) et de ce qui est appelé les "savoirs théoriques à et pour enseigner" (1) : didactique, pédagogie et andragogie, sciences de l'éducation, psychologie de l'apprentissage, psychologie cognitive, etc. <u>Ces savoirs s'acquièrent</u> en dominante lors de formations universitaires centrées sur les métiers de la formation, lors de formations de formateurs de type conférences ou journées thématiques mais aussi par la lecture personnelle et la participation à des réseaux professionnels basés sur la circulation de ressources.</p>	<p>Commentaires : Nous sommes proches de ce qu'on appelle les savoirs procéduraux (savoir comment) et de ce que l'on appelle "savoirs pour la pratique" (1) <u>Ces savoirs s'acquièrent</u> lors de formations longues ou de diplômes professionnels basés sur l'alternance, mais surtout par l'expérience professionnelle, les échanges entre pairs, l'accompagnement par des formateurs expérimentés, le suivi sur site.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Les savoirs empiriques issus des expériences réussies</u></p> <p><i>Tendre vers une plus grande compétence, c'est développer des "savoir y faire" concrets et des canevas d'action :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mise en place des routines efficaces, c'est à dire des schèmes d'actions stabilisés pour répondre à une catégorie de problèmes, des scénarios pratiques, • développement des capacités d'improvisation et de gestion de l'imprévu, • gestion de l'urgence, • adaptation rapide aux diverses situations, • mobilisation rapide de tel ou tel savoir pratique ou théorique, de façon adéquate et au bon moment, • capacité de création et d'inventivité dans les situations pédagogiques. <p>Commentaires : Nous sommes proches de ce qu'on appelle les "savoirs conditionnels" (savoir quand et où) et de ce qu'on appelle les "savoirs de la pratique" (1). <u>Ces savoirs s'acquièrent</u> par la pratique en situation. Leur prise de conscience et leur formalisation peuvent être favorisées par des formations de type : analyse de pratiques, recherche-action, observation mutuelle, échanges experts/novices, analyse réflexive...</p>	<p style="text-align: center;"><u>Les attitudes et comportements</u></p> <p><i>Tendre vers une plus grande compétence, c'est favoriser certaines attitudes centrées sur la relation humaine, la communication et la pensée critique.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le souci des autres, la compréhension, l'empathie, le discernement dans l'écoute, l'ouverture à d'autres cultures et modes de pensée • la remise en cause des clichés et stéréotypes concernant l'illettrisme • la décentration par rapport à ses propres valeurs et certitudes • l'adaptation permanente, la recherche continue, la créativité et l'inventivité, l'autonomie et l'exploitation des marges de manœuvres laissées dans l'exercice de la profession, • le recul réflexif et critique par rapport aux courants et supports quels qu'ils soient, • la coopération et la collaboration avec les pairs • l'ouverture à d'autres domaines que ceux de la formation stricto sensu <p>Commentaires : Nous sommes proches de ce qui est appelé les savoir-être <u>Ces attitudes se développent</u> par l'expérience, la confrontation permanente avec les stagiaires et les pairs, par les groupes d'échanges sur les pratiques, par des travaux basés sur la dynamique de groupe, etc. <i>NB. Certaines formations longues peuvent permettre d'agir aussi sur cette dimension.</i></p>
<p><u>La compétence du formateur</u></p> <p><u>La compétence du formateur</u> pourrait être considérée comme la mobilisation de ces savoirs, habiletés, attitudes au bon moment et à bon escient. Il s'agit donc de développer l'ensemble de ces ressources, d'augmenter la taille et la qualité du "réservoir" (2), mais aussi de développer la capacité à aller puiser dans ces ressources et à les assembler en cohérence. La compétence se développe sur la durée, les composantes se nourrissent les unes les autres. Il faut tenir compte des variables liées au statut du formateur, à l'organisation du travail dans l'organisme, à la structuration hiérarchique, au contexte territorial plus ou moins propice à la professionnalisation, dans le développement de cette compétence.</p>	
<p>(1) Marguerite Altet, Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in Former des enseignants (2) Clermont Gauthier et alii, Pour une théorie de la pédagogie, Presses Université Laval, 1997</p>	