

Folio

... faire preuve de patience et d'endurance lors de réparations et de travaux exigeants.

Un mécanicien en maintenance d'automobiles sait nommer les composants des gaz d'échappement produits par la combustion dans un moteur ainsi que leurs effets.

... respecter les directives techniques à l'aide des ordonnances correspondantes.

... déposer et poser un moteur conformément aux instructions.

Compétences opérationnelles

Comment elles sont décrites et transforment l'enseignement

ROLF DUBS

Comment formuler avec précision les plans de formation? 9

UNE PÉDAGOGIQUE AXÉE SUR LA RECHERCHE DE SOLUTIONS

Quelques pistes pour la formation de jeunes en apprentissage 14

A mi-chemin...




Antoine de Saint-Exupéry a écrit: «Si tu veux construire un bateau, ne commence pas à rameuter des gens pour ramener le bois et répartir le travail ... mais donne-leur la nostalgie de la mer infinie!» Cette phrase reflète une attitude didactique fondamentale, qui est aussi l'essence de la formation professionnelle si l'on se place dans la tradition de l'«éducation par les choses» de Rousseau, du «Learning by doing» de John Dewey et de «l'école déscolarisée» de Hentig. Elle libère l'apprentissage du corset

trop serré de catalogues surchargés d'objectifs d'apprentissage et ouvre la porte à des processus d'acquisition de connaissances et d'aptitudes pour lesquels l'intérêt des jeunes est un des principaux facteurs. On peut nommer ce type d'enseignement «global», «ouvert» ou «centré sur des projets».

Que ce soit dans cette direction que se développe la didactique de la formation professionnelle est démontré par le rôle central que joue la notion de «compétences» dans le Manuel relatif aux ordonnances de l'OFFT. Il définit que «La formation professionnelle initiale vise l'acquisition de compétences opérationnelles permettant de satisfaire aux exigences posées par l'exercice quotidien d'une profession donnée». Cette définition est la conséquence de deux développements fondamentaux: d'une part, il ne suffit plus que la formation n'encourage que les compétences professionnelles. Elle doit aussi contribuer au développement de compétences méthodologiques, sociales et personnelles, qui font partie des compétences générales nécessaires pour exercer un métier. Ces compétences - en tant qu'aptitudes interdisciplinaires - ne peuvent pas être encouragées par l'enseignement de branches supplémentaires, mais par une «didactique centrée sur l'action» qui donne aux jeunes la possibilité, dans des situations exemplaires, d'agir de manière sociale, avec méthode et à réfléchir dans un esprit autocritique. La didactique d'instruction, centrée sur l'enseignant, n'a pas été une réussite. Il existe certes des thèmes d'enseignement qui requièrent une «introduction» et qui exigent d'être présentés à l'aide de folios - mais la motivation des apprenants est surtout renforcée lorsqu'on les place devant de nouvelles tâches.

La formation professionnelle initiale reste cependant encore fort éloignée d'une didactique centrée sur l'action. Au cours des quatre dernières années, les ordonnances de près de 70 professions ont été renouvelées et elles parlent toutes de compétences opérationnelles. Mais, pour l'instant, ce n'est que dans des projets pilotes qu'un enseignement centré sur les compétences est dispensé - malgré le bon enseignement de certains - comme par exemple dans la formation complémentaire pour employée spécialisée en santé à Zoug et à Zurich. Cette didactique exige, comme le souligne le président FPS Beat Wenger, que des profils de qualifications soient établis pour chacune des 250 formations professionnelles initiales dans notre pays.



Un laborantin connaît les propriétés chimique, biologique et physiques des organismes biologiques et met en évidence les risques potentiels.

... sait utiliser les méthodes statistiques adéquates pour le traitement des données.

... sait illustrer la diversité des manifestations du monde vivant et inanimé dans son travail.

... est capable de suivre des directives et des modes d'emploi rédigés en anglais.

La voie vers le but de la formation

Au cours des quatre dernières années, les bases légales de près de 70 professions ont été renouvelées. Dans les ordonnances, on parle maintenant de compétences. Mais quelle est la genèse des descriptions de ces compétences? Comment en fait-on une synthèse pour des objectifs de formation qui peuvent réellement faire l'objet d'un examen? Et quelle est, dans ce contexte, la différence entre la méthode Triplex et CoRe?

Texte Hansruedi Kaiser et André Zbinden

Photos Reto Schlatter

La nouvelle loi sur la formation professionnelle, entrée en vigueur en 2004, oblige toutes les organisations du monde du travail (Ortra) à réviser les documents qui règlent la formation professionnelle initiale dans leur secteur. Les bases légales de près de 70 professions ont ainsi déjà été renouvelées – de la mécanicienne en maintenance d'automobiles CFC, du spécialiste automobile CFC au technicien-dentiste CFC. Au 1er janvier 2008 sont venu s'y ajouter par exemple la gardienne de cheval AFP ou l'installateur en chauffage CFC. Plus de 200 autres formations initiales suivront.

