



Muller, A. & Progin, L. (2012). Les dimensions transversales en formation des enseignants du secondaire : analyse d'une Unité de Formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 21-35. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2012.127>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Alain Muller, Laetitia Progin, 2012



Les dimensions transversales en formation des enseignants du secondaire : analyse d'une Unité de Formation

Alain MULLER¹ et Laetitia PROGIN²

(Institut Universitaire de Formation des Enseignants
Université de Genève, Suisse)

Cet article vise à répondre – de manière contextualisée, en décrivant et en analysant des séquences de formation produites au sein d'une Unité de Formation transversale – aux trois questions suivantes :

- 1) En quoi les objets travaillés au sein des approches transversales se différencient-ils des objets travaillés au sein des approches didactiques ?
- 2) Quelles compétences peut-on raisonnablement supposer être construites par les enseignants formés dans des ateliers transversaux ?
- 3) Comment les approches transversales honorent-elles, mais aussi interrogent-elles, les référentiels de compétences des institutions de formation dans lesquelles elles opèrent ?

Mots-clés : compétences, formation, transversal, travail enseignant.

Introduction

Les formations d'enseignants sont souvent structurées sur la base de la distinction didactique – transversal. Si, au moins à première vue, ce qui spécifie les approches didactiques ne semble pas poser problème – elles s'ancrent premièrement dans une identité disciplinaire précise, deuxièmement participent d'un champ de recherche, qui s'il est évidemment traversé de controverses, est du moins relativement unifié – il n'en va pas de même pour ce que l'on appelle les approches transversales, dans la mesure où le champ de leurs objets d'étude est par nature non borné, et où elles puisent à des champs conceptuels de référence diversifiés, voire contradictoires (Maulini & Perrenoud, 2009).

Une telle situation amène à se poser (au moins) les trois questions suivantes :

- 1) En quoi les objets travaillés au sein des approches transversales se différencient-ils des objets travaillés au sein des approches didactiques ?
- 2) Quelles compétences peut-on raisonnablement supposer être construites par les enseignants formés dans des ateliers transversaux ?

1. Contact : Alain.Muller@unige.ch

2. Contact : Laetitia.Progin@unige.ch



3) Comment les approches transversales honorent-elles, mais aussi interrogent-elles, les référentiels de compétences des institutions de formation dans lesquelles elles opèrent ?

Notre contribution vise à donner quelques éléments de réponse à ces trois questions, de manière contextualisée et limitée. Elle est le fruit d'une réflexion de formateurs sur leur propre pratique – nous avons conçu et animons les séquences de formation présentées – et ne procède pas d'une démarche de recherche scientifique tenue par un cadre conceptuel et une méthode précis. Nous ne visons qu'à décrire une certaine réalité et à problématiser celle-ci en mobilisant tant nos catégories «indigènes» que certaines ressources conceptuelles nous ayant parues intéressantes pour notre réflexion.

Ce travail prend pour objet d'analyse une unité de formation intitulée *Dimensions transversales de la profession*, unité appartenant à la deuxième année du cursus actuel de formation des enseignants secondaires du canton de Genève à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE). Cette UF est composée de 4 domaines : *Elève*, *Classe*, *Etablissement*, *Ecole et société*. Les groupes d'étudiants concernés (une vingtaine de personnes par groupe) suivent dix séances de 90 minutes dévolues aux domaines *Elève* et *Classe* et dix séances de même durée dévolues aux domaines *Etablissement* et *Ecole et société*.

Nous présentons et analysons des extraits du *Référentiel de compétences de la FORENSEC* (Formation des Enseignants du Secondaire), les objets de travail abordés dans l'UF, les relations entre ces objets de travail et le *Référentiel de compétences* ainsi que deux séquences de formation.

Le Référentiel de compétences

L'UF *Dimensions transversales de la profession* est censée honorer un certain nombre de compétences du référentiel de la FORENSEC.

