



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

# Entrer et durer dans le métier : quel accompagnement ?

Le travail « bien fait » : entre représentations  
personnelles, consensus professionnel et attentes  
sociales

Co-formation du stage filé

**Vendredi 16 novembre 2018 à UniMail – salle M1160**

**Equipe d'organisation de la journée de co-formation:**

Béatrice Brauchli, Andreea Capitanescu Benetti, Sylvia Coutat,  
Alexia Forget, Valérie Lussi Borer et Carole Veuthey

# PROGRAMME DE LA JOURNEE

- **8h30-10h En plénière** : (salle M1160, rez-de-chaussée)
  - Introduction à la journée
  - Conférence de Valérie Lussi Borer  
*Le travail « bien fait » : entre représentations personnelles, consensus professionnel et attentes sociales*
- **10h00-10h30 Pause-café**
- **10h30-11h30 Ateliers en sous-groupes** (les salles et les groupes sont affichés) :
  - Réactions et réflexions suite à la conférence.
  - FT/FU dans l'accompagnement des stagiaires : Quelle est notre définition du travail « bien fait » ? Comment la partager, en débattre entre nous et avec les stagiaires que nous accompagnons ?
- **13h30-15h00 Suite des ateliers et questions au sujet du stage en cours**
  - FT/FU dans l'accompagnement des stagiaires : Quelle est notre définition du travail « bien fait » ? Comment la partager, en débattre entre nous et avec les stagiaires que nous accompagnons ?
- **15h15-16h00 Synthèse et clôture de la journée** (salle M1160)
  - Éléments de synthèses à partir des questions soulevées en ateliers

# Pour interagir durant la journée...

## web.speakup.info

web.speakup.info

Charte d'ét... Accueil - Po... Commission... https://www... SpeakUp SpeakUp S'identifier

SpeakUp FR

Numéro salle: 68982

Rejoindre une salle

Salles rejointes

COFO stage filé 16 novembre 2018

Mes salles

Créer une nouvelle salle...

Salles proches

Localisation non disponible

information sur SpeakUp

# Le travail « bien fait » : entre représentations personnelles, consensus professionnel et attentes sociales

*Valérie Lussi Borer*

## **Des questions comme fil rouge de notre journée :**

1. Quelles sont nos représentations du travail bien fait ? Comment les avons-nous construites, comment continuons-nous à les (re)construire dans un environnement qui évolue sans cesse ?
2. Comment faisons-nous face, en tant que professionnel-le, aux attentes sociales, de plus en plus nombreuses, portant sur le travail enseignant et qui viennent perturber notre manière de bien faire notre travail ?
3. Comment arrivons-nous à construire un « consensus professionnel » sur le travail bien fait ?
4. Comment formons-nous nos stagiaires à faire face à ces attentes qui peuvent les mettre à mal tant lors de leur entrée dans le métier que tout au long de leur carrière professionnelle ?
5. Donnons-nous accès à nos stagiaires à nos représentations du travail bien fait et si oui, comment ?
6. Comment accédons-nous à leurs propres représentations et comment discutons-nous avec eux de celles-ci ?
7. Comment arrivons-nous à construire avec eux un « consensus professionnel » sur le travail bien fait qui puisse servir de référence commune pour débattre du travail et identifier des pistes de développement professionnel ?

# Une profession en constante évolution et chargée de toujours plus d'attentes sociales: apports socio-historiques

- Rôle-clé de la profession enseignante dans nos sociétés du savoir
- Importance de la fonction de « faire acquérir des savoirs » (Hofstetter & Schneuwly, 2009) et du rôle de l'enseignant qui en est responsable soulignée par nombre d'enquêtes et de rapports internationaux depuis celui de l'OCDE en 2005 (« Teachers Matter »).
- Ces rapports remettent en avant la fonction d'enseignant car celle-ci reste irremplaçable pour
  - promouvoir l'apprentissage,
  - construire des processus d'intégration qui répondent aux défis posés par toutes les formes de diversité qui traversent nos sociétés,
  - développer des méthodes permettant d'apprendre à utiliser les nouvelles technologies à bon escient (Nóvoa, 2007).

# La professionnalisation de l'enseignement : une rhétorique ?

... pour justifier une évolution du travail éducatif allant vers une :

1. diversification et complexification des tâches et des compétences requises amenant une redéfinition du métier, une exigence de formation tout au long de la vie;
2. individualisation croissante de l'activité professionnelle individuelle, perte des dimensions collectives et culturelle (professionnalisme collégial);
3. fragmentation interne du groupe professionnel et hiérarchisation: croissance et gain de pouvoir des cadres intermédiaires au détriment de la régulation par le groupe professionnel;
4. hégémonie d'une pensée managériale, soumission aux objectifs et politiques économiques : nouvelle gouvernance impulsée par les organismes supranationaux;
5. tension entre **professionnalisme** (expertise, contrôle collégial, idéologie et éthique professionnelle) et **accountability** (injonction à rendre des comptes et à assumer la responsabilité de leurs actes)

(Bourdoncle, 1991; Lang, 1999; Maroy & Cattonar, 2002)





« On ne peut attendre de la formation initiale, quelle que soit sa qualité, qu'elle prépare les futurs enseignants à tous les défis qu'ils auront à relever durant leur carrière.

Au vu de l'évolution du profil démographique des élèves, de la longueur de la carrière de beaucoup d'enseignants et de la nécessité d'actualiser les connaissances et les compétences, **la formation initiale des enseignants doit être considérée comme la première étape d'un développement permanent des enseignants.**

Comme de nombreuses compétences et pratiques pédagogiques s'acquièrent le mieux une fois en poste, **un soutien devrait aussi être apporté aux enseignants au travers de programmes d'initiation et de tutorat durant les premières années de leur carrière**, puis des mesures d'incitation devraient être proposées et des moyens mobilisés afin de leur permettre de **participer à des activités de développement professionnel tout au long de leur carrière.** »

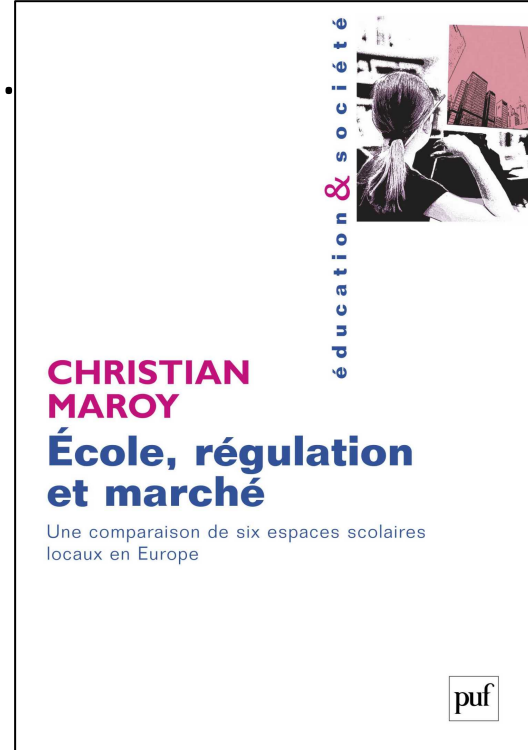
# Aujourd'hui, on demande à l'enseignant-e d'être ... (Maroy & Cattonar, 2002)

