

Partir des situations de travail en formation continue

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université de Genève

2010

Conférence prononcée par Jean-Marc Doré en l'absence de M Perrenoud

Introduction de JMD : « Etre compétent c'est s'adapter à des situations toujours singulières, je vais essayer de relier les propos tenus par M. Perrenoud lors de sa conférence au CRDP en janvier 2009, les propos de Philippe Astier le 7 janvier avec les propos prévus par Philippe Perrenoud. »

Adresses Internet

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire Innovation-Formation-Education

LIFE

<http://www.unige.ch/life>

La formation est un moyen pour mettre en œuvre des compétences professionnelles garantissant la réussite de son action dans toutes les situations.

Pour Astier la compétence est un attribut du sujet. C'est bien l'enjeu de la formation professionnelle de nos collègues.

A quel moment la formation s'intéresse-t-elle aux situations ?

1. Deux façons de partir des situations

En formation professionnelle, on peut partir du travail réel et des situations de travail de deux manières : soit au moment de construire l'offre de formation, soit dans le cadre d'une unité ou d'une action de formation

Dans le premier cas- avant la formation, les situations sont définies à partir de situations réelles (de préférence) mais rien n'assure que les personnes qui viendront en formation les auront rencontrées. Mais on peut se préparer.

Dans le second cas - au moment de la formation -, les situations de travail sont apportées par les participants, elles sont concrètes et vives pour au moins une personne, mais elles peuvent ne pas parler aux autres et leur traitement est partiellement improvisé. Ex analyse de pratiques, convocation d'une situation de travail n'intéressant principalement qu'une personne qui est au centre et exprime son cas,

Nul aussi expérimenté qu'il puisse être, n'a en tête l'ensemble des situations émergentes ; d'où

- Ø Nécessité de mettre en place un laboratoire d'OBSERVATION DES PRATIQUES des situations, une situation d'enquête visant à décrire les situations professionnelles, puis
- Ø DESCRIPTION DES POSTURES, attitudes des personnes à former
- Ø REPERAGE DES RESSOURCES mises en œuvre et identification des compétences et ressources à développer

L'enjeu de la formation est d'élargir les ressources disponibles pour faire face à une situation

2. Préparer un plan de formation

Je me limiterai ici aux situations de travail auxquelles on fait référence au moment de préparer une formation. Les situations retenues sont jugées emblématiques, c'est-à-dire susceptibles d'avoir été ou d'être rencontrées par les personnes en formation ou susceptibles d'être rencontrées plus tard.

Situation emblématique = situation susceptible de rappeler d'autres situations avec lesquelles elle a des points communs.

Situation problématique = situation pour laquelle le sens commun n'est pas suffisant
Et enjeu de la formation.

La formation doit prendre en compte à la fois situations emblématiques et situations problématiques.

Ces situations peuvent être évoquées, de manière plus ou moins précise, dans l'intitulé d'un module ou d'une action de formation, de sorte à permettre aux participants de juger si cette formation les concerne ou non.

On ne peut raisonner à l'identique pour la formation initiale ou la formation continue, mais dans les deux cas on procède à une transposition didactique à partir des pratiques et des situations de travail.

3. Chaîne de transposition

Repérage des pratiques et situations pertinentes

v

v

Description fine de ces pratiques et situations

v

v

Identification des compétences et des ressources

v

v

Etablissement des objectifs puis des contenus de la formation

Adapté de : Perrenoud, Ph. (1998.) La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. Revue des sciences de l'éducation (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

4. Formation initiale et continue

Partir des situations de travail pour construire un référentiel de compétences serait pertinent en formation initiale aussi bien qu'en formation continue.

Toutefois, la formation initiale, parce qu'elle est censée couvrir tous les aspects importants du métier, devrait se référer à un nombre impressionnant de situations de travail. On préfère donc d'en tenir à de grands domaines de compétence, tels ceux que retient le cahier des charges de la formation initiale en France.

