

Le développement des compétences collectives, une composante stratégique de la formation des enseignants.

I Les résultats d'une recherche

Cette communication montre tout d'abord le malaise et l'isolement des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des situations de maltraitance infantile, en raison de l'insuffisance de leur formation (Cothenet S., 2001) . A partir des principaux dysfonctionnements de l'offre de formation dans le champ éducatif, social, médical et judiciaire, c'est l'organisation des institutions ainsi que celle des systèmes de formation initiale et continue qui sont ré-interrogés. Le développement des compétences collectives amène à repenser l'ouverture des systèmes à l'offre, à la demande de formation et à l'analyse, et par conséquent, à l'évaluation de ces actions. Les institutions sont amenées à développer une véritable démarche qualité, axée sur la conjugaison de critères économiques, sociaux, pédagogiques et conatifs¹ (Gérard F.M., 2002) . Le renouvellement de la moitié des corps enseignants des premiers et second degrés dans la décennie à venir est une période propice pour adapter les compétences professionnelles aux besoins du métier. C'est pourquoi il est nécessaire de définir des orientations pour une meilleure professionnalisation des enseignants.

N'est-il pas contradictoire de préconiser l'individualisation de la formation au moment où les compétences collectives deviennent stratégiques, notamment pour développer des projets collectifs : éducation à la santé, à la citoyenneté...?

La formation des enseignants est prioritairement orientée vers la maîtrise de contenus disciplinaires, cependant, n'oublions pas que l'évolution accélérée des savoirs oblige n'importe quel professionnel à ré-actualiser ses connaissances régulièrement. Il convient de s'interroger sur les compétences professionnelles à développer, sans négliger les savoirs théoriques indispensables pour évaluer, par exemple une situation de maltraitance infantile. Par conséquent, l'articulation des théories par la recherche, l'analyse des pratiques professionnelles, la construction des compétences collectives sont à développer pour une meilleure professionnalisation des enseignants.

Lorsque l'on aborde la maltraitance infantile en formation, il est fréquent de constater le malaise et l'isolement éprouvé dans ces situations par les enseignants. Ceux-ci peuvent être confrontés à la maltraitance intra-familiale, institutionnelle... Cependant, identifier une maltraitance, depuis quelques années implique un signalement systématique au Procureur de la République ou bien au Président du Conseil Général, suivant le degré d'urgence de la situation. Ces démarches ont été expliquées aux directeurs

d'écoles, par contre, les procédures sont moins connues des enseignants. De plus, un signalement engendre un malaise vis à vis des parents : n'aborde-t-on pas le domaine de la sphère familiale privée ? Est-ce le rôle de l'enseignant ? Celui-ci se trouve confronté à un paradoxe : protéger l'enfant et s'exposer aux répercussions possibles de son signalement. L'identification de la violence physique est le type de maltraitance le plus facile à identifier, cependant, les violences sexuelles, la négligence, la maltraitance psychologique restent parfois difficile à caractériser.

L'enseignant est bien placé pour observer les signes de souffrance de l'enfant, encore faut-il qu'il soit formé à les repérer et à les mettre en lien avec certains comportements de l'enfant. Il n'est certes pas possible d'énoncer toutes les difficultés dans le cadre de cette communication, cependant elles restent nombreuses.

II Les compétences requises

Parler de compétences professionnelles des enseignants dans un monde en mouvance au niveau social, économique, politique...n'est pas aisé et ce problème se retrouve dans les services de ressources humaines des entreprises ou des institutions publiques ou privées. Les compétences requises évoluent en fonction des besoins de production, des évolutions technologiques, de la demande sociale à une période donnée.

La prise de conscience de la problématique de la maltraitance infantile s'est élaborée véritablement à partir de la législation du 10 juillet 1989, dans la lignée de l'élaboration de la convention internationale des droits de l'enfant. Cette législation a d'ailleurs énoncé l'obligation de formation des professions éducatives, sociales, médicales et judiciaires au regard de cette problématique.