## 1) Un-e praticien-ne réflexif/ve

- « Désormais, c'est l'enseignant lui-même qui doit se construire la “bonne manière de faire”, par un va-et-vient entre pratique et théorie, en adoptant une attitude “critique, pragmatique, voire opportuniste” par rapport aux savoirs théoriques, aux techniques et outils pédagogiques qu'il a appris lors de sa formation, dans lesquels il peut puiser mais de manière réfléchie et adaptée à la situation » (p. 6)

## 2) Un-e spécialiste de l'apprentissage

- L'enseignant « ne peut plus se contenter de “transmettre son savoir”, mais doit, à travers une pédagogie de type constructiviste, amener l'élève à être “l'acteur” de sa formation et l'aider à devenir un “sujet” percevant le sens de l'apprentissage. Il doit également pratiquer une pédagogie différenciée, en particularisant ses méthodes d'apprentissage (mais non les objectifs) pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Pour ce faire, l'enseignant ne doit plus seulement maîtriser les contenus de l'enseignement (les savoirs liés à la discipline qu'il enseigne), il doit aussi pouvoir les remettre en question et maîtriser les compétences nécessaires à l'acte même d'enseigner, le “savoir-enseigner”. » (p. 6)



### 3) Un-e enseignant-e travaillant en équipe et ancré-e dans son établissement,

ce qui présuppose de nouvelles compétences : « d'une part, savoir communiquer, gérer un groupe, écouter les avis divergents, négocier avec des partenaires différents ; d'autre part, savoir, en collégialité, élaborer des propositions, gérer des projets, les mettre en œuvre, les ajuster et les évaluer (impliquant la connaissance de l'organisation et du fonctionnement de l'institution scolaire) » (p. 7).

→ Il y a des parallèles entre **changements de l'identité professionnelle enseignante et du système scolaire**

« La rhétorique appelant à la diffusion du modèle du « praticien réflexif » est l'expression d'une volonté de changer les enseignants pour **accompagner d'autres changements du fonctionnement du système scolaire.** » (p. 9).



# Le modèle du praticien réflexif: un modèle à revisiter? (Tardif, 2012)

Praticien réflexif = symbole de l'enseignant compétent formé au niveau tertiaire et capable de faire apprendre et réussir ses élèves

*« les notions de réflexion et de praticien réflexif n'ont jamais abouti à la formation d'une théorie achevée, elles n'ont donné lieu qu'à des controverses interminables et à la multiplication de définitions concurrentes ou de variantes » (p. 52)*

Réflexion = démarche méthodique, analytique et individuelle: arrêt et contrôle du flot spontané de la pensée, analyse des représentations en jeu, démarche critique, capacité de porter des jugements éclairés

➔ Dénonciation des limites de la réflexion comme faculté individuelle subjective, disposition vide et universelle d'analyse des pratiques et de mobilisation de compétences.

Dans les référentiels de compétence, elle figure souvent comme une "compétence générique", une "métacompétence"



# Proposition: replacer la réflexion professionnelle dans trois pistes issues de la richesse des traditions réflexives

(Tardif, 2012, pp. 63-67)

1. **La réflexion comme expérience sociale:** prendre en compte comment les enseignants se définissent et inventent de nouvelles pratiques face au processus actuel de décomposition et de recombinaison du métier
2. **La réflexion comme reconnaissance et interaction:** réflexion porte sur une pratique professionnelle vécue et partagée avec d'autres, qui a besoin d'être reconnue par les autres
3. **La réflexion comme critique des idéologies et des rapports de domination:** ne pas séparer la pratique enseignante en la coupant des idéologies et des enjeux socio-politiques



# Construire un « consensus professionnel » sur le travail bien fait ? Quatre pistes

1. Il n'y a pas de *bien-être* sans *bien-faire*, et il ne sert à rien de s'occuper de la *qualité de vie au travail* si on ne s'intéresse pas d'abord à la *qualité du travail*: il faut *soigner le travail pour soigner les personnes*
2. Le travail bien fait est le trait d'union entre la *santé* et la *performance*
3. Les *conflits* sur la qualité du travail sont nécessaires pour la santé
4. Il faut avant tout *se reconnaître* pour être en santé



Yves Clot, CNAM (psychologue du travail, *clinique de l'activité*)

# 1. Intensité *versus* intensification du travail

- Le “travail bien fait” consiste, pour le salarié, à atteindre les buts qu’il s’est fixés ou qu’on lui a fixés, et à parvenir ainsi à un **résultat qui est défendable à ses propres yeux**.
- Cela suppose qu’il puisse juger ce qu’il fait, juger ce que font ses collègues, **délibérer avec eux sur le sens de leurs actes**, penser et repenser individuellement et collectivement leur activité, la corriger ou la faire évoluer.
- Ce genre de travail est **intense**, à la fois psychologiquement et socialement. Cependant, sauf si l’ampleur des tâches est démesurée, il ne met pas la santé en danger. Il produit une “bonne fatigue”, dont on récupère facilement.
- Cette intensité du travail bien fait ne doit pas être confondue avec **l’intensification** du travail au sens de la maximisation du nombre d’opérations accomplies dans un temps donné.
- Ces deux formes d’intensité sont, bien souvent, antinomiques : l’intensité psychologique et sociale du travail est limitée par la densification quantitative de l’activité.

## 2. Le travail bien fait est le trait d'union entre la *santé* et la *performance*

« Contrairement à ce que l'on pourrait penser, il n'existe pas d'antinomie entre santé et performance. L'effort payant, efficace, qui atteint son but, est un indice de santé. En revanche, l'effort qui ne mène à rien est éreintant. Il produit une fatigue qui, paradoxalement, vous réveille la nuit, parce que vous prévoyez que ce que vous avez fait dans la journée sera inefficace et qu'il faudra le défaire et le refaire le lendemain. La personne ne consacre pas ses efforts à accomplir son travail correctement, mais à se "raconter" qu'elle ne peut pas faire autrement et à se maintenir en situation de supporter de ne pas pouvoir faire du bon travail, ni même délibérer sur ce que serait du bon travail. »

Yves Clot, « L'aspiration au travail bien fait »,  
*Le journal de l'école de Paris du management*  
2013/1 (N° 99), p. 23-28.