La formation continue n'est pas confrontée au même obstacle, elle peut et doit choisir les familles de situations qui correspondent à des besoins d'un nombre suffisant de professeurs en fonction.

5. Une multitude de sources

Une partie des situations appelant des offres de formation continue peuvent être identifiées en formation continue, surtout dans les dispositifs qui invitent les praticiens à évoquer des problèmes professionnels (analyse de pratique par exemple).

Tous les observateurs présents dans les établissements peuvent être sollicités : chefs d'établissement, inspecteurs, responsables de disciplines, intervenants, syndicalistes.

On peut en outre conduire des enquêtes par entretien ou questionnaire, ou mettre en place un observatoire des pratiques et situations professionnelles.

Dans tous les cas, il faudra recouper les sources, vérifier, reformuler. C'est le travail des concepteurs de formation.

6. Une grille parmi d'autres

Pour guider le questionnement, on peut mettre l'accent sur :

- Ø Des situations de travail émergentes, qui font leur apparition à une échelle non négligeable dans le métier d'enseignant.
- Ø Des situations de travail qui étaient marginales et deviennent courantes, voire banales
- Ø Des situations de travail qui existaient mais qui se complexifient, se durcissent, bref exigent davantage de compétences.

Ex : enquête réalisée par certains ici présents

7. Des dysfonctionnements du système

Cette commande produit des énoncés très divers, dont les uns sont très éloignés de situations concrètes et dénoncent certains aspects négatifs ou préoccupants du fonctionnement du système éducatif, par exemple:

- § Certains établissements perdent des classes et certains professeurs à l'avenir peuvent être sur plusieurs établissements.
- § Utilisation de l'informatique (salle non équipée).
- § Matériel discret, non réparé en cas de panne : on se retrouve sans rien.
- § Diminution des budgets.

Certes ces manques ou dysfonctionnement peuvent créer des situations difficiles, mais elles ne sont pas évoquées.

Ces problèmes sont posés de manière synthétique ou sont des constats renvoyant à des problèmes implicites (ex : le jemenfoutisme des élèves évoque un problème implicite) , la nécessité de parler d'orientation est un constat, le problème est implicite (en quoi est-ce un problème ?), élèves de 3 démobilisés, quel est le problème. Tendance au discours de la plainte, à la référence à un âge d'or, ou critique du système par relevé d'incohérences.

Il nous faut prendre en compte cette réalité et faire le deuil d'une solution rapide y compris par une réforme qui viendrait de l'institution. Il appartient aux enseignants de se confronter à ces problèmes et de les résoudre au mieux, de les vivre si possible sans déprime et sans burn-out.

A partir de là, il est possible de commencer la conceptualisation à partir de ces situations, c'est-à-dire à « penser les situations ». Décrire les situations n'est pas naturel et on est davantage porté à généraliser rapidement.

8. Des situations très implicites

D'autres énoncés proposés sont plus proches du travail du professeur, mais restent présentés comme des problèmes généraux :

- § Absentéisme « Acte de présence » de certains élèves en cours.
- § Les élèves de 3ème démobilisés.

- § Allongement disproportionné du 3ème trimestre, donc fin d'année dure à gérer (fatigue, fin des notes, brevet...)
- § Faiblesse de vocabulaire des élèves.

Ici encore, il faut connaître le système pour se représenter des situations concrètes, donc les compétences qu'elles appellent.

9. Penser « situations »

Penser et décrire des situations en détail ne nous est pas naturel, notre esprit est porté à généraliser rapidement, à poser un problème de type absentéisme, irrespect, manque de temps.

Cela peut suffire pour signaler que tout ne va pas bien, protester, demander des moyens.

C'est tout à fait insuffisant pour concevoir des formations.

Bien entendu, il faut parfois intervenir sur les causes de sorte que certaines situations ne se produisent plus.

Lorsque c'est irréaliste ou prend du temps, on peut se demander comment aider les professeurs à faire face.

