



Gérer le temps dans une séquence de formation

Jacqueline BONNARD, professeure-formatrice

34

Quel que soit le lieu d'exercice, de la classe à l'organisme de formation en passant par l'animation de groupes de travail, une des problématiques qui se pose au formateur ou à l'animateur est la gestion du temps : Comment maîtriser le temps dans une dynamique de formation ? Comment suivre le timing prévu tout en laissant le temps aux élèves ou aux stagiaires de se construire les connaissances et compétences visées ? À l'inverse, comment ne pas se laisser porter par les activités au risque d'escamoter la phase réflexive nécessaire à la structuration de connaissances ?

La préparation de la séquence

Préparer la séquence de formation ne se résume pas à établir une chronologie des passages obligés ponctués d'exercices intermédiaires. Ce n'est pas non plus se borner à minuter les différentes étapes prévues visant à l'acquisition de savoir. Du moins, ce n'est pas seulement cela car si l'anticipation temporelle est indispensable, ce qui l'est bien davantage est de repérer les moments-clé de la séquence, ce qui va faire basculer :

- de la représentation initiale à la déstabilisation,
- de la déstabilisation au débat, au conflit socio-cognitif,
- du conflit socio-cognitif à la formulation de nouvelles représentations.

S'il est vrai que la construction de savoir ne se résume pas à un empilement de connaissances mais à une organisation cohérente de ces connaissances dans une représentation du monde, il n'en est pas moins vrai que, sans connaissance clairement identifiée par l'enseignant ou le formateur, une séquence risque d'installer des faux savoirs ou de créer des malentendus autour de la thématique abordée.

Identifier les concepts ou les connaissances visées

Énoncer cela peut apparaître comme une lapalissade, c'est pourtant une des clés du problème posé. Il ne s'agit pas de refaire le monde à chaque fois mais d'isoler ce qui est important dans les savoirs abordés, de repérer comment ils se sont construits historiquement et quelles impasses les hommes ont rencontrées pour résoudre les problèmes posés. À titre d'exemple, on peut se demander comment aborder la stabilité d'une structure sans avoir en tête la lente intégration de ces savoirs empiriques construits par les hommes au cours d'essais et erreurs avant d'être mis en équation par les ingénieurs ?

Dans un rapport épistémique au savoir, le repérage des impasses auxquelles les hommes se sont heurtés va aider à identifier ce qui risque de gêner la compréhension, ce qui fait blocage à l'élaboration de réponses plausibles à un problème posé, au changement de postures, à la construction de nouveaux savoirs. Dans la planification d'une séquence d'apprentissage, situer le moment où devraient se produire ces passages où chacun interroge ce qu'il croyait savoir pour jauger de l'opportunité de modifier ou non l'état de sa connaissance est indispensable. De nouveaux apports sont alors à prévoir (mais pas toujours à utiliser : tout dépend du contexte rencontré) pour favoriser cette prise de risque à laquelle nous sommes tous confrontés lorsque le déséquilibre provoqué par ces situations rend si difficile l'appropriation de nouvelles connaissances.

Créer une dynamique de formation

On n'apprend pas de façon linéaire mais dans une confrontation entre des représentations initiales basées sur une organisation cohérente du monde qui nous

entoure et des situations qui nous interpellent car ne correspondant pas aux éléments signifiants de nos images mentales. Les impasses, moments-clés d'une séquence de formation vont rythmer la séquence. Il convient donc d'imaginer les situations et les supports qui vont permettre de les installer dans une logique de développement de la pensée car il ne suffit pas de s'interroger ou d'être déstabilisé pour entrer dans un processus d'apprentissage. Les mobiles de l'apprendre dépendent beaucoup du contexte même dans lequel s'inscrit la séquence de formation.