Les prescriptions pour chaque profession sont fixées dans deux documents: l'ordonnance sur la formation professionnelle initiale et le plan de formation. L'ordonnance est le document juridique, elle comporte toutes les indications concernant la dénomination de la profession, la durée de la formation, les exigences par rapport aux prestataires de formation ainsi qu'une liste des compétences que les jeunes doi-

vent acquérir pendant leur apprentissage. Les compétences sont ensuite décrites en détail dans le plan de formation. Ce plan comporte également des règles sur la manière dont les trois lieux de formation doivent se répartir les tâches d'enseigner et de transmettre ces compétences aux jeunes. La priorité donnée aux compétences est un élément nouveau. Les anciens plans de formation ne décrivaient que les matières qui devaient être traitées; ils ne donnent que l'«input». Dans l'ancien plan de formation du facteur d'orgues, nous trouvons par exemple:

Histoire de l'orgue

Flûte de Pan, orgues hydrauliques, portatives, positives, régales ...

Tuyaux et acoustique

- Labiales. Parties, formes et familles de tuyaux, entailles, couvercles, tampons, freins harmoniques, oreilles ...
- Anches. ...

Ces plans ne disent rien de l'«output», c'est-à-dire des situations concrètes que les apprenants, une fois achevée leur formation, devront pouvoir maîtriser avec les connaissances acquises. Pour que toutes les personnes impliquées dans une formation puissent travailler ensemble de manière coordonnée, il est indispensable que leurs vues sur l'output à atteindre concordent. C'est pour cette raison que les nouvelles ordonnances donnent priorité aux compétences à acquérir (output).

SUBDIVISER ET RECOMPOSER

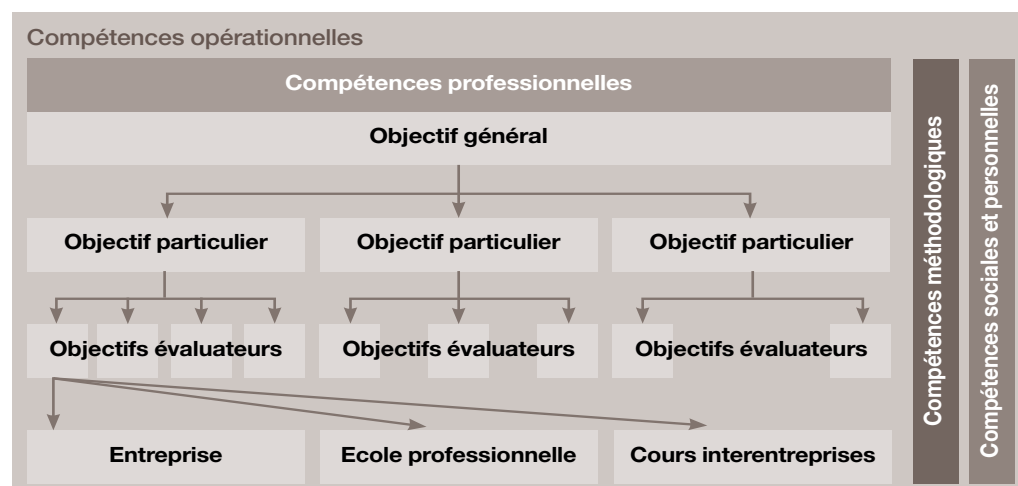
Réussir une bonne description des compétences professionnelles requises dans l'exercice d'une profession n'est pas chose facile. Pour ce faire, il faut au moins répondre aux trois questions suivantes:

1. Quels sont les tâches et les travaux que les professionnels expérimentés accomplissent réellement? Il va de soi que toutes les personnes qui travaillent dans le contexte d'une profession déterminée connaissent plus ou moins les activités que réalisent les professionnels de la branche. Mais il se peut que ces activités soient marquées par des particularités régionales, qu'elles ne soient effectuées que dans certaines entreprises ou qu'elles ne correspondent plus à l'état de développement de la profession. Si l'on veut édicter des règles valables pour les prochaines dix à vingt années, des informations fiables sur les activités réelles des professionnels sont nécessaires. De plus, cela vaut la peine de réfléchir aux possibilités d'évolution de ce champ professionnel.
2. Que doivent savoir et savoir-faire les professionnels pour accomplir leurs tâches? Agir avec compétence implique des connaissances et des aptitudes que les jeunes apprennent dans le cadre de leur formation professionnelle initiale. Pour pouvoir accompagner les jeunes sur cette voie, il est par conséquent nécessaire de subdiviser le but final en divers

¹ Liste complète se trouve sur <http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00470/index.html?lang=fr>

² Vgl. BBT (2007), *Manuel relatif aux ordonnances*, <http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00107/00365/index.html?lang=fr>

Illustration 1:
La méthode Triplex (Source:
BBT (2007), Manuel relatif aux
ordonnances)



objectifs. Le plan de formation définit et décrit des éléments de connaissances et d'aptitudes que les jeunes doivent étudier et exercer pendant leur formation de base. Le plus grand soin doit être accordé à ce processus de subdivision. Il s'agit en effet d'inclure dans le plan de formation des connaissances et des aptitudes qui ont une réelle importance pour chaque compétence visée.