Pour les domaines *Elève* et *Classe* ces compétences sont :

- Transmettre, et permettre aux élèves de construire des connaissances solides, notamment dans le but de leur permettre d'entreprendre d'autres formations. Ceci signifie plus particulièrement :
 - construire des séquences d'enseignement porteuses de sens, caractérisées par les gestes professionnels suivants : mise en place de situations d'apprentissage, régulation des processus d'apprentissage, évaluation des apprentissages qui ont été réellement effectués et, si nécessaire, remédiation ;
 - différencier les interventions didactiques et les démarches d'évaluation en fonction de la diversité des élèves, en prenant en considération les besoins spécifiques de formation.
- Gérer un groupe-classe en tenant compte de sa dynamique dans le but de garantir des apprentissages dans un contexte favorable à tous.



- Etablir des relations éducatives avec les élèves, individuellement et collectivement, dans les différentes situations de la vie scolaire, en tenant compte de la spécificité de l'apprenant adolescent.
- Analyser et évaluer sa propre pratique avec des outils conceptuels mis à disposition par la recherche et les différentes théories de l'éducation et de l'enseignement afin de prendre de la distance et de modifier, le cas échéant, sa manière de concevoir sa pratique.
- Prendre en compte les diversités sociales et culturelles et leur permettre de s'exprimer sans discrimination.

Pour les domaines *Etablissement* et *Ecole et société* ces compétences sont :

- Collaborer avec les collègues de l'école, que ce soit au sein du groupe de discipline, dans l'équipe des enseignants d'un groupe-classe, avec la direction de l'établissement, dans le but de : gérer les parcours des élèves, d'assurer le suivi et la cohérence des programmes, d'élaborer et réaliser des projets pédagogiques et des activités propres à l'établissement.
- Coopérer avec l'équipe médico-psycho-sociale, le doyen, le maître de classe, le responsable du groupe-classe ou les parents en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
- Analyser et évaluer sa propre pratique avec des outils conceptuels mis à disposition par la recherche et les différentes théories de l'éducation et de l'enseignement afin de prendre de la distance et de modifier, le cas échéant, sa manière de concevoir sa pratique.
- Prendre en compte les diversités sociales et culturelles et leur permettre de s'exprimer sans discrimination.
- Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions dans l'esprit de la LIP³ en respectant les valeurs défendues par cette dernière.

Sans entrer dans une analyse fine de cette liste, on peut premièrement remarquer la grande hétérogénéité des «niveaux taxonomiques» des compétences qui y sont décrites. Deuxièmement, elles relèvent pour la plupart, plus de finalités éducatives, ou d'objectifs très généraux, que de compétences au sens donné habituellement à ce terme, soit d'aptitude à agir de manière efficace dans une certaine classe de situations. On sait bien sûr que la plupart des référentiels de compétences possèdent une multiplicité de fonctions qui participent à leur «éclatement taxonomique»⁴. De ce point de vue le référentiel de la FORENSEC n'est pas en soi un objet particulièrement «baroque» et n'est pas plus critiquable qu'un autre. Cependant, en tant que formateur, la distance qu'il entretient aux situations réelles de travail interroge : dans quelle mesure ce référentiel est-il une ressource

3. Loi sur l'Instruction Publique du canton de Genève.



permettant aux formateurs de penser et les contenus et les modalités concrètes de leurs enseignements ?

Les thématiques travaillées dans les ateliers

Dans le document officiel décrivant l'UF un certain nombre de thématiques de travail sont présentées. Si, eu égard au taux relativement restreint de temps dévolu à l'UF (40 heures) ces thématiques ne sont pas toutes réellement travaillées – des choix sont opérés suivant les besoins des groupes ou la logique d'avancement du travail de chaque groupe – il nous semble néanmoins intéressant d'en donner la liste, en ce que celle-ci témoigne de la conception de l'UF.

Liste des objets dits «thèmes abordés» dans le Descriptif de l'UF

Elève - Classe	Etablissement - Ecole/Société
<ul style="list-style-type: none"> • la place dans l'école, la classe • l'expérience scolaire • le rapport au savoir • les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire • la complexité du «système classe» • la planification • les stratégies d'enseignement • la gestion de classe • les dilemmes • la gestion de l'hétérogénéité (différenciation) 	<ul style="list-style-type: none"> • l'organisation du travail scolaire • les relations professionnelles • les rapports d'autorité et de pouvoir • les relations famille – école • les projets d'établissement • l'effet-établissement • les inégalités scolaires • les valeurs du système à l'intérieur desquelles les actions des équipes enseignantes s'inscrivent • les politiques éducatives (les nouveaux principes de gouvernance)

Une analyse relativement grossière de cette liste, permet de regrouper ces objets en quatre grandes catégories.