### 3. Les *conflits* sur la qualité du travail sont nécessaires pour la santé

#### Diagnostic: tensions dans le monde du travail

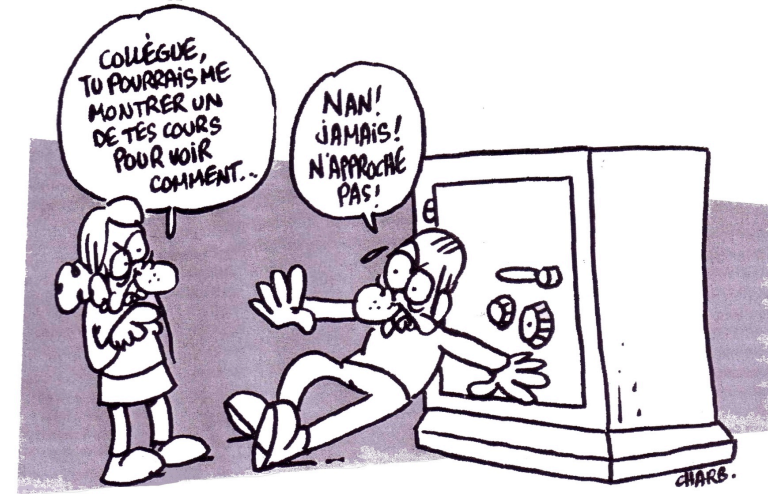
1. Prescription accentuée du travail, « bonnes pratiques ».
  2. De plus en plus de psychologues et psychanalystes sur les lieux de travail pour « soutenir » les efforts des salariés.
- ➔ Une troisième voie: la seule bonne pratique c'est **la pratique de la controverse professionnelle ordinaire**, celle de la « dispute » de métier entre « connaisseurs ».

« il faut reconnaître comme légitime l'existence de conflits sur la qualité du travail et, au lieu de nier ces conflits, les institutionnaliser, c'est-à-dire créer des espaces dans lesquels il sera possible

- de délibérer sur les critères du travail bien fait,
- de négocier des changements dans l'organisation du travail,
- de discuter à nouveau des résultats de ces changements, d'opérer de nouvelles modifications, etc.

Ce travail itératif est indispensable pour protéger la santé des salariés mais aussi pour assurer des performances durables. »

# Organiser des controverses sur la qualité du travail



les cahiers pédagogiques n° 418, novembre 2003

« Nous faisons l'hypothèse que l'un des problèmes majeurs de notre temps est le déni collectif de ce qu'est la qualité d'un travail et l'illusion qu'il pourrait n'y avoir qu'un seul critère d'appréciation de cette qualité.

Nous faisons l'hypothèse inverse, que nous vérifions depuis de longues années : dès lors que l'on parle de qualité du travail, les points de vue divergent, voire sont contradictoires. La clinique de l'activité fonde donc son action sur l'hypothèse qu'en la matière, **l'existence de points de vue différents non seulement n'est pas un drame, mais qu'elle peut d'abord être une source de développement de l'efficacité et de la santé au travail** et, ensuite, qu'elle permet de ne pas tricher avec le réel. »

Yves Clot, « Réhabiliter la dispute professionnelle », Le journal de l'école de Paris du management 2014/1 (N° 105), pp. 9-16.



## 4. Il faut avant tout *se reconnaître* dans le travail pour être en santé

« Ce qui est bon pour la santé, c'est d'abord de *se reconnaître dans quelque chose*, dans un geste, un langage, une technique, un problème à résoudre, une marque, une histoire. C'est là le socle de la reconnaissance.

Cela ne veut évidemment pas dire que la *reconnaissance par autrui*, sa hiérarchie ou ses pairs, qui est à la base de la plupart des théories dominantes actuellement, soit sans importance. Mais, même sans reconnaissance extérieure, lorsque l'on se reconnaît dans quelque chose, on arrive à supporter cette carence.

- En revanche, lorsque l'on ne se reconnaît plus dans son travail, ce qui se répand malheureusement de plus en plus, il devient difficile à supporter, quelle que soit la reconnaissance d'autrui que l'on en retire.
- Pour *être quelqu'un au travail*, c'est-à-dire pour en tirer un minimum de fierté, il faut donc se reconnaître dans quelque chose à résoudre, un dilemme de métier, dans quelque chose que l'on cherche à faire ensemble, que l'on cherche à comprendre, qui est difficile et qui demande des efforts. »