3. Comment les jeunes peuvent-ils acquérir les compétences souhaitées? Les meilleurs principes ne servent à rien s'ils ne sont pas appliqués. Cette tâche est de la responsabilité de ceux qui assurent la formation professionnelle. C'est à eux de veiller à ce que tous les éléments forment peu à peu un tout dans l'esprit des apprenants et aboutissent à des compétences professionnelles et pas à une simple juxtaposition de connaissances et d'aptitudes partielles.

DE L'ANALYSE DES ACTIVITÉS À L'ENSEIGNEMENT

Nous venons ici d'esquisser la procédure pour adapter les formations à la nouvelle loi, telle que la décrit aussi le Manuel relatif aux ordonnances de l'OFFT. Pour en réaliser la phase 1 – c'est-à-dire répondre aux questions sur ce que font réellement les professionnels dans l'exercice de leur

métier et quelle pourrait en être l'évolution – il s'avère judicieux de faire une analyse des activités et des développements futurs de ces métiers. Dans le cadre d'ateliers, une douzaine de professionnels actifs de la branche décrivent les situations de travail typiques de leur profession. Il en résulte une image différenciée de ces tâches: le profil d'activités. De la même manière, des spécialistes et experts donnent leur avis sur le développement du champ professionnel concerné, sur la formation initiale requise et sur l'organisation du monde du travail compétente, ce qui aboutit à un profil de développement de la profession.

Dès que ces analyses ont permis de poser la première pierre de la réforme, la procédure d'élaboration de l'ordonnance sur la formation et du plan de formation peut commencer. Elle est du ressort d'une commission de réforme, composée de représentantes et représentants de l'organisation du monde du travail, d'enseignants, des cantons, de l'OFFT et d'un accompagnement pédagogique. Les deux documents sont ensuite soumis à consultation.

Le processus d'élaboration des plans de formation s'achève par leur mise en vigueur par l'OFFT. C'est à ce moment-là, au plus tard, que commence la phase de mise en œuvre tandis que les responsables des trois lieux de formation s'informent de ce que

contiennent ces documents et – souvent plus important encore – ce que les personnes qui les ont élaborés ont défini. Si la mise en œuvre réussit, ce qui est noté sur le papier se transforme en idées vivantes dans l'esprit des responsables de la formation. Dans cette phase, des multiplicatrices et des multiplicateurs bien informés peuvent jouer un rôle très important. En définitive, c'est aux formatrices et aux formateurs des trois lieux de formation de donner vie au système décrit dans l'ordonnance et le plan de formation. A cet effet, une coordination et une coopération qui fonctionne bien entre les lieux de formation est un élément déterminant. Ce qui a été subdivisé lors de l'élaboration des plans de formation ne peut se recomposer en un ensemble de compétences que si les lieux de formation travaillent main dans la main.

LA MÉTHODE TRIPLEX MET L'ACCENT SUR LA SUBDIVISION

Dans les plans de formation, deux méthodes sont actuellement utilisées pour décrire les compétences: la méthode Triplex et le modèle compétences-ressources (CoRe). Les deux partent de compétences opérationnelles comme objectifs de formation et les deux décrivent ce que l'on doit savoir et savoir-faire pour les atteindre. Les deux méthodes se différencient essen-



André Zbinden est responsable de projets d'accompagnement des réformes, **Hansruedi Kaiser** responsable de recherches à l'IFFP. Cet institut propose aux organisations du monde du travail un accompagnement et des conseils pour l'analyse et l'élaboration des ordonnances et des plans de formation. hansruedi.kaiser@ehb-schweiz.ch et andre.zbinden@ehb-schweiz.ch

tiellement par rapport aux aspects sur lesquels elles mettent un accent plus marqué dans les trois niveaux qu'elles décrivent. La subdivision est au centre de la méthode Triplex, c'est-à-dire la question de «ce que les apprenants doivent savoir et savoir faire». Dans l'ordonnance déjà, les compétences opérationnelles sont subdivisées en compétences professionnelles, méthodologiques, sociales et personnelles. Dans l'ordonnance sur la formation d'aide en technique du bâtiment AFP, par exemple, cette subdivision se présente comme suit:

Pour tous les domaines spécifiques, les compétences professionnelles concernent les connaissances et les aptitudes relatives aux domaines suivants:

- a. administration;
- b. développement durable;
- c. sécurité au travail;

...

Les compétences méthodologiques concernent les connaissances et les aptitudes relatives aux domaines suivants:

- a. recherche d'informations;
- b. stratégies d'apprentissage;

...

