

# 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 13 - Mai 1999

**Sommaire :** 1/ *Identification et analyse de compétences professionnelles.*  
2/ *Rendez-vous et petites annonces*

Equipe de rédaction de ce numéro : Olivier Maulini, François Audigier.

## Analyse de compétences professionnelles Explicitation d'une démarche de formation

Au cours des deux premières périodes de travail sur le terrain, les étudiants ont dû, en compagnie de leur formateur de terrain, identifier et décrire deux *situations éducatives complexes*. La troisième étape, qui débute maintenant, va s'appuyer sur ce travail pour passer des situations vécues par l'enseignant, aux compétences qu'il met en œuvre, tantôt pour éviter, tantôt pour susciter les dites situations. Cette ultime démarche de formation, qui court en parallèle avec la démarche d'observation-intervention, s'intitule *analyse des compétences professionnelles*. A quoi sert-elle et comment s'organise-t-elle ?

### Comprendre et développer des compétences

Le plan d'études de la licence mention « Enseignement » est accompagné d'un référentiel de douze **compétences professionnelles** qui sont autant d'intentions générales auxquelles chacun des modules et chacune des unités de formation doit apporter son concours. L'énumération de ces douze compétences équivaut à une définition, à la fois descriptive et prescriptive, du métier d'enseignant. Selon le référentiel genevois, enseigner aujourd'hui, c'est (ou cela pourrait être) :

*Maîtriser et exercer la profession d'enseignant ; réfléchir sur sa pratique, innover, se former ; maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques ; se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes ; assumer la dimension éducative de l'enseignement ; concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement ; prendre en compte la diversité des élèves ; assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement ; intégrer une composante éthique à la pratique*

*quotidienne ; travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnels ; se servir à bon escient des technologies ; entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs.*

Si les cours, les séminaires, les travaux de recherche et les stages de formation ont chacun leurs objectifs spécifiques, s'il mettent l'accent sur telle ou telle dimension du métier, ils le font dans une logique systémique : chaque élément contribue à la construction d'un ensemble (les compétences visées) qui doit être davantage que la somme de ses parties (les objectifs de chaque unité de formation). Le module *Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs*, par exemple, ne se consacre pas en priorité aux didactiques disciplinaires ou aux technologies. Mais il ne doit pas non plus s'en désintéresser. Susciter le désir d'apprendre, donner du sens au travail scolaire, gérer la classe, communiquer avec les familles, ce n'est pas seulement, mais c'est aussi maîtriser les disciplines à enseigner et faire usage de la télématique.

La démarche d'analyse de compétences professionnelles consiste à étudier et à s'appropriier, d'un point de vue transversal, une partie des gestes professionnels de l'enseignant. Ce qui est en jeu, c'est la *construction*, par l'étudiant, de compétences à la fois suffisamment solides et suffisamment souples pour faire face à la diversité et la complexité des situations éducatives. Or, on peut penser qu'on construira d'autant mieux une compétence qu'on saura de quoi elle est faite. La démarche proposée ne consiste donc pas à rédiger une liste de compétences souhaitées, mais à identifier l'une ou l'autre d'entre elles chez un enseignant expérimenté (le formateur de terrain), à en comprendre l'architecture, la logique, la dynamique, à en rechercher la genèse, à en évaluer l'utilité et les limites. L'objectif est double : 1. Mieux *comprendre* la signification d'un concept de plus en plus utilisé, non seulement en formation professionnelle, mais aussi dans les plans d'études de l'école primaire. 2. Donner aux étudiants des moyens supplémentaires de *développer* leurs propres compétences au cours de leur formation.

### Des situations à définir, des ressources à mobiliser

Il existe un double mystère de la compétence. Lorsqu'un novice observe un enseignant expérimenté, il conclut en général que des compétences sont ici « à l'œuvre », mais qu'elles sont difficiles (1) à identifier, à nommer, à extraire de leur

contexte (2) à comprendre, à analyser, à décomposer en ressources et en paliers accessibles au débutant. L'expert, quelle que soit sa profession, a en effet deux « défauts » : d'abord, il anticipe tellement les difficultés qu'il parvient à éviter bon nombre des situations scabreuses auxquelles le débutant est sans cesse confronté (le désordre, le chahut, etc.) ; ensuite, lorsqu'une complication, un incident, un conflit font quand même leur apparition, la face visible de l'intervention (ce que fait et ce que dit l'enseignant) n'est que la pointe émergée de l'iceberg. L'essentiel est inaccessible à l'observation directe. Ce n'est que par le biais du dialogue, du questionnement, de l'explicitation que l'étudiant pourra éventuellement savoir ce que