# Comment arrivons-nous à construire un « consensus professionnel » sur le travail bien fait ?

## *Quelques pistes issues de la clinique de l'activité*

### 4 registres de définition du métier :

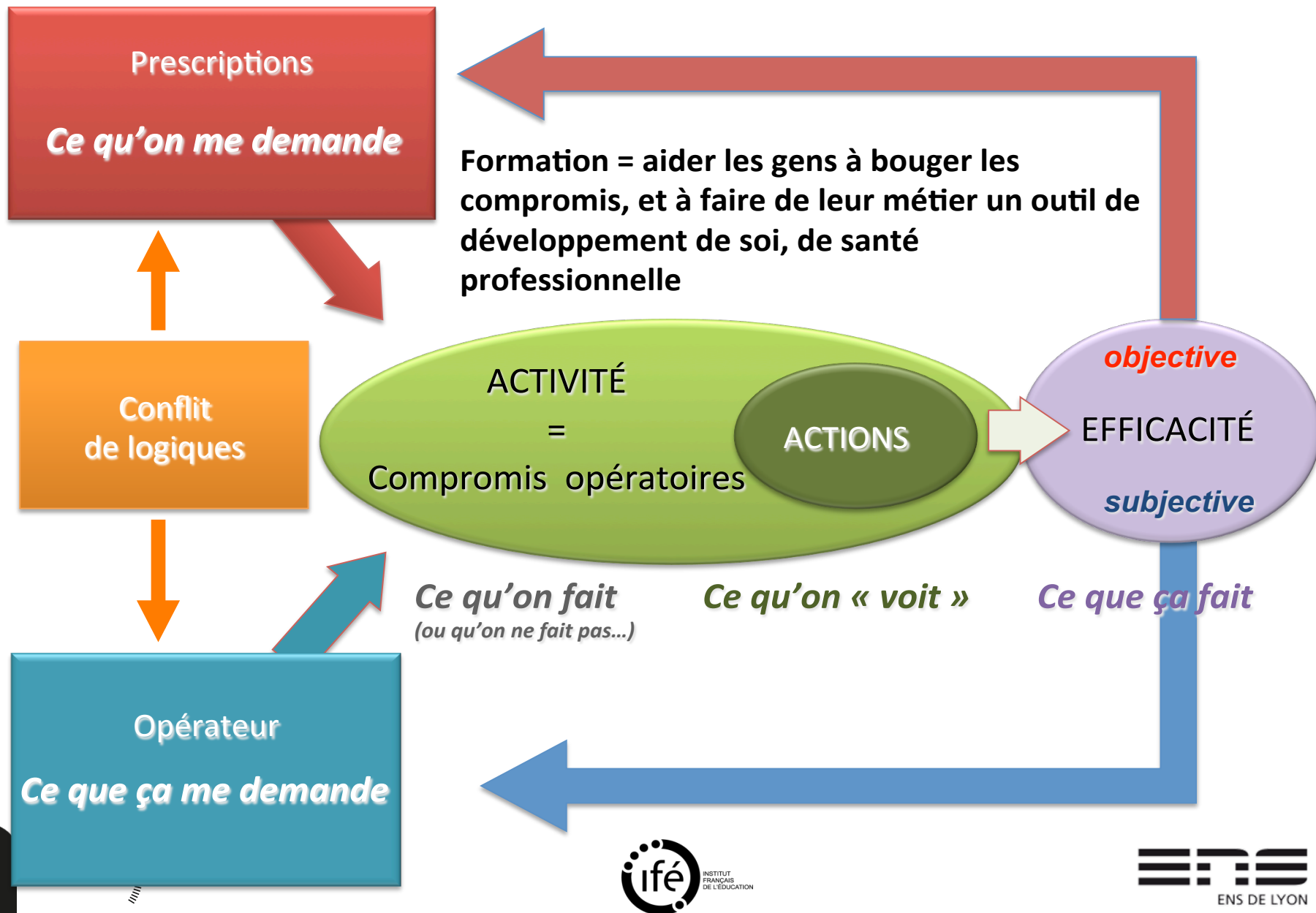
1. **Personnel:** *dimensions intimes*, ce que le métier me demande, comment je l'incarne
2. **Impersonnel:** *prescriptions*, ce qu'on demande de faire
3. **Interpersonnel :** il n'existe jamais de "solo" professionnel. *On s'adresse toujours à quelqu'un*, son collègue, sa hiérarchie, etc.
4. **Transpersonnel:** *histoire collective du métier* dont on hérite et que l'on lèguera



Yves Clot, CNAM (psychologie du travail, *clinique de l'activité*)

# Une approche par le travail réel

D'après F. Hubault  
1996



# 1) Travail prescrit *versus* travail réel

- Il existe toujours un écart entre la tâche telle quelle est prescrite (curriculum, dispositifs pédagogiques, ingénierie didactique...) et sa réalisation par le travailleur.
- Cet écart, ne doit pas être compris, comme étant déterminé par un défaut de réalisation, comme relevant de l'incapacité du travailleur à accomplir de manière adéquate sa tâche. Il prend sa source dans le fait que les travailleurs doivent interpréter des normes fixées en fonction des situations changeantes qui se présentent à eux. C'est justement dans le but de réaliser les prescriptions que les travailleurs transgressent celles-ci.

**Comprendre ce qui est le cœur du travail, c'est donc en premier lieu comprendre ce qui échappe aux prescriptions, ce qui les déborde.**

## 2) **Activité réelle *versus* activité réalisée**

- Toute activité ne se réalise qu'en partie, est plus ou moins empêchée.
- Le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir, ce qu'on aurait pu faire ou voulu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs ou ultérieurement, ce qu'on a fait qu'on ne voulait pas faire...
- L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, doivent être admises dans l'analyse.

**Comprendre ce qui est le cœur du travail, c'est ainsi comprendre ce qui n'est pas réalisé ou seulement de manière incomplète.**

### **3) Activité productive *versus* activité constructive**

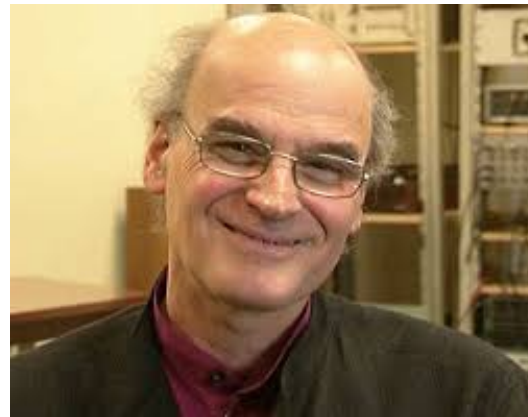
Toute activité :

- transforme le réel : elle est productive
- transforme celui qui agit : elle est constructive
- La dimension constructive est particulièrement intéressante à prendre en compte dans les processus de formation.

**Comprendre ce qui est le cœur du travail, c'est ainsi comprendre les transformations du travailleur lui-même.**

# Le genre professionnel, entre contrainte et ressource

« Le genre est en quelque sorte **la partie sous-entendue de l'activité**, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente.(...) Le genre, comme intercalaire social, est un corps d'évaluations partagées qui organisent l'activité personnelle de façon tacite. » (Clot & Faïta, 2000)



# Le style: s'affranchir pour se développer

« Le style individuel, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances. (...) Les genres restent vivants grâce aux créations stylistiques. Mais, inversement, la non-maîtrise du genre et de ses variantes interdit l'élaboration du style.

**Chaque sujet interpose entre lui et le genre collectif qu'il mobilise ses propres retouches du genre.** Le style peut donc être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action. »

« Le dialogue entre professionnels auquel nous avons recours dans l'autoconfrontation croisée rend le genre visible et discutable. Il le fait apparaître, en le mettant à l'épreuve dans la confrontation avec sa propre activité et avec celle de l'autre. » (Clot & Faïta, 2000)

# Des outils permettant la controverse professionnelle

Confrontation à l'enregistrement de  
sa propre activité :

**Auto-confrontation simple/  
individuelle**



Croisement avec  
l'activité d'un autre  
collègue :

**Auto-confrontation  
croisée**



Croisement avec  
l'activité de plusieurs  
collègues :

**Auto-confrontation  
collective**



# Du côté de la philosophie, qu'est-ce qu'être reconnu comme "professionnel »?

- Avoir le **choix des moyens à retenir** dans le cadre de ses fonctions et être capable de **répondre de ses choix** pour contribuer à l'accomplissement de la mission qui lui est confiée;
- **Rendre des comptes à sa communauté** et, par conséquent, être capable de démontrer que les **moyens retenus** sont les **plus adéquats** dans l'état actuel des connaissances, et cela, parce que les **compétences** pour avoir accès à ces moyens et outils ont été **développées**.