Tout d'abord on a un ensemble de «faits d'expérience». Nous entendons par là, des objets de la réalité qui font partie de l'expérience professionnelle «en soi», qui font partie des préoccupations habituelles, «normales» des enseignants, qui sont élaborés conceptuellement dans un «lexique

4. «Les référentiels de compétences recouvrent plusieurs fonctions, des plus descriptives aux plus normatives : l'identification des compétences présentes dans une organisation ; l'identification des compétences nécessaires à son bon fonctionnement ; l'identification des compétences à développer dans le futur ; la mise en visibilité et la valorisation des différents postes d'une organisation ; la participation à une logique de mobilité au sein de l'organisation ; la régulation des recrutements ; l'anticipation des besoins de formation ; la définition de curricula de formation ; l'évaluation des travailleurs par la hiérarchie ; l'auto-évaluation des travailleurs, etc.» (Muller, 2013, p. 218)



professionnel commun» (on parle, par exemple en salle des maîtres, de difficultés d'apprentissage, d'échec scolaire, de relations entre enseignants, des relations aux familles, des questions d'autorité et de pouvoir). Si ces faits peuvent aussi être des objets savants, c'est-à-dire élaboré dans un lexique sociologique ou psychologique par exemple, ils sont *d'abord* des faits d'*expérience quotidienne*. On trouve dans la liste comme «faits d'*expérience*» :

- les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire ;
- les relations professionnelles ;
- les rapports d'autorité et de pouvoir ;
- les relations famille – école.

On a ensuite un ensemble de «faits savants», à savoir des objets de la réalité élaborés dans un lexique savant (sociologique, psychologique, ergonomique, etc.) qui ont vraisemblablement pour fonction d'éclairer ou d'expliquer les *faits d'*expérience**: par exemple, le *rapport au savoir* sert à mieux comprendre les difficultés d'apprentissage ou l'échec scolaire. Ces «faits savants» ont pour fonction de «déplacer» les explications «spontanées» (de sens commun) données au *faits d'*expérience**: par exemple, comprendre que les difficultés d'apprentissage ne viennent pas d'un handicap socio-culturel mais d'un rapport au savoir disjoint de celui qu'attend l'école. On a comme «fait savants» :

- la place dans l'école, la classe ;
- l'*expérience scolaire* ;
- le rapport au savoir ;
- la complexité du «système classe» ;
- l'effet-établissement ;
- les inégalités scolaires ;
- les valeurs du système à l'intérieur desquelles les actions des équipes enseignantes s'inscrivent ;
- les politiques éducatives (les nouveaux principes de gouvernance).

Troisièmement on trouve dans la liste des objets qui sont des «pratiques» visant à *produire* de la réalité, et non à «lire» celle-ci. Les «pratiques» de la liste sont :

- la planification ;
- les stratégies d'enseignement ;
- la gestion de classe ;
- la gestion de l'hétérogénéité (différenciation) ;
- l'organisation du travail scolaire ;
- les projets d'établissement.

En dernier lieu on trouve des «problèmes», des objets dont on pourrait dire qu'ils sont des «phénomènes vécus» dans la rencontre avec la réalité. Pour ce type d'objet on a :

- les dilemmes.



Des objets hétéroclites

On voit ainsi qu'on a affaire à une multiplicité d'objets hétéroclites renvoyant à plusieurs champs conceptuels distincts. Contrairement aux approches didactiques qui mobilisent des ressources conceptuelles diverses pour travailler sur *un* objet – l'enseignement d'un certain savoir, trouvant ainsi la possibilité d'une *unification conceptuelle* dans le savoir à enseigner –, les approches transversales mobilisent des ressources conceptuelles diverses, pour travailler sur des objets tout autant divers. (Par exemple, l'objet *rappart au savoir* issu d'une théorie sociologique, l'objet *organisation du travail scolaire*, en relation à des travaux issus des sciences de l'éducation, l'objet *projet d'établissement* en lien à une certaine politique éducative, etc.) Pour elles, aucune unification conceptuelle ne semble envisageable. Les approches transversales produisent donc un univers conceptuel hétéroclite, rétif à toute entreprise synthétisante, dont l'unité ne peut être que *syncrétique*, soit relever d'un amalgame agglomérant des éléments restant relativement indépendants les uns des autres.