Un bilan établi au niveau d'un département a montré que 78 % des enseignants interrogés par questionnaire n'ont pas été formés, malgré la législation en vigueur (Cothenet S., 2001). Il n'est pas surprenant que les enseignants éprouvent un malaise lors de ces situations.

Analyse des activités professionnelles et référentiel de ressources

Devant une offre de formation insuffisante, nous avons orienté notre recherche sur l'analyse des activités, démarche utilisée en didactique professionnelle.

Nous avons identifié les compétences-clés nécessaires dans ces situations complexes afin d'établir un référentiel de ressources.

C'est un outil de base à la construction d'objectifs de formation, d'analyse et de réflexion pour les différentes organisations qui ont déjà élaboré des formations. Le référentiel permet de mettre en lien les compétences-clés et les difficultés des professionnels : les difficultés individuelles sont à mettre en lien avec un déficit en ressources incorporées, les difficultés collectives sont à mettre en lien avec les ressources de l'environnement (et peuvent se combiner).

Nous distinguons (Cothenet S., 1998) :

- les compétences individuelles liées à la maîtrise de savoirs de type relationnel (écoute, gestion de l'émotion, entretien), de compétence d'auto-analyse : du vécu personnel, des pratiques professionnelles. La maîtrise de savoirs théoriques et de modèles d'analyse est nécessaire à l'identification des signes de maltraitance. La maîtrise d'outils, de grilles d'indicateurs permet une observation objective.
- les compétences collectives sont liées à la mobilisation de ressources externes dans le cadre d'un réseau relationnel d'autres professionnels de même ou d'institutions différentes.

Nous proposons la construction d'un référentiel de ressources communes aux professionnels confrontés à une situation de maltraitance. L'identification de ces ressources permettra d'élaborer des objectifs de formation adéquats aux besoins de « terrain » des professionnels. La construction de ce référentiel s'inspire des travaux d'ingénierie de formation de Guy Leboterf (1997).

RESSOURCES INCORPOREES

LES SAVOIRS

- *Savoirs théoriques* : Facteurs légaux (énoncé légal et connaissance de la loi, obligation de signaler, jugement et peines encourues). Connaissances inter-disciplinaires (psychologie de l'enfant...), Ex : Modèles d'analyse : modèles endogènes et exogènes de la maltraitance.
- *Savoirs d'environnement* : contexte dans lequel intervient le professionnel : dispositif de protection de l'enfance, organisation, autres professionnels
- *Savoirs procéduraux* : règles pour agir, marche à suivre pour un sujet individuel ou collectif Ex : procédures à suivre pour un signalement dans le cadre institutionnel ou individuel.

LES SAVOIR-FAIRE

- *Savoir-faire formalisés* : démarches, méthodes, instruments dont le professionnel maîtrise l'application pratique Ex : maîtrise d'outils,

de grilles d'indicateurs, entretiens des enfants, des adolescents, des parents

- *Savoir-faire empiriques* : savoir issu de l'action, leçons tirées de l'expérience pratique
- *Savoir-faire relationnels* : ensemble des capacités permettant de coopérer efficacement avec autrui : Ex : accueil, écoute, travail en groupe, communication travail en réseau
- *Savoir-faire cognitifs* : opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse, à la résolution de problème, à la prise de décision : analyse diagnostic

QUALITES PERSONNELLES, APTITUDES : empathie, écoute non culpabilisante

RESSOURCES PHYSIOLOGIQUES : importantes, en lien avec le stress des situations

CULTURE, valeurs personnelles (parentalité, conception éducative...) et professionnelles (éthique professionnelle, culture institutionnelle...)

RESSOURCES EMOTIONNELLES : gestion de l'émotion, analyse du vécu personnel, des représentations professionnelles.

Figure 1 : Référentiel de ressources internes (Cothenet Sylvie, 2001, d'après G. Le Boterf, 1997).