Eirick Prairat

*De la déontologie  
enseignante*

# « Bonnes pratiques » déontologiques *versus* « pratiques réussies » didactiques

- Ce qui garantit la fiabilité du professionnel:
  - Conscience professionnelle (devoirs professionnels: protection et respect des élèves, ...)
  - Maîtrise technique des matières enseignées
- Définition de "bonnes pratiques" déontologiques:
  - Font l'objet d'un **consensus**
  - Requises pour que le bien de la profession puisse être pleinement visé
- Doivent obéir à 2 critères:
  - Partageables, socialisables au sein de la profession (transposabilité)
  - Procèdent d'une réflexion préalable et sont lisibles (formalisation)
- ≠ Pratiques réussies car réussite variable selon contextes, situations, élèves, ...
  - **Déontologie**: fixe les bonnes pratiques, les critères socio-éthiques
  - **Didactique**: transforme, autant que possible, les bonnes pratiques en pratiques réussies (qui génèrent l'apprentissage des élève)

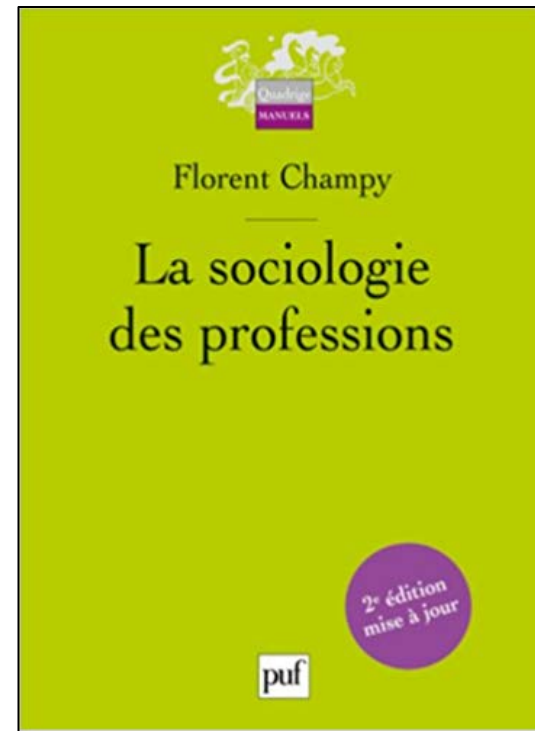
# Du côté de la sociologie des professions, les activités prudentielles

## Caractéristiques (Champy, 2009):

- **Singularité** des cas auxquels les professionnels sont confrontés
- **Situations complexes**, sources d'incertitudes
- Impossibilité d'appliquer *mécaniquement* des savoirs scientifiques
- Dimension de délibération et de pari:  
**travail conjecturel** car porte sur une réalité échappant à toute maîtrise systématique
- Délibérations et conjectures lestées par des savoirs, savoir-faire et expériences

→ Comment **former à une activité prudentielle** qui conjugue :

- un haut niveau d'abstraction, c'est-à-dire une **formalisation poussée des savoirs et savoir-faire utilisés**
- une **insuffisance irréductible** de cette formalisation des savoirs et savoir-faire qui laisse une large place aux **conjectures** dans les décisions ?



# Des questions et des outils pour les formateur-trices

1. Comment formons-nous nos stagiaires à faire face à ces attentes qui peuvent les mettre à mal tant lors de leur entrée dans le métier que tout au long de leur carrière professionnelle ?
2. Donnons-nous accès à nos stagiaires à nos représentations du travail bien fait et si oui, comment ?
3. Comment accédons-nous à leurs propres représentations et comment discutons-nous avec eux de celles-ci ?
4. Comment arrivons-nous à construire avec eux un « consensus professionnel » sur le travail bien fait qui puisse servir de référence commune pour débattre du travail et identifier des pistes de développement professionnel ?

# compétences

## 1 maîtriser et exercer la profession d'enseignant

- 1 Enseigner est un métier qui s'exerce dans le cadre d'une organisation publique ou privée à laquelle il appartient de prescrire les finalités de l'enseignement et de structurer le cursus, souvent de définir de façon plus ou moins détaillée des programmes et des horaires plus ou moins contraignants, parfois de proposer ou d'imposer des démarches didactiques et des moyens d'enseignement. La formation doit préparer à respecter les cahiers des charges fixés par les organisations scolaires tout autant qu'à faire évoluer le métier vers davantage d'autonomie et de responsabilité. On visera donc à former des professionnels capables de penser et d'agir de façon juste et efficace à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques.

## 2 réfléchir sur sa pratique, innover, se former

- 2 La formation visera à former des praticiens capables d'analyser leur action et de l'infléchir au gré de l'expérience. Cette compétence s'acquiert par un rapport théorique – distancié, étayé par des grilles d'intelligibilité – au travail observé et vécu dès le début de la formation initiale. Cette dernière tendra à leur donner les moyens scientifiques et cliniques d'analyser chaque situation, d'identifier les obstacles et les problèmes, de construire et d'adapter les solutions. Cette orientation suppose non seulement une capacité d'analyse et de décision, mais également des attitudes : prise de risques, capacité de reconnaître ses erreurs, de demander de l'aide, d'identifier ses besoins de formation en termes de développement de sa propre personne et d'enseignant en devenir, autant que sur le plan de la maîtrise des savoirs théoriques.

## 3 maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques

- 3 Le but de la formation est de faire passer les étudiants de la maîtrise personnelle des connaissances et des savoir-faire disciplinaires à leur mise en œuvre en situation didactique et à leur appropriation active par les élèves. Cela suppose une familiarisation avec les contenus d'enseignement conçus comme élaborations complexes, historiquement constituées, contraintes par le système d'enseignement, puis l'appropriation de concepts, de savoirs et de savoir-faire relevant, au premier chef, des didactiques des disciplines, mais aussi de la didactique comparée et des différentes approches consacrées aux processus de l'enseignement et de l'apprentissage dans les contextes scolaires ou, encore, aux dimensions pluri- ou interdisciplinaires.

## 4 se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes

- 4 Les savoirs accumulés par les sciences humaines et sociales ne peuvent prétendre guider pas à pas la pratique pédagogique. Ils constituent en revanche une référence essentielle : au stade de la planification didactique globale, de la préparation de séquences particulières, de l'adoption d'un mode de gestion de classe adapté aux objectifs globaux et spécifiques assignés à la scolarité primaire, aux contextes de classe et aux caractéristiques des élèves, puis, au moment de l'analyse et de l'interprétation de l'expérience permettant la régulation de l'action sur le vif ou son ajustement différé en présence de situations analogues.