Dans le plan de formation, les divers éléments de connaissances et d'aptitudes des compétences professionnelles sont répartis selon un système à trois niveaux: «objectifs généraux», «objectifs particuliers» et «objectifs évaluateurs», qui en affinent les divers éléments. Chaque domaine figurant dans la liste des compétences professionnelles est repris dans un objectif particulier, qui décrit pourquoi ce domaine est important pour la formation initiale et quelles sont les conditions cadre qualitatives qui doivent être remplies. Un exemple:

Connaissance du bâtiment: L'aide en technique du bâtiment réalise des travaux faisant partie d'un ouvrage complet. Afin d'avoir un aperçu général du projet, il est important qu'il connaisse les concepts et éléments principaux de la construction et qu'il observe les instructions.

Ces domaines sont ensuite subdivisés en sous-domaines, dits «objectifs particuliers». Dans le cas de la connaissance du bâtiment, ces objectifs sont les suivants:

- Décrire les différentes phases d'un projet de construction et suivre les instructions.
- Énoncer les éléments de construction, décrire leur fonction et utiliser correctement les désignations.
- Lire des plans de construction simples.

Pour terminer, la dernière étape classe chaque objectif particulier en nouveaux sous-domaines, décrits comme objectifs évaluateurs. Par exemple:

- Décrire la mise en place d'un chantier.
- Décrire l'organisation d'un chantier.
- Citer les métiers interfaces avec sa propre activité.

Il est primordial que les éléments de connaissances et d'aptitudes du dernier échelon, celui des objectifs évaluateurs, soient formulés de sorte à ce que leur acquisition puisse être examinée et contrôlée facilement. N'y sont pas seulement dé-

crit des contenus tels que «organisation d'un chantier» - ou «Notions élémentaires de l'harmonisation et de l'accordage» dans le plan de formation des facteurs de tuyaux d'orgues. Il est indiqué avec précision que les apprenants doivent être en mesure d'utiliser ces connaissances pour décrire l'organisation d'un chantier, ce qui permet de procéder à un contrôle des éléments. Il va de soi que les utilisateurs de la méthode Triplex sont conscients que les éléments ne se transforment pas d'eux-mêmes en compétences opérationnelles. Il ne suffit pas que les apprenants sachent décrire l'organisation d'un chantier. Ils doivent aussi apprendre à transposer ces connaissances dans des situations réelles de travail. La méthode Triplex se focalise toutefois avec un soin particulier sur la subdivision des éléments et laisse la phase suivante à la compétence pédagogique/didactique des responsables de la formation professionnelle.

LE MODÈLE CORE MET L'ACCENT SUR LA RECOMPOSITION

Le modèle CoRe (compétences-ressources)

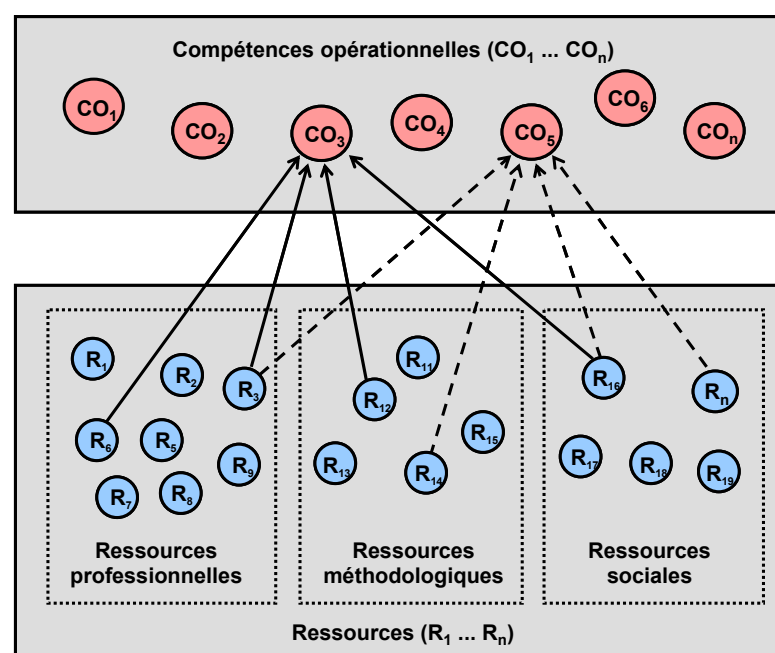


Illustration 2: La structure du plan de formation CoRe Automaticienne/ Automaticien CFC

a été mis au point dans le but d'aborder plus explicitement cette dernière phase. Il part aussi de compétences opérationnelles, comme on peut par exemple le lire dans l'ordonnance relative à l'Automaticien CFC. Dans la liste des compétences, on trouve par exemple:

- a.1 Planifier et contrôler des projets de taille réduite.
- a.2 Tester des composants et des appareils.
- a.3 Fabriquer des composants et des sous-ensembles.
- a.4 Fabriquer et tester des commandes électriques.

