

La Traversée

Université de Genève | Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation | Section des sciences de l'éducation | Licence mention *Enseignement* | Module *Approches transversales I* : **Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs**

Numéro 30, mars 2005

Un contrat de compagnonnage, quatre regards sur le métier : co-formations 2005 [Mireille Snoeckx et Olivier Maulini]

> Co-formation A | **Lundi 25 avril 2005 | Le contrat de compagnonnage**

Depuis 2004, le module EATI se propose d'effectuer un bilan et un état des lieux des différentes composantes de la formation. Le chantier du compagnonnage a été ouvert et a déjà fait l'objet d'une première analyse lors de la journée de travail du 26 avril 2004.

À la suite de cette journée, un groupe de réflexion composé de formateurs de terrain et de formateurs universitaires s'est réuni pour poursuivre la réflexion et mettre en œuvre quelques-unes des propositions. Celles-ci s'articulent autour d'un principe considéré comme prioritaire : permettre à l'étudiant de passer d'une posture d'étudiant à une posture professionnalisante, en s'impliquant, en prenant une place active dans la classe, et en étant en mesure de formuler un projet de formation personnalisé.

Trois propositions sont particulièrement retenues :

- Garder l'idée d'un contrat qui permet de fixer un cadre, des limites et qui joue le rôle de garde fou et d'autorisation. Une dizaine de dimensions pourraient figurer dans ce document.
- Aménager le calendrier actuel pour que les étudiants puissent mieux comprendre l'articulation entre le terrain et l'université.
- Proposer une autre tâche pour la rencontre sur le terrain. Le premier contact est organisé sous forme d'une observation de la classe, et d'une interview du formateur par l'étudiant et de l'étudiant par le formateur (interviews croisées).

Ces propositions ont guidé l'élaboration d'un nouveau contrat de compagnonnage : l'itinéraire de compagnonnage.

Lors de la journée du lundi 25 avril 2005, et dans la perspective de Bologne, nous souhaitons faire le point sur ce nouvel outil, mais aussi questionner d'autres composantes du compagnonnage, entre autres : durée du temps de terrain, équilibre entre tâches obligatoires et projet de l'étudiant, participation et prise de responsabilité de l'étudiant, relations formateurs de terrain et formateurs universitaires. | ms

> Co-formation B | **Mardi 24 mai 2005 | Quatre regards sur le métier**

Le principe de la licence mention *Enseignement*, c'est que les étudiants se forment dans des modules et des unités thématiques, en alternant le travail sur le terrain et à l'université. Dans le domaine des approches transversales, le premier module croise quatre regards, quatre manières d'observer et de comprendre le travail de l'enseignant :

- Relations intersubjectives et désir d'apprendre
- Rapport au savoir, métier d'élève, métier d'enseignant
- Diversité culturelle et gestion de classe
- Ecole, familles, société

Ces regards ne sont pertinents que s'ils s'appuient eux aussi sur l'aller-retour entre exercice pratique et prise de distance théorique. Ils se construisent par des lectures et des cours, mais aussi des expériences, des observations et des discussions qui ne peuvent avoir lieu que « sur le champ », en situation.

Comment les formateurs de terrain et ceux de l'université doivent-ils se partager les responsabilités ? Quels sont les gestes, les méthodes, les attitudes - les manières de faire et de penser - qui mériteraient, pour chaque regard, d'être travaillés ? Peut-on définir - et comment - ce qu'aucun étudiant ne devrait manquer ? Cette journée de co-formation permettra à chaque participant de choisir une ou deux des quatre entrées et d'identifier pour chacune d'entre elles des situations formatrices.

Ainsi, les groupes de travail produiront ensemble les bases d'un instrument utile au module : une grille de lecture montrant ce que les quatre regards peuvent apporter à la pratique professionnelle des (futurs) enseignants. | om

Le programme de ces deux journées sera détaillé dans la prochaine *Traversée*.

Théorie et pratique de la co-formation [Olivier Maulini]

Du 14 au 17 février, les Instituts universitaires français de formation des maîtres (IUFM) ont tenu à Nantes un colloque sur le thème : Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences. La formation des formateurs d'enseignants était l'une des problématiques abordées. Vous trouverez ci-dessous quelques extraits d'une communication intitulée : Division du travail et développement des compétences entre formateurs d'enseignants : intérêts et limites d'un dispositif de co-formation. Elle s'appuyait sur l'expérience de notre module, sa manière de concevoir et de pratiquer la (co)-formation.