## 5 assumer la dimension éducative de l'enseignement

- 5 La formation des enseignants à l'Université les préparera à intégrer à leur action didactique et pédagogique les dimensions de socialisation et d'éducation qui figurent dans les objectifs de l'école, notamment les orientations générales des plans d'études ou les lois sur l'instruction publique. La formation favorisera une prise de conscience des valeurs et attitudes véhiculées par les contenus et les pratiques de l'enseignement. Elle sensibilisera à la diversité culturelle, aux différences sexuelles, éthiques, sociales et religieuses, aux exclusions qu'elles provoquent. Les futurs enseignants seront amenés à réfléchir à leur rôle dans ce domaine, même s'il est bien entendu qu'ils partagent cette responsabilité avec d'autres professionnels et les familles.

Quels outils  
pour alimenter  
la controverse  
sur le métier et  
son  
apprentissage?

# compétences

## concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement

- 6 Le rôle des enseignants est de favoriser les apprentissages des élèves, leur développement – intellectuel, psychique, moral, social, physique – et la construction de leur identité, dans le sens des objectifs de l'institution scolaire aussi bien que de leurs trajectoires personnelles. Pour y parvenir, il s'agit de maîtriser les processus d'enseignement : s'approprier les savoirs disciplinaires, savoir planifier des progressions, construire des séquences didactiques et les conduire, gérer un groupe, évaluer, négocier avec les parents et les collègues, etc. Mais la valeur de ces moyens se juge au niveau des destinataires, les élèves. Prendre en compte celui qui se forme dans la triade élève-savoir-enseignant, c'est s'intéresser à ses processus d'apprentissage, ses modes d'appropriation de la connaissance, ses acquis, l'usage qu'il peut faire de ses connaissances, les rapports qu'il entretient avec l'école et les savoirs, ses ancrages culturels.

## prendre en compte la diversité des élèves

- 7 La diversité des élèves est une donnée de base de l'activité enseignante. La formation préparera à comprendre et gérer cette diversité, tant au plan des systèmes de pensées et de valeurs (sensibilisation aux dimensions interculturelles) qu'au plan pratique (différenciation, intégration, inclusion).

## assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement

- 8 Œuvrer dans le champ éducatif, c'est apprendre à travailler sur ses émotions et affects. La formation rendra les étudiants attentifs à leurs mécanismes de défense, au poids de leur éducation et de leur histoire dans leurs attitudes et réactions, afin qu'ils prennent en compte cette dimension dans leur développement personnel. En les aidant à renforcer leur identité, à conquérir solidité et stabilité, la formation devrait permettre d'affronter la complexité, l'incertitude, les conflits, l'échec, de comprendre les dynamiques de groupes, le fonctionnement des organisations.

## intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne

- 9 Enseigner, c'est concilier les objectifs de l'institution, ses propres valeurs et les projets de l'élève. C'est respecter en tout temps la liberté de conscience et d'expression, l'identité, la sphère privée, les valeurs de l'élève et de ses proches ; c'est renoncer à toute stratégie d'enseignement, aussi puissante soit-elle, qui menacerait l'intégrité et le développement des personnes. La formation donnera une dimension éthique aux compétences et l'intégrera au fonctionnement en situation.

## travailler en équipe et collaborer avec d'autres professionnels

- 10 Aucun enseignant ne saurait à lui seul résoudre tous les problèmes. Sa formation le rendra capable de coopérer avec d'autres enseignants, avec les parents, avec divers spécialistes (psychologues, logopédistes, travailleurs sociaux, infirmières scolaires, par exemple). Elle le préparera à concevoir, négocier et mettre en œuvre une division du travail ou une action collective, à travailler en équipe, à participer à la vie de l'établissement, à gérer des projets communs.

## se servir à bon escient des technologies

- 11 L'informatique, les réseaux et les technologies multimédias mettent des outils sans cesse renouvelés à la disposition des enseignants, qui doivent les connaître et savoir s'en servir de façon pertinente et critique, à la fois pour accroître l'efficacité de leur enseignement aux niveaux didactique et pédagogique et pour familiariser leurs élèves avec ces approches.

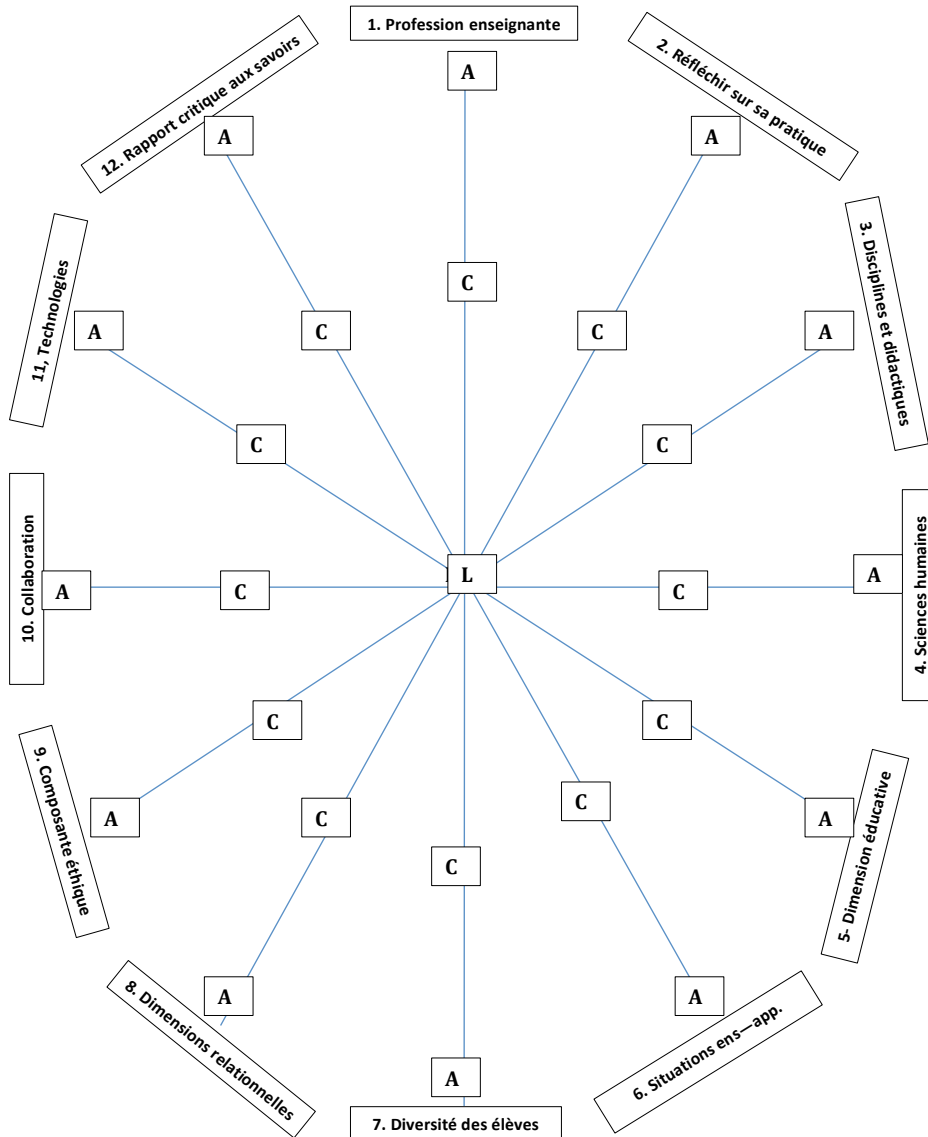
## entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs

