

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 9 - Juin 1998

Sommaire : 1/ *Réflexions d'une étrangère en terre d'accueil (éditorial)* 2/ *La gestion de classe. Echo de deux journées de réflexion.*

Equipe de rédaction de ce numéro : Jean-Marc Hohl, Christine Lebel (Université d'Ottawa), Olivier Maulini.

Réflexions d'une étrangère en terre d'accueil

Christine Lebel, de l'Université d'Ottawa, mène une recherche relative à la formation des enseignants dans trois pays différents : le Canada (Ottawa), la France (Lyon) et la Suisse (Genève). Elle a passé deux semaines entières dans le module, et nous livre ici quelques impressions personnelles.

Livrer en quelques lignes les impressions et les images qu'évoque ce bref passage au sein du module *Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs*, m'est apparu au départ comme une tâche relativement aisée, puisque depuis mon retour au Québec ce sujet occupait la majeure partie des conversations que j'entretenais avec mes collègues de l'Université d'Ottawa. En effet, étant particulièrement interpellée par les nombreuses questions et restructurations qui, depuis une quinzaine d'années, traversent le champ de la formation initiale des enseignantes et des enseignants de part et d'autre de l'Atlantique, je considérais comme inouïe cette chance d'être accueillie comme observatrice dans ce module que je qualifierais de novateur ainsi que potentiellement « formateur »ⁱ.

Je me suis demandée comment il était possible de communiquer brièvement mes représentations de ce court séjour sans trahir et simplifier en quelque sorte, la complexité inhérente à la construction et aux démarches d'un tel parcours de formation. De plus, je m'interrogeais sur la façon de m'y prendre pour raconter mon immersion dans ce module tout en me gardant de tirer des conclusions hâtives, tellement ce dernier m'apparaît différent de ma propre formation initiale. Bref, pour contrer ce dilemme qui m'apparaissait quasi insurmontable notamment en quelques paragraphes, j'ai finalement opté pour relater les images fortes qui me restent de ce passage en sol genevois.

D'abord mentionner l'importance de l'ouverture dans le processus de formation. Par ouverture, je ne fais nullement référence aux compétences relationnelles, bien que ces

dernières n'en soient pas moins négligeables; je songe plutôt à cette capacité d'accepter d'être sous le regard d'autrui et d'accueillir cette intrusion en étant également capable de verbaliser et de lever le voile sur les difficultés qui jalonnent le parcours de toute formatrice et tout formateur.ⁱⁱ On sent dans le module une grande préoccupation par rapport aux enjeux d'une formation inhérente aux métiers de l'humain et une profonde envie de répondre aux exigences multiples que requiert ce type de formation. Cette situation se traduisait d'ailleurs dans les ateliers et les groupes de base par des approches qui, bien que guidées par le personnel enseignant, autorisaient voire facilitaient des regards distanciés et des mises en perspectives plus larges face aux contenus ou thématiques abordés pour la population étudiante. À cet égard, j'ignore si on peut établir un lien de causalité quelconque entre les pratiques mises en oeuvre dans ce module et la réflexion qui s'en suit dans le discours des étudiantes et des étudiants, mais j'ai été particulièrement fascinée par l'aisance avec laquelle ces derniers utilisent, lient et questionnent les concepts relatifs à l'enseignement et l'apprentissage.ⁱⁱⁱ

En parallèle à ceci, j'ajoute que j'ai été quelque peu étonnée de constater une forme de concordance relativement marquée entre les récits de pratiques révélés lors des entretiens avec les chargés d'enseignement, et les observations menées lors de ces deux semaines. Non pas que mes diverses lectures dans le domaine avaient eu gain de cause sur mes croyances, voulant qu'on puisse réussir à atténuer l'inéluctable écart entre « le dire et le faire », mais j'avais opté au fil du temps pour une certaine prudence face à une croyance en des formes d'adéquations plus soutenues. Or, cette concordance qui s'est manifestée tantôt au niveau des orientations pédagogiques privilégiées, des croyances ou des postures personnelles et tantôt au regard des sentiments d'incertitude, de crainte ou encore de sérénité face à certaines démarches relatées au moment des entretiens, m'invite à nouveau à penser qu'un travail d'équipe doublé d'une solide concertation, se présente comme une voie particulièrement prometteuse pour le champ de la formation.^{iv}

Ainsi, en dépit du fait que ce séjour a été bref, il n'en demeure pas moins qu'il m'a en quelque sorte autorisée à persévérer dans ma certitude voulant que dans les métiers de l'humain, la formation initiale constitue la pierre angulaire de la formation l'identité professionnelle. À cet égard, sachant pertinemment qu'il est illusoire de croire en cette possibilité de transposer intégralement une situation dans un contexte autre, rien n'empêche cependant de s'inspirer des orientations qui prévalent actuellement à Genève et qui m'apparaissent des plus formatrices. • CL

La gestion de classe : de quoi est-elle faite ?
En formation initiale, comment former à la gestion de classe ?
Echo de deux journées de réflexion

Des mondes si différents ?

Deux intervenants (M. Hinnen, Clair-Bois, M. Cattaneo, Tribune de Genève) hors du milieu éducatif ont été invités à témoigner des compétences nécessaires à la gestion d'une unité de travail. Chacun a apporté son regard sur la problématique. Sans revenir dans le détail de leurs interventions, il ressort tout de même quelques aspects intéressants :

M. Hinnen : en partant du résident, de ses besoins, il est nécessaire de fixer des objectifs qui puissent être analysés en terme de facteurs de réussite au bout d'un certain laps de temps, de mettre en place un dispositif d'accompagnement par le personnel en fonction de compétences différentes, mais toujours complémentaires.

