

La Traversée

Université de Genève ✧ Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ✧ Section des sciences de l'éducation
Licence mention *Enseignement* ✧ Module « *Aspects transversaux I - Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs* »
Numéro 3- Juin 1997

Sommaire : 1/ *Des formateurs en formation* 2/ *A la recherche de nos compétences professionnelles*

Equipe de rédaction de ce numéro : Jean-Marc Hohl, Olivier Maulini.

DES FORMATEURS EN FORMATION

Les journées de formation organisées à Uni-Rondeau (Battelle) ont été massivement fréquentées par les enseignant/e/s¹. Elles ont permis l'amorce de dynamiques intéressantes entre formateurs de l'université et du terrain : la confrontation de nos représentations et de nos pratiques, la clarification de nos attentes mutuelles, le débat d'idées autour des objectifs, des démarches et des dispositifs propres au module.

La formation des maîtres n'est pas coulée dans le bronze des certitudes. Elle s'appuie sur des conceptions encore lacunaires et provisoires de ce qu'est le métier d'instituteur aujourd'hui, et de ce qu'il sera demain. Ces rencontres ne prétendaient donc pas donner toutes les réponses aux multiples questions théoriques et pratiques qui se posent à nous. Par contre, l'absence de vérités évidentes n'implique pas l'inaction. Dans sa classe, l'enseignant n'a pas le choix. Qu'il le veuille ou non, il doit intervenir (pour questionner un enfant, réprimander un autre, féliciter un troisième). Il le fait souvent sans connaître toutes les informations utiles, sans maîtriser toutes les variables en jeu, sans posséder toutes les capacités souhaitables. Nulle échappatoire possible, pas même l'immobilité. Car là est le paradoxe de l'action : ne rien faire, ne pas intervenir, c'est encore une façon d'agir. Il en va de même pour la formation : quelles que soient nos interrogations, nos hésitations et nos scrupules, nous devons assumer notre mandat : permettre aux étudiants de construire des compétences professionnelles suffisamment solides pour assumer la responsabilité d'une classe.

¹ Sur environ 150 « places » disponibles (2 jours x 75 étudiant/e/s), 120 ont été occupées. Soit un taux de fréquentation de 80 %.

Pas de certitudes, donc. Mais des pratiques inspirées de travaux de recherche et d'expériences antérieures. Des pratiques fondées sur deux principes essentiels, à savoir :

- que l'acte d'enseigner nécessite une **compréhension** des situations éducatives, une identification des dilemmes, des contradictions et des paradoxes qui les traversent ;
- que cette compréhension ne peut naître que de l'analyse approfondie de **situations singulières** observées et/ou vécues par l'étudiant.

Durant les 12 semaines du module, les étudiants, rappelons-le, ont étudié les situations rencontrées sur le terrain dans le cadre de cinq démarches de formation complémentaires : le compagnonnage avec le formateur de terrain, le projet d'observation-intervention, le journal de formation, l'identification de compétences professionnelles, l'analyse de situations éducatives complexes. Les formateurs de terrain ont pu se confronter à ces deux dernières en les expérimentant lors des journées de formation. Au moment de l'analyse, certains les ont qualifiées d'un peu « envahissantes », trop « préoccupantes » pour des étudiants rendus insuffisamment attentifs à la vie quotidienne de la classe ; d'autres, au contraire, y ont trouvé un point d'appui pour le compagnonnage, un prétexte pour des entretiens stimulants, moins « superficiels » qu'une discussion informelle de fin de journée. Deux points ont été largement admis : 1° L'utilité de rencontres régulières qui permettent une clarification des intentions et des attentes, de l'université d'une part, du terrain de l'autre ; 2° Le sentiment d'être des « formateurs en formation », aux prises avec un travail inédit nécessitant un apprentissage spécifique.

Il serait évidemment trop long de proposer un compte-rendu détaillé de l'ensemble des quatre journées. Nous avons préféré concentrer notre attention sur la notion de « compétence professionnelle » et les intéressantes controverses qu'elle a suscitées (voir page 2). A l'évidence, la discussion, sur cette question comme sur d'autres, n'est pas close. Tant mieux d'ailleurs. La cohérence de la formation n'implique pas l'unanimité des points de vue. Elle n'exige qu'une chose : la volonté d'en débattre. ♦
OM

A LA RECHERCHE DE NOS COMPETENCES PROFESSIONNELLES

Post-scriptum aux journées de formation

Le mystère de la mayonnaise

Participer à la formation des futurs enseignants n'est pas une sinécure. Exercer la profession d'instituteur ou d'institutrice, connaître les « ficelles » de la gestion de classe et des relations avec les parents, distinguer l'essentiel de l'accessoire, improviser dans l'urgence et dans l'incertitude, garder son calme en toute circonstance (ou presque), voilà une chose. Etre capable de transmettre ces savoir-faire à des étudiants inexpérimentés, en voilà une autre.