...

Au lieu de subdiviser immédiatement ces compétences en éléments de connaissances et d'aptitudes, comme le fait la méthode Triplex, le modèle CoRe aborde plus longuement les compétences opérationnelles et décrit comment ces compétences doivent se traduire en situation réelles. Elle le fait pour l'essentiel par la description de situations sous forme de petits récits, dans lesquels il est décrit de manière exemplaire comment agir avec compétence, par exemple dans le cas «Tester des composants et des appareils»:

Léa reçoit pour tâche de contrôler un interrupteur du circuit moteur (disjoncteur). Elle étudie d'abord les documents de la commande. Elle en tire les informations les plus importantes telles que le numéro de la rubrique comptable, les heures de travail imparties et la date à laquelle le travail doit être terminé. Les prescriptions de contrôle sont également annexées à la commande. Léa dresse un plan de travail pour toutes les activités à accomplir et discute de la suite des travaux avec son supérieur. Elle réfléchit comment procéder le plus efficacement possible et détermine de quel matériel et de quels appareils elle a besoin. Si elle ne peut pas les obtenir dans l'entreprise, elle demande des offres de fournisseurs. Elle fabrique elle-même des pièces, construit l'installation, la teste

et documente le résultat.(...) Elle mesure sur la base de la prescription de contrôle interne à l'entreprise et en note les résultats dans le procès-verbal de contrôle.(...). Elle présente les résultats à son supérieur ou directement au client.

Pour chaque compétence ou description de situation, une liste de ressources (éléments de connaissances et d'aptitudes) est établie. Pour une meilleure vue d'ensemble, ces ressources sont classées en catégories. Dans le cas de l'automaticienne, le choix s'est porté sur les catégories «Ressources professionnelles», «Ressources méthodologiques» et «Ressources sociales» D'autres professions utilisent les catégories «Connaissances», «Aptitudes» et «Comportements».

A la base, CoRe ne subdivise pas les éléments (ressources) avec autant de précision que la méthode Triplex. C'est ainsi que pour l'«Assistante en pharmacie CFC», par exemple, on ne trouve que les indications suivantes aux compétences opérationnelles «Etat du stock»:

Rubrique «Ecole»

Fondements du marché, gestion du stock, notions de comptabilité et de logistique, notions statistiques et de correspondance, sens de la communication, aisance linguistique; connaissance des produits; modalités de séparation des déchets; prescriptions sur la protection de la santé et la prévention des accidents; loi sur la protection de l'environnement.

Les utilisateurs du modèle CoRe ont bien entendu conscience que ces indications sont de caractère très général. Les prescriptions laissent aux enseignants la liberté de décider, par exemple en ce qui concerne les «notions de comptabilité», les connaissances et aptitudes que les apprenants doivent acquérir. CoRe part du principe que des enseignants compétents peuvent sans autre procéder eux-mêmes à la subdivision nécessaire des éléments lorsqu'ils connaissent les situations typiques de travail que

les jeunes doivent pouvoir maîtriser grâce aux ressources acquises.

TRIPLEX OU CORE?

C'est à l'organisation du monde du travail de choisir entre la méthode Triplex et le modèle CoRe. Ce faisant - comme nous l'avons vu - la question est de savoir si la structure des plans de formation doit plutôt mettre d'accent sur une subdivision ou sur une recomposition précise de tous les éléments. Les deux méthodes ont leur raison d'être. L'IFFP - et d'autres organisations - proposent un accompagnement pour les deux voies. Il soutient les organisations du monde du travail pour l'élaboration des profils d'activités et de développement de la profession ainsi que pour l'établissement des plans de formation. Il propose aussi un large éventail d'offres pour leur introduction. Toutefois, comme le montrent les expériences, la force d'un système dual de formation professionnelle - deux et même trois différents lieux de formation - est aussi un de ses points faibles. Il peut se produire que les jeunes ayant appris certains éléments dans des lieux de formation différents ne parviennent pas à les mettre en relation les uns avec les autres. Pour éviter cet écueil, les plans de formation doivent être élaborés de sorte à faciliter aux responsables de la formation et aux apprenants la possibilité de «recomposer» par la suite tous les éléments de connaissances et d'aptitudes des diverses matières et lieux de formation. Ce n'est qu'à cette condition que des compétences opérationnelles peuvent en résulter.