Syncrétisme conceptuel et processus de développement

Ce constat peut d'un certain côté paraître problématique, dans la mesure où il montre combien les approches transversales sont menacées par un double «éclatement» conceptuel et territorial: il est impossible de définir les limites de ce qu'elles recouvrent. D'un autre côté, on ne peut s'empêcher de remarquer que la nature syncrétique de leurs univers conceptuel les rapproche de l'univers conceptuel «spontané» des enseignants qui, comme l'ont montré Lessard et Tardif (1994), est lui-même profondément syncrétique et ne trouve son unité que dans le creuset de l'expérience. Peut-on donc faire l'hypothèse que l'unité des approches transversales ne peut se fabriquer que dans la *pratique de formation* elle-même, dans les dispositifs de formation eux-mêmes?

Afin de pouvoir donner un peu de corps à cette hypothèse, attardons-nous brièvement sur la notion de *connaissance ouvragée* (working knowledge) ou de *connaissance travaillée* que l'on doit à Kennedy (1983).

Cette idée de connaissance travaillée ou ouvragée remplit deux fonctions conceptuelles: elle vise en premier lieu à lier organiquement la connaissance professionnelle à la personne du travailleur et à son travail [...] En second lieu, cette idée signifie que la connaissance professionnelle de l'enseignant porte les marques de son travail, qu'elle n'est pas utilisée comme un moyen dans le travail, mais qu'elle est produite, façonnée dans et par le travail. Il s'agit donc, si l'on veut, d'une connaissance multidimensionnelle incorporant des éléments relatifs à l'identité personnelle et professionnelle de l'enseignant, à sa situation socioprofessionnelle, à son travail quotidien dans l'école et la classe. Cette connaissance ouvragée est donc à rapprocher du savoir des saliculieurs étudiés par Delbos et Jorion (1990), lorsqu'ils avancent l'idée que le savoir du travail, ce n'est pas un savoir *sur* le travail mais *bien encore du travail*, savoir faisant corps avec lui selon des modes multiples de symbolisation et d'opérationnalisation des gestes et des mots nécessaires à la réalisation concrète du travail. (Tardif & Lessard, 1999, pp. 366-367).



A partir de là, nous faisons les hypothèses suivantes. Premièrement, l'unification conceptuelle syncrétique des approches transversales ne peut se faire que comme un *travail* (à mener dans le dispositif de formation) et *en lien avec le travail réel* des enseignants, puisque celui-ci est justement le lieu d'intégration des connaissances hétéroclites. Deuxièmement, le dispositif de formation ne peut être qu'un lieu où *le réseau de connaissances hétéroclites* des enseignants en formation est réouvert, réalimenté, par de nouvelles connaissances ou par du travail sur les connaissances des enseignants. Troisièmement, ce mouvement de réouverture-réalimentation procède plus d'un *développement*, d'une *transformation silencieuse* (Jullien, 2009) que d'un apprentissage circonscrit et saisissable. Par *développement* nous entendons un processus d'évolution continu, peu saisissable, composé de multiples interactions entre savoirs tacites, savoirs explicites, expérience au travail, maîtrise incorporée des situations, etc.

Perspective développementale et compétences

Si l'on admet que les approches transversales produisent plus une sorte de développement (assez flou à saisir) que des apprentissages plus ou moins circonscrits, on peut se demander dans quelle mesure elles permettent de construire les compétences du référentiel FORENSEC. Tout au plus, pourrait-on supposer qu'elles participent, de manière indirecte et peu mesurable à la construction de celles-ci.

D'autre part, si ce qui fait l'unité des approches transversales est l'incorporation de leurs «objets» dans le *travail réel* des enseignants, il faudrait, pour pouvoir identifier les compétences qu'elles produisent, que celles-ci soient définies en relations précises avec des *situations de travail réel*. Or, comme on l'a signalé plus haut, lorsque l'on regarde le référentiel de la FORENSEC, on constate que l'on a affaire à des «compétences» extrêmement larges, abstraites, qui sont peut-être davantage des finalités ou des buts généraux, que des compétences répondant à des situations de travail précises et réelles.⁵

Bref, si l'on peut dire que dans un sens, le développement produit par les approches transversales ne semble pas réellement honorer les compétences du référentiel, on pourrait tout autant, soutenir dans un autre sens, que les compétences du référentiel n'honorent pas le travail réel de formation, ou encore que les approches transversales interrogent de manière critique le référentiel de compétences.

