

Représentations et dispositif de formation.

L'adulte *à problèmes* a émergé d'un contexte culturel et socio-économique de la société post-industrielle. Ce contexte se caractérise par la fluctuation, l'incertitude et la précarité. Il a généré le dispositif de formation adéquat, à savoir, l'éducation (et non la formation) permanente : à chaque contexte un « profil » humain, et un dispositif professionnel fonctionnel. Néanmoins, plusieurs interrogations demeurent en suspens : cette conception de l'adulte à problèmes a-t-elle totalement éradiqué les deux autres, celle de *l'adulte étalon* et celle de *l'adulte en perspective* ? L'enseignant –adulte– a-t-il conscience de cette condition et de ses incidences ? En mesure-t-il les implications sur son activité professionnelle ? L'intériorise-t-il d'une manière rationnelle pour entreprendre un travail réfléchi afin de modifier ses représentations antérieures et agir en conséquence ?

Rien ne prouve qu'un modèle d'adulte se soit implanté, en douceur, à la place d'un autre, extirpé à jamais sans laisser de traces. L'enseignant, titulaire et chevronné, se définit comme une personne définitivement insérée dans son contexte et définitivement autonome grâce à la formation initiale reçue et couronnée par un diplôme. Il se perçoit comme adulte étalon incarnant référence et normalité ; il n'est touché ni par la désocialisation, ni par la fluctuation du monde. Du coup, s'il y a anomalies ou dysfonctionnements, si le rendement des élèves baisse, il invoque des raisons qui le dépassent. Après tout, il est toujours le même, il fait son métier avec la même conscience professionnelle et le même enthousiasme, il a des armes scientifiques affûtées et qui ont fait leur preuve « à travers les âges », il exerce dans le même établissement, et dans la même salle ! Les autres ont changé dans le mauvais sens ! Après tout, son histoire est derrière lui. Un peu nostalgique, dira-t-on, il regrette le bon vieux temps, comme tous les adultes ; un peu rigide, il ne lui est pas facile, comme pour tous les adultes, de s'adapter au prix d'interminables acrobaties ; un peu imbu de lui-même, c'est humain et c'est comme pour tous les adultes ! Que faire ? Résister ! Sauver la face ! Fort est celui qui résiste à un monde

qui se meut dans tous les sens. Heureux est celui qui, épargné par les précipices de la pente raide, tient la corde, tel un coureur cycliste, jusqu'à la ligne d'arrivée !

Ces représentations doivent être identifiées préalablement, et elles ne doivent pas être traitées comme des résistances provisoires car, profondément ancrées chez les enseignants, elles peuvent s'ériger en système de travail. Les enseignants se situent beaucoup plus par rapport à la signification qu'ils attribuent à leur activité que par rapport aux caractéristiques objectives de la situation éducative et ses exigences. De même, ils prennent des décisions de planification des cours et d'évaluation en se référant à leurs manières d'enseigner et à leurs attentes, l'effet enseignant aidant. Les attitudes de quelques enseignants, lors de la correction des examens nationaux, sont à cet égard significatifs : certains n'hésitent pas à prendre des écarts par rapport aux items d'évaluation établis pour « juger » en fonction de leur façon de faire et de leurs représentations des examens. Et la formation alors ? Une routine comme les autres ! Un rituel périodique qu'il faut savoir intégrer dans l'habitus professionnel. Dès lors, on prend conscience de la complexité de cette question. Les représentations des enseignants, épargnés par ce contexte social, sont très solides et les exigences éducatives et sociales sont pressantes.