10. Compétences et familles de situations

Pourquoi insister sur les situations et les familles de situations de même type ?

- § Parce que les compétences des professeurs s'adressent plus souvent à des situations concrètes (tel élève chroniquement absent, tel manquement à une règle précise) plutôt qu'à des problèmes généraux (l'absentéisme, l'indiscipline).
- § Parce que seule la référence à des situations fait référence à ce qu'il faut faire, non pour éviter qu'elles ne se produisent mais pour y faire face lorsqu'elles se produisent, qu'on le déplore ou non.

11. Rappel de la définition d'une compétence

Citation :

« Personne n'est compétent en tout. Se montrer compétent, c'est faire face à une situation, la maîtriser, faire ce qu'il y a à faire « correctement », bref, « s'en sortir » ou mieux, « dominer la situation ». Mais à quelle situation se réfère-t-on ? Une profession confronte chaque jour à un grand nombre de situations différentes. Si on les prend dans leur détail, chacune est singulière : « On ne baigne jamais deux fois dans le même fleuve ». Mais dans ce cas, la compétence est tout aussi singulière : une compétence singulière par situation singulière. On ne voit pas alors comment la compétence pourrait se développer.

On voit bien que le concept de compétence n'a de sens que s'il renvoie à une famille de situations, certes singulières dans leur détail, donc différentes, mais qui présentent suffisamment de traits communs pour que la même compétence suffise à maîtriser chacune, à quelques ajustement près. Nous sommes proches alors de la distinction proposée par Piaget entre assimilation et accommodation : la compétence est de l'ordre d'un capital intellectuel ou émotionnel qui préexiste à une situation singulière. » In « Une compétence se définit par la maîtrise d'une famille de situations à la fois emblématiques et problématiques »

Philippe Perrenoud 2008

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/UF-742001/Documents/Situations.pdf>

- § Il y a compétence lorsqu'on acteur manifeste régulièrement un pouvoir d'agir efficacement dans une famille de situations.
- § Une telle compétence exige que l'acteur dispose de diverses ressources : des savoirs mais aussi un rapport au savoir, des capacités (ou habiletés), des attitudes, des valeurs, une identité, une posture. (Ph Astier ajoutait même des croyances)
- § Mais la compétence n'est manifeste que si le sujet est capable de mobiliser ces ressources, de les mettre en synergie, en temps réel et en situation. La compétence ne vaut que dans l'agir.
- § La compétence a donc une double face : un ensemble de ressources et la capacité de les mobiliser pour agir. La logique de compétence critique la notion de savoir puisque qu'il ne suffit pas de maîtriser le savoir pour garantir la qualité du professionnel

La compétence renvoie à l'acquis et non à l'inné donc le métier de professeur ne renvoie pas au don, à l'art mais s'apprend.

Se manifeste dans l'action professionnelle.

Le Boterf fait un distinguo entre « avoir des compétences » et « être compétent ».

Une compétence c'est un savoir agir reconnu (socialisé) une personne est compétente si l'autre la reconnaît compétente, la compétence n'existe que dans l'interaction sociale.

Quand on dit que quelqu'un est compétent, il dispose des ressources pour faire face à une situation, mais cela ne prouve pas qu'il les mette en œuvre pour faire face à une situation. C'est le problème majeur de la formation.

La compétence est l'attribut du sujet c'est le sujet qui détermine la réussite et non la situation.

Etre compétent c'est être capable de maîtriser des ressources internes et externes à soi pour faire face à une situation.