- 12 La formation des enseignants à l'Université favorisera une prise de distance par rapport à l'institution scolaire, aux contenus et modalités de l'enseignement. Elle visera, comme toute autre formation universitaire, à donner les moyens d'une interrogation autonome et critique des savoirs, des valeurs et des institutions.

Quels outils  
pour alimenter  
la controverse  
sur le métier et  
son  
apprentissage?

Après avoir terminé l'analyse de votre degré de « maîtrise » des 12 compétences du parcours de formation, transcrivez-la à l'aide du diagramme ci-dessous.

En fin d'année —voire plus fréquemment— vous pourrez refaire ce même exercice et mesurer le chemin parcouru.



# Quels outils pour alimenter la controverse sur le métier et son apprentissage?

L = lacunes

C = en cours d'acquisition

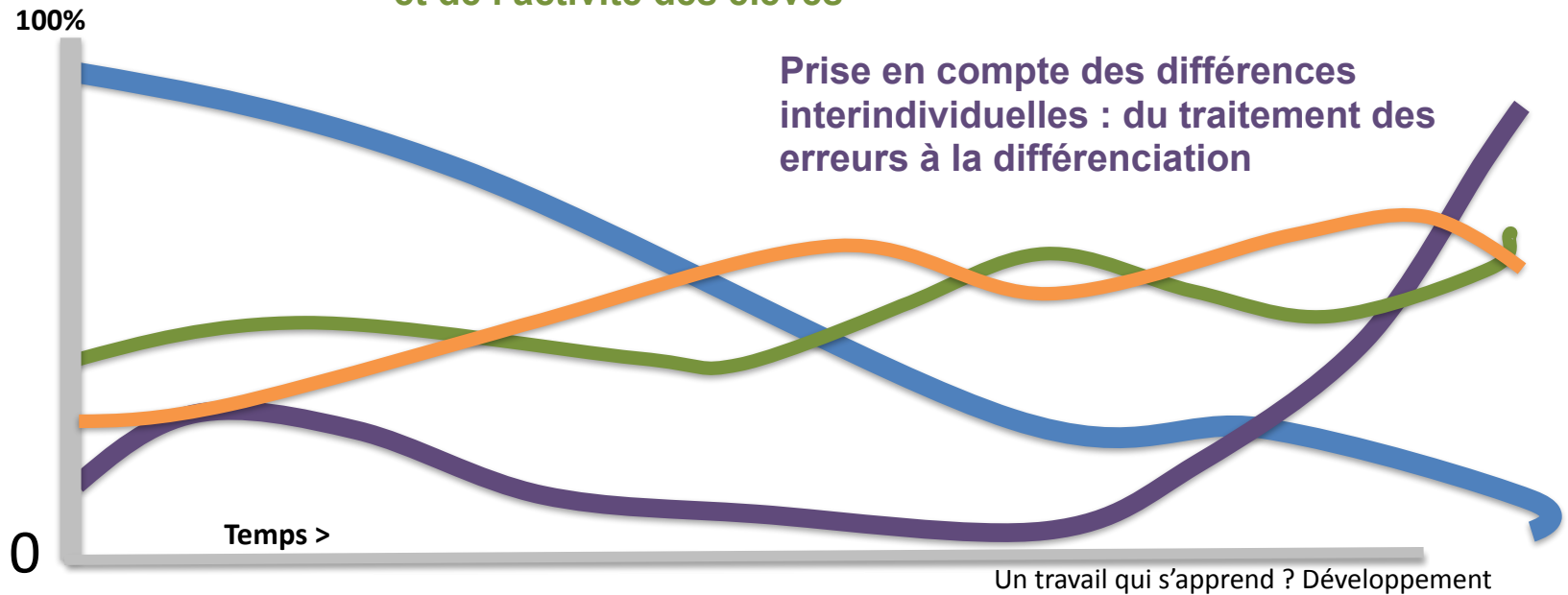
A = acquis

# Développement professionnel

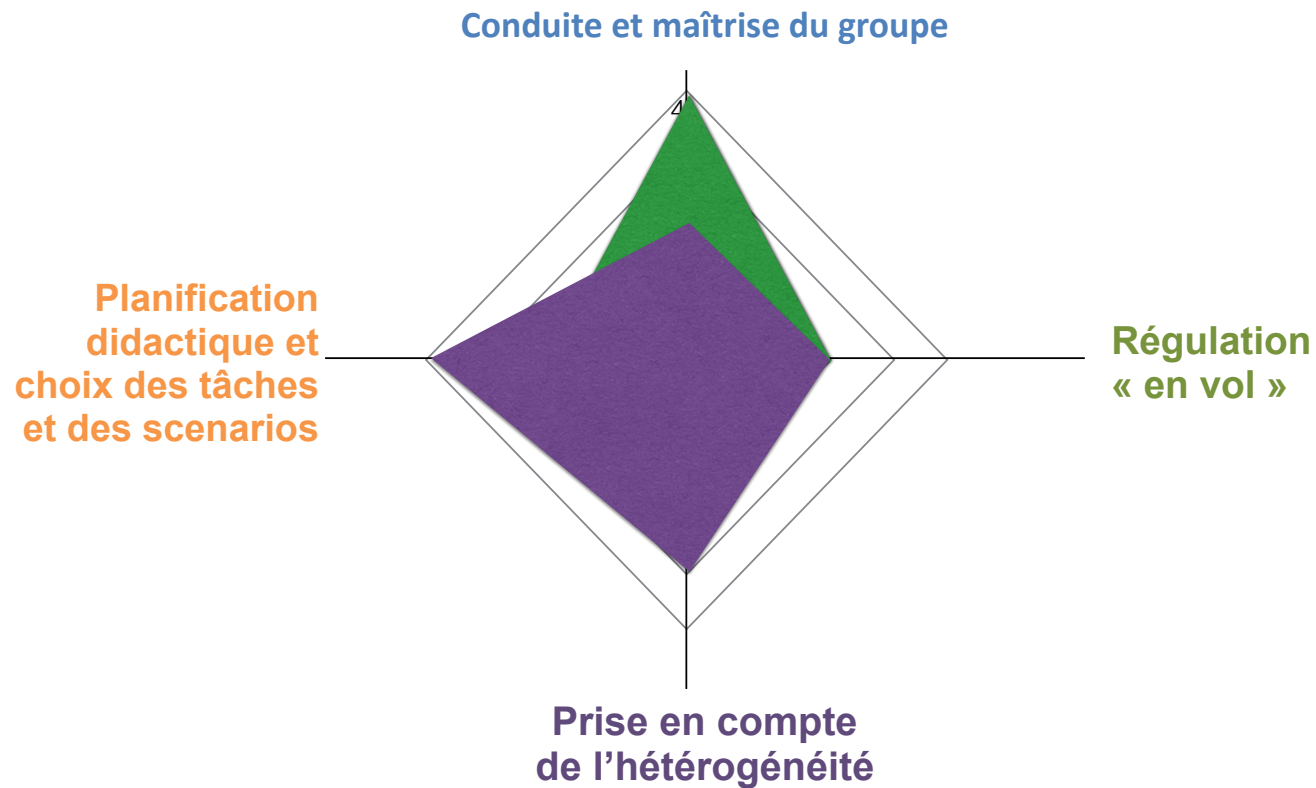
## Conduite et maîtrise du groupe

Planification didactique et choix des tâches et des scénarios

Gestes professionnels : régulation « en vol » du déroulement de la tâche et de l'activité des élèves



# Un diagramme de Kiviat en 4 dimensions



## En tant que formateur, se doter d'outils pour:

### Observer

#### Signifier ce qui se passe :

Reconnaître « professionnellement » ce qui est fait

Juger ce qui est fait : Adéquation/Inadéquation

#### Se préparer à conseiller :

Etablir un argumentaire : du Constat... aux conseils

### S'organiser

#### Construire un plan d'action

**Hiérarchiser les conseils :** Leçon / Séquence/Formation

### Conseiller

#### Savoir comment conseiller :

Faire Réfléchir (et/ou/puis/avant de) Prescrire

Aider (et/ou/puis/avant d') Évaluer

#### Savoir sur quoi conseiller :

Observations (et/ou) Demandes

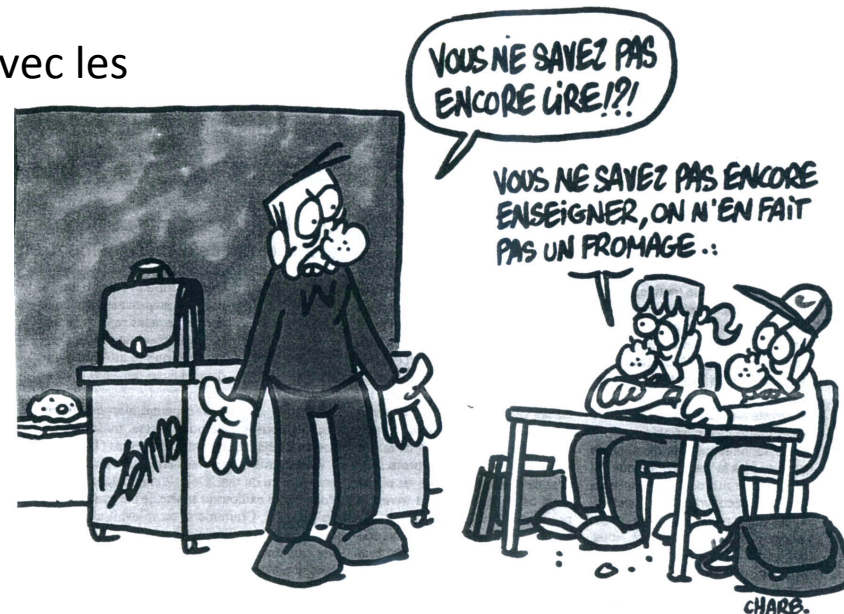
Besoins situés (et/ou) besoins liés à la formation



Vers de nouvelles modalités de tutorat des enseignants débutants

# Dilemmes de métier de formateur-trice ?

1. Conseiller à partir de son style personnel et/ou du genre professionnel