Afin de donner à cette problématique un aspect plus concret, il nous semble utile de présenter et analyser deux séquences de formation.

5. Le problème, que nous ne pouvons qu'esquisser ici, est peut-être beaucoup plus fondamental: il est possible que le *développement* que nous supposons produit par le dispositif de formation ne se laisse pas «saisir» en termes de compétences (même définies en relation à des situations de travail réel), mais nécessite le recours à d'autres concepts comme ceux par exemple de *disposition à agir* ou de *typification* (Plazaola Giger & Muller, sous presse).



Une séquence de formation : *Rapport au savoir et aide aux élèves en difficulté*

Cette séquence de formation, relative aux domaines *Elève et Classe*, vise à aborder de manière concrète la problématique du *rapport au savoir* des élèves (Bautier, Charlot & Rochex, 2000) en traitant non seulement les difficultés d'apprentissage et d'engagement dans le travail de certains élèves mais tout autant les conséquences de ces difficultés sur l'activité de l'enseignant. Cette séquence est structurée en trois sous-séquences de 90 minutes chacune.

Moment 1 = 90 minutes

1. Introduction à la problématique de *l'aide aux élèves en difficulté*.
2. Visionnement de 3 films⁶ issus de la plate forme Néopass@ction⁷: thématique *Aider les élèves à travailler et à apprendre* :
 - «*Je ne peux pas me diviser en 25*»
 - «*Je ne t'aide plus*»
 - «*Parfois savoir renoncer*».
3. Travail en groupes de 3/4 personnes, visant à répondre à une série de questions :
 - concernant le film «*Je ne peux pas me diviser en 25*»: Qu'est-ce qui se passe ? Que cherche à faire l'enseignante ? Quelles difficultés, quelles contradictions, quels dilemmes ? Quelles pistes de solutions ?
 - concernant les films «*Je ne t'aide plus*» et «*Parfois savoir renoncer*»: Quel dilemme ? Peut-on renoncer pour certains élèves à la réalisation de tâches complexes et à la transmission de connaissances relevant d'une culture commune ? Quelles sont ses propres limites personnelles et professionnelles ? Jusqu'où aller et comment s'économiser pour pouvoir tenir ? Quelles solutions acceptables pour répondre au mieux à chaque élève avec le peu de moyens donnés par l'institution ? Comment se situer face à l'avalanche de prescriptions telles : *aider, accompagner, personnaliser, individualiser, différencier, tutorer* ?
4. Retours du travail des groupes au collectif.
5. Synthèse du formateur sur la base du travail des groupes et des propositions données par les enseignants expérimentés filmés sur la plate-forme.

6. Tous les films visionnés sont de courte durée : de moins d'une minute à cinq minutes.

7. La plate-forme Néopass@ction de l'INRP (<http://neo.ens-lyon.fr>) est fondée sur l'observation par des chercheurs du travail réel des enseignants et vise à offrir des ressources de formation aux enseignants stagiaires, débutants et confirmés. Elle présente des vidéos typiques, des points de vue, des analyses de débutants, d'enseignants chevronné, de chercheurs. Pour une présentation et réflexion sur cette plate-forme, voir Ria & Leblanc (2011).



Moment 2 = 90 minutes

1. Retour sur la problématique de *l'aide aux élèves en difficulté*.
2. Distribution de deux documents «Bilan de savoir + extraits d'entretiens» de deux élèves (Sandrine et Gwenaëlle) témoignant de rapports aux savoirs très contrastés.⁸
3. Analyse comparative individuelle de ces documents sur la base d'une «grille d'analyse»:
 - Organisation textuelle
 - Conception du travail scolaire
 - Conception de ce qu'est un savoir
 - Rapports entre les univers de l'école, de la famille, des amis
 - Positionnement du sujet
 - Autre...
4. Discussion collective à partir des analyses individuelles et des situations singulières vécues par les participants.
5. Synthèse du formateur.
6. Introduction aux concepts de *rapport au savoir* et de *processus de secondarisation* (Bautier & Goigoux, 2004), avec liens aux deux exemples empiriques analysés.
8. Thématisation par le formateur, des problèmes et dilemmes qui se posent quand on vise à aider les élèves dont le rapport au savoir est en disjonction avec les réquisits de l'institution scolaire.