Si être compétent c'est mobiliser des ressources diverses, la formation doit développer des ressources diverses pour diversifier les ressources dispo et aider à les combiner. L'enjeu n'est pas de supprimer les situations problématiques mais d'aider à y faire face

13. Rappel de la diversité des ressources

Des savoirs :

- § des savoirs déclaratifs, des modèles de la réalité ;
- § des savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques ;
- § des savoirs conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière) ;
- § des informations, des « savoirs locaux ».
- § Des capacités (ou habiletés) :
- § des schèmes de perception, d'évaluation, d'action ;
- § des enchaînements de schèmes.
- § D'autres ressources :
- § des attitudes, des postures ;
- § des valeurs, des principes, des normes ;
- § des rapports au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir ;
- § des ressources « émotionnelles » et relationnelles.

Cf article de Perrenoud, situation emblématique/situation problématique

« Décrire un métier, ce n'est pas narrer par le menu une infinité de situations singulières, c'est mettre en évidence ce qui est difficile et évoquer des situations typiques. Pour ne pas se perdre dans la masse, il apparaît raisonnable de demander aux professionnels interrogés de privilégier des situations qui sont à leur avis à la fois problématiques et emblématiques :

- § une situation professionnelle est problématique si le sens commun ne suffit pas à en venir à bout, si elle exige des ressources dont chacun ne dispose pas, une forme d'expertise et d'entraînement ;
- § une situation professionnelle est emblématique si elle paraît représentative d'une famille de situations semblables. Selon le Petit Robert, un emblème est un « être ou objet concret, consacré par la tradition comme représentatif d'une chose abstraite ».

Les deux notions sont complémentaires. C'est parce qu'une situation est problématique qu'elle devient l'affaire d'un professionnel, d'un spécialiste, qui sera confronté plus souvent qu'un autre professionnel ou un quidam à des situations de ce type.

In « Une compétence se définit par la maîtrise d'une famille de situations à la fois emblématiques et problématiques » Philippe Perrenoud 2008

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/UF-742001/Documents/Situations.pdf>

Problème : Qui définit les traits communs des familles de situations ? ce sont les professionnels eux-mêmes.

Notion de banal/exceptionnel : ne pas privilégier le banal aux dépens de l'exceptionnel ni l'inverse.

Un exemple : PRIS DANS L'ENQUETE

Soit la phrase : « Certains élèves se permettent de critiquer nos cours ».
Ne débattons pas du « Nos », qui suggère une solidarité statutaire qui reste à démontrer et à analyser.
Admettons la réalité de la critique, en notant cependant que l'ampleur du phénomène n'est pas précisée. (Qui ? combien ? Quand ?)

La question est de savoir si c'est un problème. Oui, penseront sans doute de nombreux professeurs. Mais pourquoi les élèves n'auraient-ils pas le droit de critiquer l'enseignement ? Que penser d'un auteur qui dirait « Les lecteurs se permettent de critiquer mes livres » ?
On ne peut d'emblée dire que c'est une déviance appelant une sanction ou une autre forme de répression.

14. Diversité des postures, donc des actes

Si on refuse aux élèves le droit à toute critique, la compétence à mettre en jeu est de l'ordre de la répression : comment faire taire cet élève ?

Si on admet qu'un élève a le droit de critiquer, la compétence du professeur est de gérer cette critique, sans refuser de l'entendre, sans la rejeter par principe.

Il peut évidemment la refuser parce qu'elle est formulée de manière agressive, au mauvais moment, de mauvaise foi, sans arguments, sans y mettre les formes.

Il peut entrer en matière et doit alors trouver le ton, les mots, les arguments pour justifier ses pratiques.

Ou alors, il peut admettre une partie de la critique et modifier sa manière d'enseigner.
Donc deux types de postures possibles, mobilisant des compétences différentes.

15. Plusieurs fronts

Quelle que soit sa façon de recevoir la critique, le professeur doit gérer :

1. Sa blessure narcissique, inévitable.
2. Sa relation avec l'élève qui critique.
3. Le reste de la classe.
4. Les réactions éventuelles des collègues.

Ces divers « fronts » appellent des ressources et des compétences différentes pour, par exemple :

1. Dominer son émotion, ne pas provoquer une escalade.
2. Dialoguer avec l'élève, chercher un accord.
3. Neutraliser ou associer les autres élèves.
4. Se préparer à expliquer ses choix aux collègues.