-

Comment organiser la co-formation ? Voilà un problème théorique et pratique. Si tout était symétrique, il faudrait déplacer le préfixe et co-organiser une formation. Autrement dit : réunir les acteurs en amont de leur rencontre, pour que les questions à traiter soient paritairement déterminées. Comment faire quand les praticiens travaillent à plein temps, qu'ils s'engagent volontairement et que la fonction de formateur leur rapporte une indemnité mais pas de décharge d'enseignement ?

Le « contrat-type » montre bien cette difficulté : les praticiens formateurs doivent « participer, dans la mesure du possible, à des sessions de formation proposées par la Section des sciences de l'éducation ». Les formateurs de l'institution ont le pouvoir d'« organiser [c]es séances », ceux du terrain d'y participer ou non.

Le module EATI a choisi cette solution : ébaucher des thèmes de travail ; dégager deux journées par an, en plaçant chaque fois la classe sous la responsabilité de l'étudiant. Les deux corps peuvent ainsi se réunir à l'Université, partager leurs expériences, confronter leurs points de vue, poser les problèmes et chercher collectivement les moyens d'avancer. Ils doivent « construire une culture commune », « se former ensemble », sans préjuger du

partenaire le plus savant ou le plus compétent. Ceci pour les intentions. À l'arrivée, il y a plus d'un écart entre le partage réel et le partenariat espéré. Je retiens trois limites de la coopération avant de voir comment le module pourrait les dépasser.

Les limites de la cogestion

Dans l'idéal, les formateurs devraient définir ensemble les problèmes à traiter. Dans les faits, il y a deux inégalités : le temps à disposition ; le pouvoir sur le dispositif de formation. Les enseignants du terrain ont été consultés en amont, mais ils attendent aussi que l'Université organise le travail et leur fasse des propositions. Pour amorcer le dialogue, les chercheurs formateurs ont donc choisi cette entrée : discuter des démarches de formation, de leur accompagnement et du partage des compétences au fil du temps. Puisque les tâches sont nommées mais que leur sens n'est pas donné, les formateurs de terrain font de l'explication le préalable de la coopération. Ils prient l'Université de définir un peu mieux le travail désiré, ce qui induit une asymétrie de la relation.

À défaut de cogestion, il y a deux indices d'un début de complicité : les rencontres débouchent sur des innovations (aménagement des tâches, consignes, contrats, calendriers, etc.) ; elles font émerger de nouvelles questions et le besoin d'y répondre par de nouvelles co-formations. Quelques praticiennes très motivées co-organisent et co-animent depuis quelques années l'une des deux journées. Elles le font en militantes, en marge de leur travail régulier. Depuis 2004, un groupe de réflexion s'est constitué. Est-il le signe du partenariat espéré ?

Les limites de la concertation

S'appuyer sur le travail commun, réguler et perfectionner les pratiques de formation : c'est une manière d'équilibrer la relation. Les praticiens ne veulent pas seulement discuter, mais aussi apprendre et se documenter. Ils veulent progresser, capitaliser des ressources et même des unités de formation validant leur travail et leur engagement.

La concertation est utile, mais sans point d'appui, elle tourne en rond. Des invités extérieurs - extérieurs au module, pas forcément à la faculté - ont mis le sens commun à l'épreuve de la psychologie, de la sociologie, de la philosophie, bref, des sciences de l'éducation. Par le biais des démarches de formation (« Qu'est-ce que la complexité ? Une compétence ? Un compagnonnage ? La mémoire de l'enseignant ? Son travail invisible ? etc. »), mais aussi des contenus du module que les démarches doivent problématiser (« Qu'est-ce que la gestion de classe ? Le travail scolaire ? La diversité culturelle ? L'espace public ? etc.).