Il est difficile de « remodeler » les représentations uniquement par les discours qui insistent sur l'importance d'instaurer une éducation permanente conçue comme exigence de l'époque. Il paraît plus judicieux d'œuvrer par l'action, c'est-à-dire, définir un dispositif de formation qui agit sur les représentations. Le dispositif **pratique - théorie – pratique** est porteur d'espoir. Son avantage, c'est qu'il part de l'expérience de l'enseignant et de sa façon d'agir devant une situation problème ; du coup, sa compétence est valorisée : elle est première, utile et fonctionnelle et non pas un ustensile désuet jeté dans le débarras pédagogique. Concrètement, les enseignants réalisent une activité et essayent d'atteindre les objectifs fixés au préalable. Ensuite, ils procèdent, en groupe, à l'analyse de l'activité en recourant à des concepts descripteurs. Ce moment est très important pour les enseignants.

Les enseignants sont en quête d'outils d'analyse et de moyens qui leur permettent de verbaliser des idées, comprendre les causes de l'écart entre l'objectif défini et l'objectif atteint, les limites d'une démarche, les lacunes scientifiques, les forces et les faiblesses d'une méthode... Le besoin de formation émerge dans l'action et au cours de la réflexion sur l'action : une situation problème naît de l'action. Les enseignants se rendent compte que, pour trouver une solution, ils doivent acquérir des savoirs, construire des structures adéquates, relever un défi. Ce qu'ils avaient cru être un système d'enseignement, leur système fiable, immuable et performant s'avère mal huilé ou du moins déraile quelque part, par moments. L'enseignant -adulte- n'est pas dans une situation confortable, il est un peu déstabilisé- ça arrive et c'est humain- et il est prêt à s'investir pour retrouver « son équilibre ». Il n'est pas l'exécutant des tâches dont il n'assume pas les effets pervers ; il est le praticien impliqué dans une action où son expérience est en jeu.

Dès lors la formation acquiert un sens : l'effort consenti a sa raison d'être : une formation qui conforte l'enseignant dans sa représentation identitaire du fait que le problème concerne un corps entier, une formation fonctionnelle qui par filiation, touche d'autres domaines en rapport avec le métier tels que la pédagogie, la didactique... Une nouvelle dynamique voit le jour, mais elle a besoin d'un autre déterminant : c'est l'inspecteur. Il a fait émerger un contexte propice à l'implantation d'une formation. Dans la phase d'analyse, un besoin immédiat a vu le jour, l'inspecteur doit, à ce moment, jouer son rôle d'accompagnateur. Il oriente le travail, œuvre de sorte à engager le groupe d'enseignants dans un processus de développement de compétences (travail en groupes, collecte documents, traitements des informations recueillies, analyse réflexive...) et adopte les méthodes et les techniques d'animation pertinentes pour innover le processus de formation. Il peut également intervenir, d'une manière ponctuelle, pour recadrer le travail, lui assurer une assise conceptuelle, l'alimenter par d'autres entrées et lui donner une autre dimension, par exemple, le concevoir sous forme de projet ou de recherche action.

Cette démarche permet de produire un savoir qui transforme les compétences, savoir réinvesti dans la pratique. Une mouvance voit le jour progressivement : conçue dans l'urgence, incarnée par la situation problème, la formation serait ainsi une mobilisation collective qui interpelle les parties prenantes et les engage dans une action où chacun est appelé à apporter de l'énergie pour répondre à un besoin et résoudre un problème.

Par ce dispositif de formation, on met en œuvre, simultanément, deux opérations. En amont, on engage une formation qui émerge d'une situation éducative et qui est identifiée par tous comme un besoin urgent. En aval, tout en évitant de « saper » violemment les « habitus » identitaires, on ébranle les résistances en impliquant les enseignants par une action qui est la leur. Ils se trouvent obligés de corriger des représentations et d'en acquérir d'autres pour résoudre des problèmes qui émanent de l'exercice du métier. La logique de la proposition intelligente et modeste vaut mieux que la logique de l'imposition ; la première fait appel à l'accompagnement et engage sur la voie de la professionnalisation, la deuxième fait appel au contrôle et nourrit les résistances.

Tahar MATHLOUTHI.
Inspecteur de français