Moment 3 = 90 minutes

1. Retour sur la problématique développée à la fin de la séquence précédente
2. Visionnement de 2 films de la plate-forme Néopass@ction issus de la thématique *Aider les élèves à travailler et à apprendre*:
 - «*Le calcul littéral pour eux aussi?*»
 - «*Calcul littéral: autre séquence*»
3. Analyse collective de l'activité de l'enseignante et des élèves. Identification des problèmes qui se posent.
4. Visionnement de 9 films issus de la plate-forme Néopass@ction (thématique *Aider les élèves à travailler et à apprendre*), films dans lesquels des enseignants expérimentés réagissent au deux films précédents, débattent entre eux, à la recherche de «solutions» pratiques à ce genre de situation:
 - «*Damien: montrer beaucoup?*»
 - «*Chérif: découper n'est pas mâcher*»

8. Ces bilans de savoir et entretiens sont tirés de Bautier & Rochex (1998).



- «*Faire des rappels fréquents*»
 - «*Audrey : détailler la démarche*»
 - «*Magali : plus de mimétisme, moins de découverte*»
 - «*Antonin : le tableau comme jalon vers l'autonomie*»
 - «*Anne : leur donner des outils*»
 - «*Anne : marquer les moments forts*»
 - «*Virginie : développer le sentiment de compétence*»
5. Les participants, par groupes de 3 à 5 personnes, débattent des positions des enseignants filmés, font une synthèse de celles qui leur paraissent les plus pertinentes, et proposent des «solutions» personnelles.
6. Retour collectif sur les travaux des sous-groupes.

Quelles activités et quel développement ?

On peut d'abord remarquer que cette séquence de formation met sept «pôles» en lien: (1) des traces empiriques du rapport au savoir de deux élèves, (2) des ressources conceptuelles savantes, (3) des ressources conceptuelles / analytiques «ordinaires», (4) la problématique de l'aide aux élèves, (5) du travail réel, (6) des débats professionnels, (7) l'expérience enseignante des participants.

On peut dire aussi que cinq activités sont croisées : (1) Observation, (2) Elaboration d'expérience, (3) Analyse, (4) Appropriation (ressources conceptuelles savantes/problématique de l'aide aux élèves), (5) Discussions (controverses professionnelles) entre participants.

Que peut-on supposer que cette mise en lien de sept «pôles» et ces cinq activités croisées produisent comme développement chez les participants ? A notre sens, on ne peut pas savoir «ce qui se construit précisément» à travers ce croisement d'activités.

Tout au plus peut-on dire que le dispositif produit, de la «circulation» entre les sept pôles, de la «circulation» entre les quatre premières activités, circulations «investies dans le social, la communauté professionnelle» à travers les controverses.

Peut-on alors parler de production de compétences ? Il est peut-être intéressant à ce propos de se référer à Schwartz (2009) pour qui l'*agir en compétence*⁹ est composé des six «ingrédients» suivants: (1) la relative maîtrise des protocoles (règles, procédures, savoirs formalisés, etc.) dans une situation de travail, (2) la relative maîtrise de la singularité d'une situation de travail, (3) la capacité à articuler le versant protocolaire et le versant singulier d'une situation de travail, (4) le débat de valeurs lié au débat de normes, (5) l'activation ou le repli du potentiel de la personne, (6) la capacité à tirer parti des synergies de compétences en situation de travail.

9. «Je dirais “l’agir en compétence” plutôt que la compétence parce que la compétence justement, ce n’est pas une notion simple et homogène» (Schwartz, .2009, p. 203).



On peut faire l'hypothèse que potentiellement:

- Les traces empiriques du rapport au savoir de deux élèves participent à la production de l'ingrédient 2.
- Les ressources conceptuelles savantes participent à la production de l'ingrédient 1.
- Les ressources conceptuelles / analytiques « ordinaires » participent à la production de l'ingrédient 1.
- La problématique de l'aide aux élèves participe à la production de l'ingrédient 1.
- Le travail réel participe à la production des ingrédients 1, 2 et 3.
- Les débats professionnels participent à la production de l'ingrédient 4.
- L'expérience enseignante des participants participe à la production des ingrédients 1, 2, 3 et 4.