Les deux genres furent proposés en alternance. À chaque fois, la journée-type posait le problème en deux temps : 1. Quel est l'enjeu du point de vue de l'enseignant, de l'école, de l'état des savoirs et des pratiques dans l'institution ? 2. Comment s'y prendre pour former les étudiants, les préparer au métier tel qu'il est et tel qu'il pourrait évoluer ? Chercher les questions à poser, les expériences à provoquer, les obstacles à anticiper n'est l'apanage d'aucun formateur et permet l'échange de pratiques et leur développement combiné. Reste que l'émiettement des journées disperse les apprentissages et réduit le sentiment subjectif de progresser.

Les limites de la confrontation

Si les deux corps de formateurs ne peuvent ni s'entendre sur tout (limites de la cogestion) ni parler de tout et de rien (limites de la concertation), ils peuvent faire du problème la solution, de la controverse le moteur de leur co-formation. Jusqu'ici, on échangeait les savoirs existants. En se formant par la recherche, on changerait de programme pour passer ensemble par le prélèvement de données (écrites, audio, vidéo...), leur analyse collective,

voire l'écriture et la publication. Cette option a émergé au cours des débats. Testée dans d'autres modules, elle a montré qu'un projet commun peut créer du lien, mais que la co-production de savoirs nouveaux est un travail de longue haleine qui exige ressources et profits bilatéraux.

Si les co-formations se transforment en séminaires de recherche, en espaces de problématisation où l'analyse du travail est vécue comme une quête obstinée d'inutiles complications, elles évitent peut-être la conversation sans fin, pas le malentendu entre chercheurs et praticiens. Les formateurs de terrain sont comme tous les travailleurs : ils veulent bien suspendre l'action le temps de la réflexion, pas la paralyser sous prétexte qu'un esprit libre n'a jamais fini d'enquêter. Questionnement et engagement sont aussi à doser, sans quoi les formateurs des deux bords n'ont plus ni présupposés ni intérêts partagés.

Le travail collectif est au cœur de la co-formation. Mais le rapport à ce travail varie d'un bord à l'autre. Le formateur chercheur aime produire du savoir et prendre le temps de l'exposer au risque de la réfutation. Le formateur praticien pondère autrement sens critique et sens pratique, car la logique de l'action est moins de découvrir que de résoudre les problèmes nouveaux. Le différend n'est bien sûr pas si net. Il y a des savants pragmatiques, des praticiens sceptiques. Mais si la co-formation a le mérite d'estomper les fronts, elle ne superpose pas les champs pour autant. Au croisement des contenus et des démarches de formation, on peut chercher, et des sujets de méditation, et des repères pour l'action. Seulement, chercheurs et trouveurs (disait Dolto) ne se posent pas tout le temps les mêmes questions. Si le partenariat veut durer, il doit assumer qu'il n'y a pas d'alternance sans altérité et que si nos questions nous séparent, c'est d'abord d'elles qu'il faut causer.

On ne décrète pas l'égalité !

Dans une co-formation, tout le monde est formateur, tout le monde est formé. Personne n'est a priori maître du sujet traité. Qu'en est-il dans EATI ? On peut se dire qu'une vraie coopération devrait prendre davantage en compte les besoins et les demandes spécifiques des formateurs de terrain : présentation explicite des intentions du programme ; savoirs et compétences en lien avec les contenus et les démarches du module ; capitalisation voire certification de ces ressources ; reconnaissance de la valeur du surtravail par des conditions-cadres incitatives. En huit années de mise en route, le programme de la licence mention *Enseignement* a permis, entre chercheurs et praticiens formateurs, ce que l'on peut appeler un premier « apprivoisement ». Jusqu'à présent les co-formations n'étaient pas tout à fait équilibrées, rarement co-organisées, mais elles ont ouvert deux perspectives qui convergent en ce moment : 1. faire de la formation de formateur une unité spécifique de qualification ; 2. l'inscrire dans une vision renouvelée du partenariat, en négociant avec les praticiens les contenus, les démarches et les contrats de co-formation.

On ne décrète pas l'égalité : le partage des compétences demande une écoute active et la confrontation, non seulement des savoirs et des conceptions, mais aussi des inquiétudes et des questions. J'ai dit en commençant qu'une co-formation de co-formateurs est un pari volontariste. On ne peut le gagner que s'il est partagé. | om

Retrouvez la Traversée sur : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/traversee.html>