RESSOURCES DE L'ENVIRONNEMENT

- *Réseaux relationnels* : écoute, communication, travail en groupe, travail en réseau
- *Réseaux documentaires* : centre de ressource, revues, études récentes centralisées et accessible à l'ensemble des institutions, des associations et des professions libérales.
- *Réseaux informationnels* : données récentes et objectives de terrain, information de l'offre de formation
- *Réseaux d'expertises* : réseau local identifié, évaluation pluridisciplinaire

Figure 2 : Référentiel de ressources externes nécessaires aux professionnels dans le cadre de la problématique de la maltraitance infantile (Cothenet Sylvie, 2001, d'après G. Le Boterf, 1997).

Elaboration d'un référentiel de formation

Le référentiel va permettre de formuler des objectifs de formation pour développer les compétences individuelles et collectives. La maîtrise de savoirs théoriques est nécessaire pour analyser une situation, cependant, nous avons démontré que cette analyse peut être perturbée par un stress important au moment où la violence est supposée par le professionnel ou évoquée par l'enfant (Cothenet S., 2001). Par conséquent, il est impossible de dissocier les savoirs théoriques des savoirs d'action.

L'apprentissage des savoirs théoriques, des modèles d'analyse peut se concevoir de manière inductive dans une salle d'IUFM. Il peut être réalisé à l'aide d'une plate-forme virtuelle de formation reliée à un réseau d'équipes de recherche universitaires qui pourraient actualiser périodiquement ces savoirs théoriques en fonction de l'évolution des résultats des recherches. La nécessité d'élaborer un curriculumⁱⁱ de formation interdisciplinaire a été démontrée (Cothenet S., 2001) et reste à construire.

De même, les techniques d'entretien d'enfants et de parents peuvent être simulées par des jeux de rôles par exemple. Les savoirs cognitifs seront développés à partir de résolutions de problèmes en groupe. Par conséquent, nous voyons l'importance de mettre en œuvre des pratiques andragogiques, des méthodes actives, d'où la nécessité d'une formation des intervenants dans le cadre de ces modules.

Nous ne détaillerons pas dans la totalité les objectifs que l'on peut décliner à partir du référentiel. Par contre, et c'est là le point stratégique, nous observons que les compétences collectives sont déterminantes dans ces situations.

Il est difficile de développer des compétences collectives en salle de formation, hormis lors de travaux de groupes, mais bien souvent ces compétences développées sont éphémères, puisque ces groupes sont constitués pour un temps t donné.

Le développement des compétences collectives s'envisagera au niveau local, par formation-action de l'ensemble de l'équipe pédagogique guidée par un méthodologue. Il sera utile d'établir un bilan des compétences existantes au niveau de l'équipe à partir du référentiel, d'élaborer un projet collectif pour connaître les personnes-ressources de l'Education Nationaleⁱⁱⁱ, les professionnels des autres institutions, afin d'établir un véritable réseau de professionnels. A ce niveau, une certaine souplesse est nécessaire pour adapter la formation au contexte des équipes locales, en fonction du bilan qui aura été réalisé au préalable.

Cet exemple précis va nous amener à nous centrer sur le rôle des universités, des IUFM, dans la construction des compétences des enseignants.

III Le rôle de l'université dans la professionnalisation des enseignants et la construction des compétences collectives

Les 3 dysfonctionnements observés (Cothenet S., 2001) sont

- la tendance à la fermeture des systèmes de formation
- la prépondérance de la logique de l'expertise monodisciplinaire (absence de curriculum inter-disciplinaire, absence de méthodologie d'appui)
- la tendance au développement des compétences individuelles au détriment des compétences collectives, en raison des modalités d'organisation et de financement des plans de formation des institutions.

Les politiques de formation : adéquation de l'offre et de la demande de formation

L'identification des 3 dysfonctionnements orientent à préconiser une ouverture des systèmes, à repenser les curricula à développer des logiques de projet.