16. Pour proposer une formation continue

Il n'est pas certain que cette situation soit suffisamment fréquente pour justifier une formation.
Si c'était le cas, pour la concevoir, il faudrait aller bien plus loin dans l'analyse des enjeux, des décisions, des paramètres et leviers à prendre en compte et donc des ressources à mobiliser.

On devrait commencer par définir plus explicitement et de manière plus neutre la famille de situations.
Puis cerner l'action à mener (pas toujours évidente ou unique).
Enfin identifier les ressources utiles.

17. Une manière de définir la situation

- § Durant un cours, un élève prend la parole (éventuellement au nom de plusieurs) pour mettre ouvertement ou implicitement en question l'organisation du travail, ou son rythme, ou la nature des tâches données aux élèves, ou les moyens ou le temps mis à disposition.

- § Le professeur tente soit de neutraliser cette critique, soit d'y répondre en argumentant, soit d'ouvrir une négociation sur des alternatives.
- § Une formation continue viserait à enrichir le répertoire des ressources pertinentes pour faire face à ce type de situation, qu'il s'agisse de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes.

18. Premier repérage des ressources

- § Des connaissances pédagogiques (fondements de ses propres choix, alternatives pour atteindre les mêmes objectifs), mais aussi psychosociologiques (comprendre ce qui dérange vraiment le ou les élèves et pourquoi).
- § Des habiletés (soit pour empêcher tout débat et passer en force, soit pour ouvrir la discussion sans être immédiatement débordé, en délimitant la part du non négociable).
- § D'autres ressources : écoute, sang-froid, humour, maîtrise de son angoisse, de son agressivité ou de ses réactions de susceptibilité si on le met en question.

Ce n'est que sur cette base qu'on peut concevoir une offre puis une démarche de formation continue.

19. Deuxième exemple

- § « Les élèves de 3ème démotivés ». On voit immédiatement que c'est un « vrai problème » : un professeur a besoin que les élèves se mobilisent pour travailler et apprendre.
- § Il y a donc moins de controverses possibles sur le sens de la réaction requise (remobiliser les élèves). Encore que le degré de mobilisation requis soit sujet à discussion.
- § Il est évident que si le professeur ne comprend pas cette démotivation, il restera impuissant ou s'agitiera dans le vide. Il lui faut dans un premier temps « mener une enquête ».
- § Dans un second temps, ayant l'impression d'avoir compris, il devra choisir une stratégie de remobilisation.

20. Comprendre la démotivation

Peut-être l'explication est elle évidente. Peut-être faut-il mener une petite enquête, en parler avec les collègues, les élèves eux-mêmes, les professeurs intervenant en 6e, 5e ou 4e. Pourquoi les 3e seraient-ils plus démotivés ?

Parmi les ressources:

- § Des connaissances psychologiques, sociologiques, didactiques : concept de mobilisation, moteurs, inhibiteurs.
- § Des méthodes d'investigation (questionner, observer) et d'introspection (ce qui me (dé)mobilise comme professeur, comme acteur, ce qui me (dé)motivait comme élève
- § Une posture non jugeante, voire empathique. Il faut accepter de faire partie du problème, de reconnaître qu'on peut produire de la démotivation.

22. Remobiliser

Il ne suffit pas d'avoir compris pour redresser la situation.

Parmi les ressources :

- § Des connaissances psychologiques, sociologiques, didactiques sur les leviers disponibles : méthodes actives, défis, menaces, projets, énigmes, compétition, conseil de classe.
- § Des habiletés dans la classe mais aussi pour former des alliances avec certains leaders parmi les élèves, avec les parents, avec certains des collègues.
- § Une posture pragmatique, empirique, persévérante. La force de ne pas porter le problème seul, d'y associer les élèves, de demander de l'aide.