Une séquence de formation : *L'établissement scolaire et sa complexité*

Cette séquence de formation, relative aux domaines *Etablissement et Ecole & Société*, vise notamment à identifier les composantes formelles (*groupes disciplinaires, conseils et conférences des maîtres, direction, instances de concertation avec les associations professionnelles, relations avec les familles*) et informelles (*culture, coutumes, hiérarchies, genre, tabous, clans, réseaux de communication, leadership*) qui colorent, avec des nuances différentes, les expériences vécues par chaque acteur au sein de son bâtiment scolaire (Gather Thurler, 2000). L'objectif de cette approche consiste à faire comprendre aux participants que tous les établissements ne se ressemblent pas et que certains sont plus efficaces que d'autres. Les élèves n'ont par conséquent pas les mêmes chances de réussite, selon l'enseignement dispensé et selon l'établissement qu'ils fréquentent (« effet-établissement ») (Grisay, 2006). Cette prise de conscience permet notamment d'élargir la réflexion relative à la manière dont les systèmes scolaires peuvent œuvrer en faveur d'une école juste et équitable.

Afin d'identifier ces composantes tant formelles qu'informelles et d'appréhender ainsi la complexité des expériences vécues par chacun, les participants sont invités à analyser des extraits de situations relatées par des enseignants (tout comme eux) en formation. Ces situations sont, certes singulières dans leur détail, donc différentes, mais elles présentent suffisamment de traits communs pour faire émerger les composantes formelles et informelles qui colorent l'expérience des enseignants au sein de leur établissement.

Exemple de situation

« J'enseigne les maths au Collège et cela m'irrite de devoir rendre mes travaux au doyen qui est enseignant de biologie et qui nous casse les pieds parce



qu'il a fait la formation pour enseigner les maths au CO. Je me demande bien ce qu'il comprend des maths au secondaire II et pourquoi je dois m'abaisser à lui donner mes travaux, comme s'il avait quelque chose à me dire sur un domaine qu'il ne maîtrise même pas» (Julien, enseignant en formation).

Exemple de situation

«Là où j'étais avant, le travail en équipe se faisait tout naturellement, on ne se forçait pas. C'est juste que quelqu'un faisait un devoir par exemple eh bien, on le photocopiait pour tous les collègues de maths et on mettait la feuille dans chaque casier. Ça ne prenait pas beaucoup de temps et puis c'était relativement sympa d'avoir tous les devoirs des collègues, même si on n'avait pas le temps de faire quelque chose en commun (...). Ici, j'ai demandé un petit peu en début d'année comment ça se passait et tout le monde m'a dit «Tu fais ce que tu veux.» J'ai demandé s'ils avaient une progression commune : «Non, non, celle du livre». Bon après, on comprend vite» (Marie, enseignante en formation).

Exemple de situation

«Lors d'un dernier conseil de classe, au moment de voter la promotion ou non d'un élève, plusieurs maîtres se sont abstenus et finalement, c'est la direction qui a décidé de la promotion par dérogation. J'ai en fait l'impression que c'est mal vu ou que cela semblerait «méchant» de voter contre une promotion exceptionnelle et je crois que je vais aussi m'abstenir à l'occasion, même si la discussion a montré que l'élève est mal orienté» (Emma, enseignante en formation).

Démarche proposée

1. Lecture des extraits (individuellement).
2. En groupe, regrouper/classer les extraits en sous-ensembles présentant une forme d'unité (voire des difficultés et/ou des dilemmes de même type).
3. Attribuer un «mot-clé» aux regroupements
4. Représenter ces regroupements et leur catégorie sur un papier (sous forme de schémas).
5. A partir de ce travail, identifier les éléments que vous souhaiteriez approfondir (en lien avec ce que vous vivez au sein de vos établissements).
6. Présentation.