2. Sélectionner et hiérarchiser les objets de formation à partir de son observation et/ou à partir des préoccupations du formé
3. Transmettre le métier et/ou faire réfléchir sur le métier
4. Aider à l'apprentissage du métier et/ou aider à la réalisation du métier
5. Conseiller pendant le travail et/ou en suivant, pour le travail à venir
6. Prendre et/ou laisser au formé la responsabilité d'envisager la mise en œuvre des solutions dans le futur
7. Se placer en rupture et/ou en complémentarité avec les conseils d'un autre formateur



# Pour ne pas conclure, mais nourrir la controverse

- Une profession de plus en plus intensifiée
- Une réflexivité au service du débat sur la qualité du travail entre professionnels
- Soigner le travail pour soigner les personnes et leur permettre de se reconnaître dans le travail bien fait
- Partir du réel du travail et de l'activité
- Exercer le métier: entre genre et style, contraintes et ressources pour être reconnu comme professionnel
- Des outils à partir desquels regarder ensemble l'activité professionnelle: référentiel de compétences, dimensions du travail
- Dilemmes liés au métier de formateur-trice: former des enseignant-es qui forment des élèves

# Dans les ateliers, travail à partir d'un film de Neop@ss: Isabelle et l'introduction de la multiplication



PLATEFORME USB NÉOPASS@CTION

Présentation des thèmes

ACCUEIL THÈMES

## DÉBUTER COMME FORMATEUR, TUTEUR, CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

Sélectionnez un thème ...

4 activités dans ce thème



Hop hop ! Ca on le verra plus tard



Résumé

Activité

Analyse

Lors de ce moment de l'entretien de conseil pédagogique Béatrice (la tutrice), interpelle Isabelle (l'enseignante novice) sur la nécessité de « donner davantage de sens » à ce qui est travaillé avec les élèves de sorte qu'ils puissent véritablement apprendre. Pour insister sur cette nécessité, elle répète à plusieurs reprises qu'elle a pu constater cette difficulté lors des différentes séquences de travail mises en place lors de la matinée (en Français tout d'abord puis en mathématiques).

Après avoir rapidement énoncé l'objet de la difficulté qu'elle souhaiterait