Concernant l'ouverture des systèmes, on s'attachera à la consultation des professionnels pour leurs besoins de terrain, à l'implication de l'entourage immédiat de l'apprenant dans la démarche de formation (hiérarchie, collègues de travail).

De même, l'élaboration du curriculum devra articuler les savoirs théoriques afin de développer l'intégration, proposer des modèles d'analyse de situations professionnelles, des outils d'évaluation validés (le rôle de l'université est important à ce niveau).

De même les démarches complexes d'évaluation des systèmes de formation peuvent être réalisées en lien avec des équipes de recherche.

L'organisation de la formation initiale et continue

Pour un transfert des compétences en situation professionnelle

L'injonction au signalement peut paraître paradoxal lorsque l'on n'a reçu aucune formation sur la question de la maltraitance.

Sans savoirs théoriques, sans modèles d'analyse : comment évaluer une situation ? Sans formation personnelle, comment maîtriser ses émotions, les réticences, les peurs soulevées ?

Les recherches récentes (Anaut M., 2003) montrent que les enseignants peuvent être des « tuteurs de résilience » pour des enfants en difficulté. Ils peuvent développer l'estime de soi, encourager l'enfant vers la réussite scolaire, le valoriser... Ils sont également amenés à favoriser la communication avec les parents, les faire participer à la vie de l'école. Toutes ces attitudes favorisent la prévention quotidienne dès la maternelle et elles sont essentielles. Par conséquent, la formation initiale doit préparer les enseignants à assumer ce rôle. L'écoute et l'observation, le dialogue avec les enfants et les parents, le développement de l'autonomie, le respect des autres sont des démarches quotidiennes importantes.

Lorsque les actions préventives sont orientées sur la maltraitance, les enseignants ne peuvent alors assumer seuls ces activités qui s'intègrent davantage à un projet collectif de santé mobilisant une équipe interne, les parents, des partenaires externes. Ces actions très lourdes à mettre en place nécessitent de s'interroger sur les réelles finalités de ces actions de prévention. Une réflexion éthique est indispensable à ce niveau.

Pour une qualité de la formation et des pratiques professionnelles

Les préconisations s'orientent vers une réflexion globale entre les institutions, leurs organisations, leurs services de gestion des ressources humaines, leurs politiques de formation. Deux étapes sont nécessaires pour une meilleure adéquation de l'offre à la demande de formation :

- en amont, une démarche d'ingénierie de formation intégrant une analyse des activités professionnelles pour identifier les besoins de compétences. Les ressources internes et externes identifiées permettent d'élaborer des référentiels favorisant la démarche d'évaluation ;
- une démarche d'ingénierie pédagogique comprenant le diagnostic initial jusqu'à l'évaluation des résultats et des coûts.

La démarche d'ingénierie est conçue comme une démarche d'ingénierie coopérative, où l'ensemble des acteurs est concerté. Une démarche qualité ne peut être axée sur un processus de rationalisation. Le choix de critères essentiellement économiques pourrait entraîner d'importantes dérives : la réflexion éthique concernant le choix des critères d'évaluation est d'importance.

A ce propos, F. M. Gérard (2002) énonce cinq critères sur la qualité des systèmes de formation. Les experts internationaux ont établi un consensus

autour de 3 concepts clés : l'efficacité, l'efficience et l'équité. Deux concepts sont en émergence, ceux d'équilibre et d'engagement. : « *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, qu'ils soient éducatifs ou professionnels, nécessite de prendre en compte des critères d'ordre économique (l'efficacité et l'efficience) et d'ordre social (l'équité), mais aussi d'ordre pédagogique (l'équilibre, conçu comme étant la capacité du système à développer de manière harmonieuse tous les types d'objectifs liés au savoir) et d'ordre conatif (l'engagement, conçu comme étant la capacité du système à développer auprès des apprenants un réel engagement en vue d'apprendre et/ou d'agir* ».