son formateur de terrain a perçu, pensé, calculé, jugé, volontairement ignoré, etc. Sans cela, il ne pourra que constater l'efficacité de certaines conduites, sans savoir comment elles pourraient se transposer dans d'autres situations plus ou moins analogues, et sans savoir non plus de quels savoirs, de quelles habiletés, de quels raisonnements, en un mot de quelles ressources cognitives, elles résultent. On se doute bien que l'enseignant « compétent » mobilise, en situation, des connaissances et des savoir-faire issus des sciences humaines, du patrimoine pédagogique et/ou de son expérience personnelle, mais on débouche sur deux couloirs obscurs : on ne sait pas de quoi la compétence est faite, ni quand elle est utile. Le paradoxe, au demeurant, c'est que la compétence la plus précieuse est sans doute celle qui permet d'identifier (donc de comprendre et d'évaluer) les situations qui nécessitent une intervention... compétente. Face à la classe, à l'institution, aux élèves, aux parents, aux savoirs, l'enseignant est tout sauf passif. Il contribue deux fois plutôt qu'une à la définition des situations qu'il rencontre : en les provoquant (volontairement ou non) et en leur attribuant une signification.

Une telle opacité, et une telle complexité, peuvent entraîner une insécurité. Observer un maître expérimenté sans comprendre comment il raisonne (et comment il a *appris* à raisonner), cela peut être impressionnant, mais aussi décourageant. Plus les compétences sont de haut niveau, moins elles se transmettent par simple imitation ou immersion. Pour donner prise aux apprentissages du futur enseignant, le formateur de terrain doit essayer de « déplier » devant lui, en le verbalisant, ce qui se présente souvent comme une boule de papier chiffonné. Bien entendu, ce travail de mise à plat traverse l'ensemble du compagnonnage. L'intérêt de la démarche centrée sur les compétences, c'est qu'elle structure un peu cet exercice : à partir d'une situation de leur choix, le formateur de terrain et l'étudiant doivent identifier la/les compétence/s à l'œuvre et les analyser pour voir de quoi elles sont faites, comment elles se sont construites chez le premier et comment elles pourraient le faire chez le second.

### Rendez-vous (rappel)

Jeudi **20 mai**, 8h30-16h00, co-formation A' : *Apprendre, conserver, oublier, se souvenir. Le rôle de la mémoire dans l'éducation et la formation.*

Remarque : Patrick Mendelsohn, spécialiste de l'intelligence humaine et artificielle, remplacera Guy Jobert pour l'exposé introductif.

Mardi **25 mai**, 8h30-16h00, co-formation B' : *La diversité culturelle : enjeu et ressource pédagogiques.*

Vendredi **11 juin**, 17h.18h30 : Bilan tripartite étudiants, formateurs du terrain et de l'université.

### Identifier, nommer, analyser

La démarche s'organise donc en trois temps. Elle prend appui sur l'analyse des situations complexes pour y revenir ensuite.

1. Avant le dernier départ sur le terrain : travail en groupes de base autour du concept de compétence, de différents référentiels relevant de la formation professionnelle et de l'enseignement élémentaire. Elaboration de la consigne.
2. Sur le terrain : échange entre l'étudiant et le formateur de terrain : la compétence, son architecture (de quoi est-elle faite ?), son usage (comment fonctionne-t-elle ?), sa genèse (d'où vient-elle ?). En commun, procéder en trois temps : (1) décrire une situation **singulière** (tel jour, tel endroit, dans telles circonstances) et problématique ; (2) identifier et nommer la/les compétence/s mises en œuvre dans **cette situation-là** ; (3) analyser, pour chaque compétence identifiée, les ressources (savoirs, habiletés, méthodes, habitudes, réflexes, etc.) mobilisées. Présenter le travail sous une forme personnelle (texte, tableau, liste, schéma heuristique, etc.). Question subsidiaire : où, quand et comment le formateur de terrain a-t-il le sentiment, le souvenir, la conviction d'avoir acquis les ressources identifiées ?
3. Au retour du terrain : mise en commun des travaux. Comparaison des ressources analysées, des compétences identifiées, des situations sélectionnées. Pourquoi et comment, dans la suite de la formation, développer de telles compétences ? ■ OM

### Petite annonce

Lors de notre première journée de co-formation consacrée à la mémoire professionnelle, François Audigier a abordé la question de l'enseignement des sciences humaines en général, et de l'histoire en particulier, à l'école primaire. Education à la citoyenneté, pluralité culturelle et lien social, lutte contre la violence, tous ces thèmes récurrents dans le débat scolaire peuvent être interrogés à partir de ce que nous appelons souvent l'étude de l'environnement. Nous tenons à disposition des personnes intéressées plusieurs articles de François Audigier. Parmi les plus récents :

- *Histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme.* Communication au colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », Marseille, octobre 1997.
- *L'union de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire : rêvée ? pensée ? pratiquée ? délaissée ?* Strasbourg, mai 1997. A paraître chez De Boeck Université.

Nous vous les enverrons volontiers sur simple demande auprès d'Olivier Maulini, coordinateur du module.