Comme le dit le psychologue américain Jerome Bruner : « si nous souffrons de quelque chose, c'est d'un excès d'expertise ». Qu'est-ce à dire ? Que nous sommes très souvent capables d'effectuer des opérations, des mouvements, des raisonnements, des actions complexes sans pour autant parvenir à les expliciter. Lacer ses chaussures, conduire une automobile, consoler un enfant qui pleure, lire le journal sont des gestes quotidiens qui s'appuient sur des automatismes dont nous n'avons plus conscience. Les plus grands experts ne sont, dans ce domaine, pas mieux lotis que les autres. En fait, dans bien des cas, plus le niveau de maîtrise est élevé, plus il est difficile d'en reconstituer la genèse. Rien ne dit, par exemple, que Jean-Pierre Papin, Keith Jarrett ou Andreï Kasparov soient les mieux placés pour enseigner les b-a-ba, respectivement du football, du piano et des échecs, à de jeunes néophytes. Parfois, c'est précisément le contraire qui se passe. S'il veut devenir entraîneur, un très grand footballeur devra apprendre un nouveau métier : celui qui consiste, non plus simplement à effectuer un geste ou une action de jeu, mais encore à les décrypter, les analyser, les décrire, les démontrer, les corriger, etc.

Le métier d'enseignant ne déroge pas à cette règle. Ses dimensions les plus subtiles sont précisément celles qui nous échappent, qui nous fuient, qui nous mystifient. Parce qu'elles sont le fruit d'un long apprentissage, de l'habitude, de l'expérience, elles nous semblent « naturelles », évidentes, instinctives, machinales, donc banales. Nous ne pouvons ou ne savons pas toujours « descendre du vélo pour nous regarder pédaler ». Nous en concluons souvent, peut être par modestie, que tout cela ne relève, somme toute, que du « gros bon sens » cher aux Québécois : un mélange de tours de main professionnels et de jugeote personnelle qui permettrait à toute personne un peu consciencieuse et dynamique de « tenir une classe ».

Les journées de formation nous ont permis d'effleurer les mystères de la compétence : de quoi est-elle faite ? comment se manifeste-t-elle ? comment s'acquiert-elle ? Nous en avons conclu, par exemple, que « la compétence n'est pas un savoir de plus, c'est le souci de relier, d'intégrer, de mettre en synergie ». Pour Philippe Perrenoud, elle est en cela « de l'ordre de la mayonnaise ». Etre compétent, c'est décider et intervenir « à bon escient » dans une circonstance

habituelle ou inédite, banale ou surprenante ; c'est mobiliser ses connaissances, ses capacités, son expérience pour faire face aux aléas du quotidien. Sans céder au fantasme de parfaite maîtrise. Mais en se souvenant au contraire, comme le rappelait un participant, que « les sots font toujours les mêmes erreurs ; les moins sots en font toujours de nouvelles ». ♦ OM

Compétence, quand tu nous tiens !

S'il est un maître-mot lorsque l'on parle de compétence, c'est bien celui de « mobiliser ». Combien de fois a-t-il été prononcé, utilisé durant les deux journées, on ne saurait le dire. Cependant, il reflète bien toute la problématique des compétences et surtout des ressources mises en jeu et qui les composent. Or à l'analyse des situations décrites, nous avons été souvent pris d'interrogations ; « différer pour se donner le temps d'analyser la situation » une compétence ou une ressource pour une compétence de plus haut niveau ? L'analyse est souvent ardue, prête à discussion. Elle a souvent été nourrie. D'aucuns se sont interrogés sur le bien-fondé d'une telle précision de vocabulaire. Au-delà d'une simple marotte de tout métier qui invente son jargon, c'est bien plutôt dans le but de savoir dans quelle mesure il est possible de transmettre des compétences à des novices que se situe la problématique. Par ailleurs, cela permet aussi aux enseignants de tenter de rendre leurs actes explicites. Quotidiennement, ils font face à des situations plus ou moins complexes dans lesquelles ils ont à agir intuitivement. Cette intuition, loin du don du dieu pédagogue, ils l'ont construite peu à peu, au travers de multiples expériences. Recevoir un étudiant et ouvrir « la boîte noire de l'expérience », c'est rendre possible la compréhension de sa construction.

Y a-t-il des compétences plus caractéristiques de l'expertise que d'autres ? Et est-il possible de les isoler ? Là encore toute réponse demanderait nuance. Cependant, au travers de la vingtaine de situations décrites dans les deux journées, quelques-unes méritent d'être mises en évidence. Elles sont relativement générales et fondatrices d'autres compétences qui leur sont liées.

- Négocier un contrat avec l'élève ;
- Lâcher prise ;
- Garder l'oeil, mine de rien ;
- Equilibrer ses interventions ;
- Organiser la communication d'un groupe en crise ;
- Offrir un cadre de stabilité et de ressource.

Toutes ces compétences qui sont bien transversales au sens du module mettent en évidence une compétence peut-être encore superordonnée : l'anticipation, c'est-à-dire installer un système qui évite les situations-problèmes ou qui évite, dans une situation d'ignorance, de se trouver désemparé. N'est-ce pas en même temps ce que tout enseignant rêve d'enseigner à ses élèves ? La capacité d'affronter les problèmes avec les ressources les plus adéquates à la situation. Peut-être qu'en définitive, la clarification, l'explicitation des compétences de l'enseignant permettent-elles de manière plus claire de savoir quelles sont les compétences que l'on est en train de faire construire chez l'élève ? ♦ JMH

