

Compétences et postures des formateurs: de la compétence à la « sensibilité à »

Dans la section précédente, nous avons exploré certains aspects clés des processus d'apprentissage adaptés aux adultes. Le but de la section 4 est de faire un pas de plus vers la perspective de la formatrice. En fin de compte, notre objectif est de cartographier les caractéristiques du comportement, de l'attitude et de la posture de la formatrice qui peuvent créer un environnement d'apprentissage favorable. La façon de procéder? Le concept souvent utilisé pour aborder ces questions est celui de «compétences» ou de «compétences clés». Dans certains modèles, les compétences de la formatrice sont résumées en quelques domaines de base des

connaissances et des compétences (par exemple le modèle ASTD - American Society for Training and Development): connaissance des théories d'apprentissage, familiarité avec les différents styles et méthodes d'apprentissage, pratique des techniques de présentation et de prestation et évaluation (2001). Cependant, il existe également des études avec une ambition de détail plus élevée, comme celle proposée par Buiskool et al (2010) «Compétences clés pour les professionnels de l'apprentissage des adultes». Ici, les chercheurs ont trouvé 20 compétences clés classées en trois groupes principaux.

Compétences génériques (A)

- 4.3.1 Être un apprenant autonome tout au long de sa vie (A1)
- 4.3.2 Être communicateur, joueur d'équipe et réseuteur (A2)
- 4.3.3 Être responsable du développement de l'apprentissage des adultes (A3)
- 4.3.4 Être expert dans un domaine d'étude / pratique (A4)
- 4.3.5 Être capable de déployer différentes méthodes, styles et techniques d'apprentissage (A5)
- 4.3.6 Être un motivateur (A6)
- 4.3.7 Gérer l'hétérogénéité et la diversité des groupes (A7)
- 4.3.8 Conclusion sur les compétences génériques

Compétences spécifiques: directement impliquées dans le processus d'apprentissage (B)

- 4.4.1 Être capable d'évaluer les besoins d'apprentissage des apprenants adultes (B1)
- 4.4.2 Être capable de concevoir le processus d'apprentissage (B2)
- 4.4.3 Être un facilitateur du processus d'apprentissage (B3)
- 4.4.4 Être évaluateur du processus d'apprentissage (B4)
- 4.4.5 Être conseiller (B5)
- 4.4.6 Être développeur de programme (B6)

Compétences spécifiques: soutenir le processus d'apprentissage (B)

- 4.5.1 Être financièrement responsable (B7)
- 4.5.2 Être un gestionnaire de personnes (B8)
- 4.5.3 Être directeur général (B9)
- 4.5.4 Gestion des relations publiques et du marketing (B10)
- 4.5.5 Être favorable aux questions administratives (B11)
- 4.5.6 Être un facilitateur des TIC (B12)

Buiskool et al (2010) "Key competences for adult learning professionals"

Table 4. - Exemple d'une liste de compétences.

De telles listes peuvent être intimidantes pour les praticiens et praticiennes. Sommes-nous censés posséder et développer toutes ces compétences à la

fois? Et quelle serait leur importance relative? Le concept de «compétence» a parfois été critiqué pour être trop statique et individualiste, se concentrant

exclusivement sur des composantes stables de connaissances, d'attitudes et de compétences et négligeant l'importance de la dynamique sociale et l'attention aux besoins du contexte. Pour cette raison, nous proposons ici d'utiliser un concept alternatif comme métaphore centrale de notre enquête.

Le concept de sensibilité à

Récopé et al (2013) utilisent le concept de « sensibilité à » afin de saisir les différences dans les qualités de présence des personnes dans le contexte spécifique où elles agissent. Dans cette perspective, Récopé et ses collègues observent des joueurs de volleyball et distinguent trois sensibilités différentes dans la façon dont les joueurs sont actifs sur le terrain. Les participants considérés comme « peu actifs » ont tendance à occuper une position plutôt statique, attendant que le ballon arrive près d'eux. Le ballon déclenche alors une réponse de leur part, consistant à renvoyer le ballon avec le bon geste. Chaque fois que le ballon est éloigné d'eux, ils restent en mode repos. Les joueurs « modérément actifs » sont perçus comme attentifs à jouer leur rôle dans l'équipe: ils sortent de leur posture de repos chaque fois qu'ils sentent qu'ils ont un rôle à jouer pour le bon développement du jeu. C'est une attention à l'organisation collective et à la réalisation de sa tâche dans le collectif. Les joueurs de la troisième catégorie, les « très actifs », ont pour objectif de favoriser les passes à l'intérieur de leur équipe et de perturber l'autre équipe.

Comment transférer les conclusions tirées de l'analyse du volleyball au domaine des formatrices d'adultes? Selon Récopé, chacune de ces trois postures offre un angle particulier sur la perception de la situation et sur les valeurs et normes suivies. Nous allons explorer ces angles pour le volley-ball et pour la formation des adultes.