Un conflit inutile ... qui n'arrête pas de resurgir

Pendant de très longues années, les plans d'études ont été établis en fonction des branches (ou des disciplines) à étudier: on enseignait le français, l'allemand, la gestion des affaires, le calcul technique et bien d'autres choses encore. Plus tard, les faiblesses de ce concept ont été reconnues: l'intégration thématique ne réussissait pas et entraînait des répétitions et des doublons. Certains esprits critiques au jugement moins différencié pensaient que le fait d'être centré sur les disciplines était responsable de la faible orientation de l'enseignement sur les problèmes, de l'excès de pure transmission de connaissances et du manque de concentration sur les compétences. Le virage qui s'est opéré vers des plans d'études intégrés, axés sur les problèmes et sans branches spécifiques n'a donc pas surpris. Des plans d'études casuistiques (axés sur des cas, interdisciplinaires) avec des modules, des champs d'apprentissage, des blocs thématiques ou des thèmes centrés sur les problèmes ont de plus en plus gagné en popularité. Les quelques voix qui attiraient l'attention sur les dangers étaient considérées comme réfractaires aux exigences modernes. Elles craignaient que l'apprentissage de disciplines scolaires de base soit négligé.

Entre-temps, il semble que ces points de vue polarisants sur le bien fondé des plans d'études casuistiques, respectivement sur ceux axés sur les disciplines, reposent sur une définition imprécise des termes. Cela débute par une différenciation imprécise entre méta-structure (du plan d'études) et microstructure (de l'enseignement). Une méta-structure peut parfaitement être axée sur les disciplines et parallèlement, dans la microstructure, l'accent mis sur les problèmes et les compétences. Dans ce cas, un enseignement centré sur les disciplines ne se limite pas à la transmission de connaissances; au contraire, les connaissances et les compétences sont acquises par la solution de problèmes. Par conséquent, l'affir-

mation selon laquelle un enseignement axé sur les disciplines inciterait à un enseignement frontal de pure transmission est une simplification très générale et non fondée.

Toutefois, dans le cadre d'un plan d'études centré sur les disciplines, un enseignement axé sur les problèmes et les compétences ne suffit pas si l'apprentissage interdisciplinaire n'est pas encouragé. Compte tenu de l'importance d'une réflexion interdisciplinaire et inter-thématique, des plans d'études casuistiques avec des modules, des champs d'apprentissage ou des blocs thématiques s'imposent. Mais il ne faut pas s'arrêter là. Une telle réflexion implique de bonnes connaissances et aptitudes spécifiques. Nous pouvons l'illustrer en prenant comme exemple le domaine des finances. Les «modernistes» croient que l'enseignement devient plus exigeant si, au lieu de débiter par une introduction systématique au bilan, au compte de résultats et au compte des flux monétaires par l'exercice d'écritures comptables, on commençait immédiatement avec l'analyse de rapports de gestion pour favoriser dès le départ une réflexion globale. L'expérience montre que malheureusement, beaucoup d'étudiants ne réussissent pas à interpréter les chiffres de manière approfondie parce qu'ils ne connaissent pas les rouages de la comptabilité et n'en maîtrisent pas les éléments essentiels. Des exemples analogues dans d'autres branches pourraient être cités.

Pourquoi les concepteurs de plans d'études ne pourraient-ils pas se mettre d'accord sur un compromis? En axant au début l'enseignement sur les disciplines, puis, par la suite, sur l'interdisciplinarité? Pourquoi faut-il toujours introduire des nouveautés en oubliant l'ancienne loi d'Eduard Spranger sur les effets secondaires non voulus en pédagogie: il n'y a rien qui ne comporte aussi des désavantages. L'avenir de la pédagogie réside en une combinaison judicieuse entre les anciennes et les nouvelles approches.

Rolf Dubs est professeur émérite de pédagogie en économie. Au cours des trente dernières années, il a influencé de manière déterminante le développement de la formation professionnelle en Suisse. rolf.dubs@unisg.ch

Photo Reto Schlatter

Utiliser ce qu'on a appris

Le développement de compétences est devenu un des principaux objectifs de la formation et de la formation continue. A l'exemple de l'Ecole supérieure d'économie de Zurich, cet article présente les conséquences de ces nouveautés pour les étudiants et les professeurs.

Texte Michèle Rosenheck,
Franziska Lang-Schmid et Daniel Preckel

La formation professionnelle supérieure se définit en principe par un rapport étroit avec la pratique. Pour les cours de perfectionnement dans le domaine du commerce et de la gestion d'entreprise, cela implique toutefois une certaine difficulté puisque, jusqu'à présent, l'enseignement et l'apprentissage s'appuyaient essentiellement sur une structure de gestion, les modules caractéristiques des filières de formation et des procédures de qualification ayant pour thèmes finances et comptabilité, marketing, direction et des branches de soutien tels que statistique ou économie politique. Les activités dans une entreprise ne sont toutefois que rarement structurées selon cette systématique, ce qui rend difficile un transfert des connaissances dans le quotidien professionnel. L'enseignement dispensé sous forme traditionnelle, visant essentiellement une transmission et un contrôle des connaissances, est un frein supplémentaire à ce transfert. L'acquisition de compétences centrées sur l'action est le modèle en vogue. Il doit permettre un lien direct avec la pratique et l'application immédiate de ce que l'on a appris dans le quotidien au travail. A cet effet, la Société suisse des employés de commerce (secsuisse) a élaboré un plan

d'études cadre centré sur l'action pour les écoles supérieures d'économie. Celles qui proposent la filière «Economiste d'entreprise dipl. ES» doivent maintenant relever ce défi et axer leur enseignement et leurs procédures de qualification sur l'action et sur les compétences.

RECOMMANDATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT

D'un point de vue scientifique, la notion de «compétences centrées sur l'action» est peu claire et les tentatives de définitions sont nombreuses. Elles ont cependant un dénominateur commun: l'aptitude à agir avec succès et responsabilité dans des situations professionnelles spécifiques. Les professionnels compétents doivent savoir répondre avec efficacité à des exigences qui se renouvellent périodiquement, ils doivent pouvoir maîtriser de manière réfléchie des situations nouvelles et disposer de solides connaissances dans leur domaine (Gruber et al 2006).

L'enseignement traditionnel transmet des connaissances et non un savoir-faire

De nombreuses études montrent que les offres traditionnelles de cours, qui visent une pure transmission de savoir, se heurtent souvent à des limites lorsqu'il s'agit de développer des compétences professionnelles qui permettent d'agir. En dépit d'une formation de plusieurs années, les jeunes diplômés, en situations concrètes, ne peu-

vent que partiellement mettre à profit le savoir qu'ils ont acquis avec succès à l'école ou à l'école supérieure. La responsabilité en est attribuée à certains éléments qui caractérisent l'enseignement traditionnel (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001):

- La transmission de savoir est trop souvent centrée sur la structure propre de la matière et vise une transmission de connaissances précises en fonction d'une catégorisation logique et hiérarchique.
- Les contenus sont réduits, divisés, simplifiés, et souvent enseignés sous forme d'éléments abstraits, détachés du contexte.
- La transmission de connaissances est souvent peu axée sur leur application pratique; une confrontation avec des contenus acquis auparavant ou dans d'autres contextes n'est pas prévue.
- Les cours sont centrés sur les enseignants. Ce sont eux qui assument le rôle actif, leur tâche est de présenter les contenus de sorte à ce que les étudiants, à la fin de ce «transport de savoir», aient acquis sous une forme analogue la matière qui leur a été enseignée.
- Les exercices comportent généralement des tâches clairement définies, qui peuvent être exécutées avec la connaissance d'éléments partiels d'une matière. L'utilisation d'autres ressources ou sources d'informations, telles que les connaissances de collègues ou d'experts,



Un droguiste sait analyser les désirs du client et en tirer parti lors d'opérations de vente habituelles.

hormones du corps et leurs hormones.
de ces hormones.

... justifier l'usage des diverses formes galéniques.

et fabriquer des dilutions d'alcool, d'acides
et en contrôler la concentration.

L'apprentissage centré sur l'action est un apprentissage social. Réaliser un travail en commun et échanger des expériences entre étudiants, enseignants et experts de la pratique est une composante de l'enseignement qui va de soi. Les formes possibles: études de cas ou «puzzles» en groupe, projets ou modalités d'enseignement qui permettent aux étudiants d'acquérir eux-mêmes les connaissances dans les domaines partiels de leur choix et pour lesquels l'enseignant assure une fonction de coach.

sources bibliographiques supplémentaires ou recherche de solutions en équipe ne sont pas prévues.

Même si la structuration et la simplification d'une matière peut augmenter la compréhension de ses contenus, ce type d'enseignement n'offre aux étudiants que rarement l'occasion d'utiliser leur savoir théorique en situations professionnelles proches de la réalité.

Le but: développer les compétences

Comme alternative à l'approche traditionnelle, un modèle d'enseignement axé sur les compétences a peu à peu vu le jour ces dernières années. Il préconise que l'apprentissage n'est pas un «transport de connaissances», mais un processus actif, constructif et social, en rapport avec des situations de travail. Ce modèle est appliqué selon les principes suivants:

- Apprendre à agir en situations authentiques: le développement de compétences centrées sur l'action n'est possible que si elles ont déjà été acquises dans des conditions proches de la réalité au moment de leur apprentissage. Un enseignement axé sur les compétences n'est donc plus structuré en fonction des disciplines; les étudiants acquièrent les compétences décrites dans le profil de la profession dans le cadre de «champs d'apprentissage», qui comportent des éléments de la future pratique professionnelle et qui s'orientent sur des

tâches et des déroulements d'activités professionnelles concrètes (comme, par exemple, «Eriger un pans de mur en maçonnerie» dans le domaine des techniques de construction, ou «Analyser la situation de prévoyance dans des groupes cibles de jeunes» dans le domaine des assurances).