A la fin de la séquence, un document est distribué aux enseignants en formation. Il s'intitule :

Quelques entrées, concepts-clés et questions : une grille de lecture pour observer les interactions dans un établissement comme dans une micro-société avec ses aspects formels et informels. A partir de ce document, les parti-



cipants découvrent les principaux concepts¹⁰ en sciences de l'éducation – et plus généralement en sciences humaines et sociales – qui permettent d'analyser l'établissement scolaire en tant qu'organisation (presque) comme une autre. Généralement, ils s'aperçoivent que les entrées proposées dans le document correspondent aux regroupements qu'ils ont précédemment réalisés en classant les situations.

Quelques hypothèses sur le développement supposé

Cette séquence semble initier la construction d'une grille de lecture permettant de décrypter la réalité vécue par les participants au sein de leur établissement. Elle favorise également une première prise de conscience de la complexité inhérente aux relations professionnelles et surtout des mécanismes et processus psychosociaux en jeu (qui seront analysés plus finement au cours du semestre).

Néanmoins, ce dispositif interroge le lien entre le travail réalisé en formation qui vise l'acquisition d'une *grille de lecture* de l'établissement scolaire et le développement de compétences telles que savoir «coopérer» (formulée ainsi dans le référentiel FORENSEC). Entre l'identification des processus psychosociaux inhérents à toute forme d'organisation et savoir *in situ* – une fois seul dans son école – comment agir, de quelle manière réagir et à partir de quels éléments, il y a évidemment une transposition qui nous semble actuellement être laissée au libre arbitre des participants, sans que l'on connaisse (encore) réellement les conditions de sa réalisation.

Conclusion

Cette brève incursion dans un module de formation en transversal semble montrer qu'une assez grande distance existe entre le référentiel de compétences de l'institution de référence et les activités et objets de formation concrets. Cette distance interroge la capacité du référentiel à être une ressource offerte aux formateurs pour penser et organiser leurs dispositifs. On peut y voir un problème et en tirer la conclusion que le référentiel serait à repenser de A à Z. Cependant, et bien qu'il ne soit pas déraisonnable d'imaginer que l'on puisse améliorer un référentiel en le rapprochant des pratiques réelles (à la fois d'enseignement et de formation), une telle posture nous semble reposer sur un rationalisme un peu naïf et une occultation des multiples fonctions – nous en avons déjà parlé plus haut – dévolues aux référentiels de compétences (Muller, 2013), entre autres, celle de mise en visibilité de la «politique» et des valeurs d'une organisation. Ajoutons à cela que les référentiels de compétences procèdent de conditions et de logiques de fabrication qui sont prises dans des rapports sociaux internes aux organisations souvent tendus : ils semblent donc être des compromis entre divers points de vues sur divers plans de réalité. Bref, le référentiel

10. Quelques exemples de concepts présents sur le document: organisation du travail scolaire, coopération professionnelle, rapports et modes d'exercice du pouvoir, culture et climat professionnel, etc.



de compétences de la FORENSEC, comme bien d'autres, semble simplement témoigner «des tensions sociales qui traversent tant le monde actuel du travail que celui de la formation, et des difficultés conceptuelles à saisir l'activité humaine» (Muller, 2013, p. 219). Ceci dit – comme nous l'avons esquissé en marge de notre réflexion – il est peut-être nécessaire d'interroger le concept de compétence lui-même : est-il vraiment le concept adéquat pour penser les processus de développement à l'œuvre dans les dispositifs de formation présentés, plus largement dans le processus de développement professionnel des enseignants ?



Références

- Bautier, E. & Rochex, J.-Y (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?* Paris : Armand Colin.
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La Découverte.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Grisay, A. (2006). Que savons-nous de l'effet établissement? In G. Chapelle & D. Meuret (Ed.) *Améliorer l'école* (pp. 215-230). Paris : Presses universitaires de France.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset.
- Kennedy, M. (1983). Working Knowledge. *Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization*, 5(2), 193-211.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.) *Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 55-76). Bruxelles : De Boeck.
- Muller, A. (2013). Référentiel de compétences. In E. Bourgeois & M. Durand (Ed.), *Apprendre au travail* (pp. 218-219) Paris : PUF.
- Plazaola Giger, I. & Muller, A. (Ed.) (sous presse). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation NéoPass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *@ctivités*, 8(2), 112-134.
- Schwartz, Y (2009). Usage de soi et compétence. In Y. Schwartz & L. Durrive (Ed.) *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine (I)* (pp. 201-218). Toulouse : Octarès.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.