Dans le champ de la formation, si on prend la demande d'enseignants souhaitant travailler sur « Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ? », il est important de penser ce qui est sous-jacent à cette demande et de s'interroger sur les représentations initiales des demandeurs sur « l'hétérogénéité », leur conception du métier, leur rapport au savoir. La logique majoritaire n'est pas de s'appuyer sur le constat que les élèves sont en effet différents pour en faire une richesse exploitable dans une dynamique de progrès, mais d'installer cette différence comme allant de soi en modulant les demandes selon le niveau scolaire constaté des élèves d'une classe. Il faut donc faire sortir les stagiaires de cette logique fataliste et souvent misérabiliste (ces pauvres enfants...qu'il faut bien aider) en donnant des clés de compréhension sur les éléments de différenciation et les logiques qui les sous-tendent. À ce titre, les travaux du groupe ESCOL¹ ou de Daniel THIN² permettent de faire bouger les lignes sans pour cela culpabiliser les enseignants, ce qui n'est pas l'objectif visé. Pour autant, cette déstabilisation installée ne suffit pas. La construction de nouveaux schémas pour penser le métier est nécessaire en faisant vivre d'autres pratiques pédagogiques à analyser puis transférer dans le vif du quotidien de la classe ou de la formation. C'est le point le plus délicat à assurer car on touche là à la conception que chacun se fait de son métier, de la place de l'enseignant par rapport à l'élève, des potentiels de chaque individu. Changer sa pratique professionnelle se fait au prix d'une remise en cause de ce qu'on croyait être comme une évidence, son identité professionnelle faite d'habitus³ et de certitudes. Dans le champ de l'éducation et de l'enseignement, cette remise en cause fragilise l'individu qui craint de s'exclure d'un milieu où les codes et les normes conditionnent les relations humaines.

Garder le rythme et ne pas se laisser porter par l'activité

Dans une logique d'auto-socio-construction, les moments d'élaboration collective sont à centrer sur une production socialisable. Souvent les débats s'installent, ponctués de digressions qui ralentissent le rythme imparti. Cet état de fait, inhérent à tout groupe social constitué, oblige l'enseignant ou le formateur à intervenir pour

recentrer la réflexion sur la réalisation du travail prescrit. Faut-il attendre que tous aient terminé par « souci d'égalité » pour organiser la restitution à l'ensemble du groupe ? J'ai tendance à penser que l'important ne se joue pas dans le niveau de perfection de la production de chacun des groupes mais dans la présentation puis la confrontation des différents avis sur le thème abordé. Je prends donc souvent le parti d'écourter cette phase au profit de l'échange collectif, de l'analyse de la démarche utilisée et surtout de la formalisation d'une synthèse collective.

Préserver le temps pour une synthèse active et collective

Combien de séquences de formation se sont-elles déroulées sans que vienne ce temps indispensable de la construction d'une synthèse active et collective ? Combien de cours se terminent-ils par quelques phrases assénées par l'enseignant en « résumé de ce qu'il faut retenir » ?

Mieux vaut peut-être prévoir un contenu moins dense et aller au bout du processus de construction de savoir pour ne pas laisser aux acteurs une impression d'inachevé. Certes, cette synthèse collective ne sera que le reflet de l'état à l'instant « t » d'une réflexion collective qui gagnera à être approfondie mais son intérêt se situe dans l'élaboration d'une mémoire du collectif en travail à laquelle tous pourront se référer. Cet écrit collectif rassure chaque individu en mettant à distance les sentiments contradictoires éprouvés au cours de la séquence ; il devient la référence de ce passage d'un niveau de connaissance à un autre.

En conclusion

Pour conclure, il me semble que la question de la gestion du temps tient plus de la conception qu'à l'enseignant ou le formateur du processus de construction de savoir que d'une mauvaise utilisation de sa montre. La dynamique d'une démarche d'auto-socio-construction permet de réguler l'équilibre temporel à respecter entre l'individuel et le collectif tout en instaurant un cadre rassurant qui prend en compte la parole de chacun. ■

1 Le groupe ESCOL de l'université PARIS VIII a centré ses travaux sur la sociologie des inégalités scolaires en mettant en évidence, en écartant tout fatalisme mais en donnant des clés de compréhension des éléments de différenciation des résultats scolaires pour les enfants des milieux populaires. Citons à titre d'exemple les travaux de B. CHARLOT, E. BAUTIER, J-Y ROCHEX.

2 « Comprendre les parcours de " ruptures scolaires " et de " déscolarisation " des collégiens de milieux populaires », intervention de Daniel Thin, maître de conférences en sociologie, groupe de recherche sur la Socialisation, université Lumière Lyon 2.

3 Pierre BOURDIEU définit le concept d'*habitus* comme un système de dispositions durables intériorisées par les individus du fait de leurs conditions objectives d'existence, et qui fonctionne comme principes (schémas) inconscients d'action, de perception et de réflexion. Les dispositions sont des attitudes, des inclinaisons à percevoir, sentir, faire et penser organisées en « structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateur et organisateur de pratiques ».