Les deux derniers critères semblent importants au regard des résultats de la recherche : ils nécessitent d'être pris en compte dans les démarches qualité.

Nous préconisons de développer des recherches-actions : former tout d'abord un groupe expérimental au niveau local, puis démultiplier ces actions au niveau départemental et enfin régional. Ces processus nécessitent un accompagnement des équipes de terrain au niveau méthodologique et au niveau de la coordination des actions inter-institutionnelles.

Les recherches récentes en action sociale, sociologie, psychologie, sciences de l'éducation (formation des adultes, éducation familiale...) nécessitent d'être diffusées auprès des professionnels de terrain. On voit par conséquent le rôle important que doivent réaliser les universités au niveau de la diffusion des savoirs théoriques interdisciplinaires auprès des professionnels. Un mode d'articulation travail/formation/recherche est nécessaire pour mettre en place un véritable travail en réseau.

La formation initiale

Les résultats de la recherche ont montré que la formation initiale aborde insuffisamment le thème de la maltraitance infantile. De plus, elle n'intègre pas la construction des compétences collectives : à la sortie de la formation initiale, est-ce que les jeunes professionnels connaissent les personnes-ressources au sein de leur institution, le fonctionnement des autres institutions avec lesquelles ils vont être amenés à travailler ? Connaissent-ils les fonctions des partenaires avec lesquels ils vont être amenés à travailler en réseau ?

Toutes ces questions méritent d'être prises en compte dans l'élaboration de l'offre de formation des IUFM, des instituts de formation du travail social, des écoles médicales et para-médicales...

De même, une formation des professionnels au tutorat des stagiaires est nécessaire pour les intégrer dans une démarche active collective : ils sont responsables de la construction des identités professionnelles des futurs professionnels.

La formation continue

Le choix des politiques de formation et l'organisation des institutions sont déterminants dans le développement des compétences collectives. De même, les curricula mobilisant l'interdisciplinarité (différents modèles d'analyse...), la méthodologie d'appui, l'élaboration d'outils et des méthodes d'évaluation (en lien avec les situations de travail) méritent d'être développés.

Les nouvelles compétences identifiées supposent également la formation de formateurs, mais également des responsables d'équipes pour encadrer des groupes dans une démarche qualité. La formation des tuteurs est nécessaire pour intégrer les futurs professionnels dans l'analyse collective des situations, dans la connaissance des divers partenaires intra et inter-institutionnels.

Tous ces facteurs contribueront à développer les compétences pour l'émergence d'une identité collective (connaissance des autres professionnels, production d'outils collectifs, explicitation des pratiques professionnelles, partage des savoirs avec reconnaissance sociale, respect des chartes...).

Réflexion pour une démarche qualité

Il existe 3 dimensions du management de la qualité d'un processus ou d'un dispositif de formation (Leboterf G., 1997) :

- le point de vue des acteurs
- les critères
- les moments du processus de formation.

Rappelons que les professionnels du domaine éducatif, médical, social et judiciaire éprouvent des difficultés quotidiennement : les uns évoquent des problèmes organisationnel, d'autres le manque de compétence professionnelle, ou le manque de reconnaissance sociale de leur travail, conduisant à la perte d'identité professionnelle.

Essayer de répondre à ces difficultés :

- c'est prendre en compte le point de vue des acteurs (étape N°1 du processus de qualité)
- c'est également établir des critères de qualité (étape N°2) en concertation avec l'ensemble des acteurs, ce qui est indispensable pour une adhésion globale au projet : nous avons vu l'importance de conjuguer les critères économiques, sociaux, et pédagogiques.
- enfin, c'est assurer un contrôle de qualité à toutes les étapes du processus de formation (étape N°3) dans les universités et IUFM : politique de formation, plan de formation, référentiels de compétences, cahier des charges, programme pédagogique, objectifs pédagogiques...