Perceptions

Récopé et son équipe ont observé que les trois différents types de volleyeurs avaient des perceptions différentes quant au moment où la situation devenait pertinente pour eux. Les joueurs « peu actifs » ont perçu la situation comme pertinente lorsque le ballon s'approche d'eux. Les acteurs « modérément actifs » perçoivent la pertinence lorsqu'ils ont un rôle à jouer. Les joueurs « très actifs » suivront le ballon, quelle que soit sa position proche ou éloignée d'eux, et entreront en action même si un autre joueur pouvait éventuellement intervenir, car la situation devient pertinente chaque fois que le ballon pourrait tomber sur le terrain.

Nous sommes en effet à tout moment entourés d'une myriade de stimuli simultanés, et parmi eux, nous sélectionnons ce qui est pertinent, ce qui fait que la situation du moment nous semble pertinente. « Seule une petite partie de toutes les dynamiques de l'environnement entrent en tant que perturbations dans

le domaine de pertinence de l'organisme. Toutes les autres interactions possibles ne relèvent tout simplement pas des possibilités d'expérience du système » (Weber et Varela, 2002, 118).

Notre « sensibilité à » sélectionnera ainsi la gamme de stimuli pertinents dans notre environnement. Une formatrice verra donc différents aspects des événements pendant un cours par rapport à un autre. Nous avons tous rencontré des formatrices qui peuvent perdre complètement de vue le temps qui passe, alors que d'autres n'oublient pas l'horloge. Certaines formatrices sont gênées par le murmure de deux participants à l'arrière de la classe tandis que d'autres ne semblent pas le percevoir. Ces perceptions déclencheront des réactions spécifiques de la part de la formatrice: la formatrice soucieuse du temps qui passe va accélérer la suite de son cours, celle qui sera gênée par l'interaction privée de deux participants les interpellera, les invitant soit à partager leurs propos avec le reste du groupe soit pour les rappeler à l'ordre. En effet, ce que nous percevons et la façon dont nous réagissons dépend de ce que nous avons appris comme étant important: les normes et les valeurs que nous avons acquises pour organiser et donner un sens au monde qui nous entoure.

Valeurs et normes

Le comportement des trois types d'acteurs raconte de manière plus ou moins explicite les valeurs et les normes culturelles qu'ils ont acquises pendant leurs formations. Les joueurs « peu actifs » ont acquis la norme de la qualité des gestes pour frapper le ballon. Les joueurs « modérément actifs » ont appris le jeu comme celui de l'organisation collective et de la collaboration. Pour le troisième groupe, la préoccupation centrale est de réussir à tout prix à ce que le ballon ne tombe pas dans son camp et de provoquer l'interruption des passes dans l'autre équipe.

Pour Récopé et al., la « sensibilité à » est toujours une manifestation ou une expression de valeurs et de normes culturelles que l'individu a assimilées, intégrées. Les convictions sur ce qui est important dans le processus d'enseignement, les représentations de ce qui est en train d'être appris, de ce qu'un enseignant doit faire, ou plus largement comment les interactions humaines devraient se dérouler, seront au cœur du système de croyances, de normes et de valeurs de la formatrice et déterminera ses perceptions et réactions. La formatrice avec une représentation de l'autorité comme constituant un aspect central de l'enseignement, accordera plus d'importance à l'autorité et sera plus susceptible de prendre des mesures disciplinaires contre les deux apprenants murmurants que le formateur qui croit fermement à l'horizontalité et à la participation.

Intériorité/ extériorité

La «sensibilité à» que nous décrivons est un acte interne de la personne : « c'est une caractéristique du vivant, un élément de motivation de base, englobant des composantes cognitives, affectives et comportementales. Il fait la différence entre l'activité dynamique et l'inertie ou l'indifférence » (Récopé 2013). Cette « sensibilité à » oriente les désirs, les actions de l'individu, la mobilisation du corps, organise la totalité de l'action et de l'expérience vécue. La « sensibilité à » exprime toujours une relation spécifique à quelque chose, une orientation vers, une focalisation sur (Récopé et al 2013). Cette insistance sur l'aspect relationnel, sur la position entre l'interne et l'externe est peut-être le trait distinctif principal du concept de «compétence» qui est souvent trop souvent compris comme interne et statique.

La « sensibilité à » du formateur

Pour résumer, dans le cadre de l'activité pédagogique la « sensibilité à » oriente la construction du sens autour de l'activité des formatrices et conditionne leur pratique. C'est orienter son attention, déterminer ses mouvements par rapport à ses participants et ses choix d'action dans le contexte spécifique de son travail. Dans ce qui suit, nous présentons cinq différentes «sensibilités à» que nous avons identifiées au cours de nos recherches et expériences pilotes.