Les catégories de compétences à construire relèvent de : l'accompagnement (être avec le résident) ; le décentrement ; l'anticipation ; la démarche de projet.

En formation initiale, le système adopté est celui de l'autonomie progressive :

Démonstration - action avec observation - pratique autonome avec contrôle au hasard.

Hinnen relevait que transmettre à l'autre relève du devoir. Cela oblige notamment à verbaliser l'action.

De son côté, M. Cattaneo mettait en évidence la nécessité de la gestion du prévu/imprévu, de la gestion des contraintes de temps, d'écoute, de rapidité de décision, sans oublier la problématique de l'éthique dans l'action, en plus d'une formation de journaliste. Il relevait lui aussi dans la formation initiale la nécessité de l'accompagnement, de l'aide à faire poser les bonnes questions, d'inscrire les choses dans un long terme.

Gérer la classe

Bien que très différents, ces deux univers revêtent certaines similitudes avec l'enseignement et les groupes ont eu l'occasion de tirer des parallèles au moment de clarifier les compétences nécessaires à la gestion de classe.

On ne peut ici restituer la totalité des productions des différents groupes, cependant une première synthèse permet de dégager quelques pistes pour réfléchir :

Gérer la classe, c'est

- prendre en compte des "histoires" (à la fois celle de l'enseignant, de l'élève, de l'institution) qui permettront de définir des "mobiles philosophiques, des valeurs qui coloreront cette gestion;
- créer un climat dans un groupe qui lui permettra de fonctionner;
- rechercher constamment à équilibrer, à adapter : le prévu/l'imprévu; l'explicite/l'implicite; l'improvisation/la planification; le légitime/le clandestin; le verbal/le non-verbal etc.;

- définir des objectifs, les concrétiser tout en gardant une certaine souplesse; une vision globale;
- sentir la classe;
- anticiper, imaginer des dispositifs et créer des solutions;
- tirer parti de l'expérience en construction afin de développer l'intuition;
- expliciter le système aux enfants et mettre en place des dispositifs de régulations;
- gérer le temps dans le court terme, dans le long terme
- agir et faire interagir avec le savoir dans des conditions optimum;
- adapter le discours à la situation, au public;
- varier les types d'organisation du groupe (individuel, groupe, collectif);
- faire face aux contraintes institutionnelles (horaire, matériel, programme, intervenants, locaux);
- moduler préparation, réflexion, évaluation;

Développer des compétences : comment faire ?

Cet inventaire, loin d'être exhaustif débouche sur le comment former les étudiants. Des différents groupes on s'aperçoit qu'il faut au moins :

- verbaliser ce que l'on fait et pourquoi on le fait;
- aider l'étudiant à poser et à se poser les "bonnes" questions, au besoin les susciter, en interrogeant les évidences;
- permettre à l'étudiant de s'essayer, de commettre ses erreurs sans conséquences, de remédier, de réfléchir sur et dans l'action;
- permettre à l'étudiant de "posséder le territoire" qui devient un espace de responsabilité collective;
- mettre l'étudiant en situation d'agir seul et d'en analyser ensuite les effets;
- expliciter les règles du fonctionnement à deux durant le stage (tu fais, je regarde, nous agissons, je fais, tu regardes, etc).
- permettre à l'étudiant d'être dans un maximum de postures différentes dans la classe et dans le groupe d'enseignants de l'école.

Définir les compétences de gestion de classe, c'est véritablement saisir le métier dans toute sa complexité. Former à prendre en compte cette complexité, c'est tenter de l'explicitier et assurément entrer alors dans une deuxième zone de complexité que nous avons pu cette année mettre un peu en lumière. ♦ JMH

ⁱⁱ Formateur au sens où l'on dépasse l'aspect «in-formation» pour s'orienter vers des démarches et dispositifs susceptibles de prendre en compte les multiples facettes impliquées dans la formation des personnes (prise en compte du vécu, possibilités de négocier, de tâtonner, de choisir, de faire des liens, de se construire son savoir etc.) favorisant ainsi la possibilité pour chacun de trouver un sens à cette formation et éventuellement de se trans-former.

ⁱⁱⁱ Or, pour avoir été appelée à observer différentes personnes dans divers établissements scolaires en France et même au Canada et ayant été moi-même dans cette position d'observée, je ne puis passer sous silence le fait que cette posture relevée chez le corps professoral de ce module n'a rien d'anodin, au contraire.

ⁱⁱⁱⁱ Et en dépit du fait que le registre d'un discours ne soit pas spécialement révélateur des pratiques effectives, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit là d'une situation peu courante chez la clientèle étudiante en formation initiale à l'université d'Ottawa. D'une part parce que la formation se limite encore actuellement à une année, et d'autre part parce qu'en dépit du fait que l'Ontario, province voisine du Québec, compte près de 10% de francophones, le français constitue rarement la langue d'usage et conséquemment la théorisation des pratiques dans cette langue se perd petit à petit.

^v Il ne s'agit bien sûr ici que de simples intuitions et hypothèses de départ. La poursuite de ma thèse de doctorat et des analyses plus poussées révéleront si celles-ci ne constituaient que de simples spéculations.