Une telle démarche engendre des transformations pouvant soulever les réticences des professionnels, d'où la nécessité de s'interroger sur :

- l'implication des acteurs à tous les niveaux,
- la reconnaissance sociale de ces nouvelles compétences.
- l'intérêt d'explicitier les pratiques professionnelles (les difficultés, les erreurs deviennent des moyens d'analyser les pratiques et de les réorienter)
- l'élaboration de critères objectifs négociés pour faciliter la démarche d'évaluation.

André Voisin (1999) souligne l'absence de l'apprenant dans les démarches qualité développées actuellement (normes, certifications, marques) : « *Parce qu'elles se limitent trop souvent à une analyse de la relation client-fournisseur (le client « payeur » et le prestataire de formation), les démarches qualité de la formation excluent presque totalement la dimension service et, par derrière elle, la coproduction du service formation.* »

Une démarche d'ingénierie de formation contribue à une meilleure adéquation de la demande et de l'offre de formation dans la mesure où elle intègre la concertation des professionnels, la négociation, et la contractualisation. La construction d'une démarche qualité est également l'occasion de repenser le mode d'organisation du travail, de la formation et de la professionnalisation des différents acteurs. La nécessité d'intégrer la recherche dans la formation, d'introduire la pensée critique vis à vis des démarches qualité réalisées dans d'autres domaines et d'autres institutions, permettra de contribuer à la réflexion concernant l'articulation de la formation initiale et continue. Le champ de recherches reste vaste dans ce domaine et l'université, les IUFM, ont un rôle essentiel à jouer dans les années à venir.

Bibliographie

- ANAUT Marie, "La résilience. Surmonter les traumatismes", Paris, Nathan Université, 2003.
- COTHENET Sylvie, "Maltraitance infantile : la formation des compétences individuelles et collectives des professionnels", Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Lille I, Décembre 2001.
- DUBAR Claude, TRIPIER Pierre, « Sociologie des professions », Paris, Armand Colin, 1998.
- GERARD François-Marie, « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation », Mesure et évaluation en éducation, vol.24, n°2-3, 2001.
- GPIEM. Rapport du Ministre chargé de la Famille au Parlement sur l'enfance maltraitée (Loi du 10 Juillet 1989). Rapport au parlement. Paris, Janvier 2000.
- LE BOTERF Guy. « Compétence et navigation professionnelle », Paris, Editions d'organisation, 1997, 1999, deuxième édition revue et augmentée.
- MORIN Edgar, « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur », Paris, Editions du Seuil, 2000.
- PERRENOUD Philippe, « Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève, 2000.
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html
- POURTOIS Jean-Pierre (sous la direction de), « Blessure d'enfant. La maltraitance : théorie, pratique et intervention. », Bruxelles, De Boeck Université, 1995.
- ROEGIERS Xavier, « Analyser une action d'éducation ou de formation », Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.
- VOISIN André, « L'économie de la formation », in « Traité des sciences et des techniques de la formation », sous la direction de Philippe CARRE et Pierre CASPAR, Paris. Dunod, 1999, p.56.

ⁱ L'indicateur d'engagement prend en compte la dimension conative (dépense d'énergie que les sujets sont prêts à investir en formation, envie d'apprendre, enjeu qualifiant, promotionnel).

ⁱⁱ Curriculum : ensemble complexe et évolutif des règles du déroulement pédagogique d'une action de formation, aux différents niveaux d'opérationnalisation de celle-ci (finalités, objectifs, contenus, méthodes pédagogiques, modalités d'évaluation).

ⁱⁱⁱ Ces personnes ressources : assistances sociales scolaires, médecins scolaires, conseillers d'orientation psychologues feront, à partir de 2004, partie des collectivités territoriales. Par conséquent, ce seront bientôt des personnes ressources à mobiliser à l'extérieur de l'institution. D'ailleurs l'évolution de leurs emplois est actuellement une question en suspens. ("Décentralisation des ATOSS", article in Le Monde du 25/03/2003).