- Soutien de la part des enseignants: un enseignement qui permet un apprentissage en situations authentiques comporte toujours le risque de surestimer les étudiants. Des mesures de soutien de la part des enseignants sont donc nécessaires. Le rôle de ces derniers est donc moins un rôle d'enseignant que de coach, qui incite ses étudiants à (ré)activer les connaissances importantes qu'ils ont acquises au préalable, qui montre comment utiliser des méthodes, qui donne des feedback sur les performances que réalisent ses étudiants, etc.
- Apprentissage social: accomplir un travail en commun et échanger des expériences entre étudiants, enseignants et experts de la pratique est une composante de l'enseignement qui va de soi. Les formes possibles: études de cas ou «puzzles» en groupe, projets ou modalités d'enseignement qui permettent aux étudiants d'acquérir eux-mêmes les connaissances dans les domaines partiels de leur choix et pour lesquels l'enseignant assure une fonction de coach.
- L'utilisation d'instruments: dans un

enseignement traditionnel, centré sur les branches, on propose souvent aux étudiants un ensemble de connaissances abstraites et assez générales sans leur donner la possibilité de s'entraîner à l'utilisation de techniques, méthodes ou instruments de travail. Il en résulte

A tous les échelons du processus d'apprentissage, la réflexion personnelle doit être encouragée.

qu'une fois achevée leur formation ils ne savent pas automatiquement transposer dans la pratique les méthodes et les techniques apprises. Dans un enseignement centré sur les compétences, les étudiants apprennent à utiliser des instruments dans un contexte proche de la réalité et ils acquièrent une certaine routine grâce à un entraînement régulier.

- Agir de manière réfléchie: apprendre n'est pas synonyme d'un transfert de connaissances, mais une performance active de construction de la part des étudiants. A tous les échelons du processus d'apprentissage, la réflexion personnelle doit être encouragée. Elle est un facteur essentiel pour le développement d'un savoir basé sur l'expérience, car elle permet de reconnaître et de systématiser les exigences de situations professionnelles réelles, d'évaluer sa propre manière d'agir et d'identifier les

compétences qui font défaut. La réflexion peut être encouragée en incitant régulièrement les étudiants à faire un diagnostic de leur savoir, à planifier leurs actions et à changer de perspective (Berthold, 2006).

- Exercices: pour acquérir une certaine routine, sans laquelle il n'est pas possible d'agir de manière compétente dans le quotidien professionnel, les étudiants doivent s'y exercer et s'y entraîner («Les spécialistes ne tombent pas du ciel»). Dans l'idéal, le rapport entre application et transmission de connaissances est de 4:1 ou de 6:1. Les jours de cours devraient donc essentiellement être mis à profit pour transmettre des connaissances et pour s'y exercer.
- Système d'examens: des examens axés sur les compétences mettent un point final à l'enseignement centré sur les compétences. Les épreuves doivent s'accorder aux compétences et refléter les exigences de la pratique. De simples questions relatives aux connaissances ne sont pas appropriées – puisqu'il s'agit d'évaluer les compétences en conditions aussi proches de la réalité que possible.

EXPÉRIENCES PRATIQUES

Une approche centrée sur les compétences influence considérablement la structure et le déroulement d'une filière de formation. Prenons un exemple: le plan de formation dans le champ d'action «Direction d'entreprise» de l'Ecole supérieure d'économie de la KV Zürich Business School fixe l'objectif suivant: «Les économistes d'entreprises dipl. ES sont capables d'appliquer la stratégie d'entreprises de manière ciblée dans leur domaine d'activité.» Ils ne doivent donc pas seulement posséder des connaissances approfondies en management, mais être capables d'utiliser les contenus d'autres matières ainsi que des méthodes et des instruments pour être aptes à accomplir cette tâche. Mais cela ne suffit

UNE COMPARAISON DES DEUX PARADIGMES

Enseignement traditionnel	Enseignement axé sur les compétences
Liste des branches	Apprendre à agir en situations authentiques
Les enseignants professent	Les enseignants sont des coaches
Apprentissage individuel	Apprentissage social
Pures prestations intellectuelles	Utilisation de méthodes et d'instruments
Acquisitions de connaissances générales	Agir de manière réfléchie en situations spécifiques
Exercices et entraînements sporadiques	Exercices et entraînements systématiques
Système d'examens focalisé sur le savoir	Examens focalisés sur les compétences

pas. Seule une personne capable de présenter ses recommandations en adéquation avec les destinataires, à vaincre des résistances avec des arguments convaincants et à motiver son équipe pour la cause commune aura du succès dans son travail.

Apprendre pour la pratique professionnelle

La structure scolaire traditionnelle, où l'enseignement se fait par branches bien délimitées et, pour l'essentiel, par une transmission et un contrôle de connaissances, ne convient plus pour une approche qui vise le développement de compétences. Elle est remplacée par des champs d'action ou de travail, qui correspondent à la réalité professionnelle. A l'aide de tâches personnelles et de tiers, nos étudiants acquièrent et développent en même temps des compétences professionnelles, méthodologiques et sociales. Dans une première étape, ils acquièrent dans les cours des connaissances de base et les utilisent à l'aide d'exemples de cas simples et assez généraux. Au cours de la formation individuelle accompagnée, ils résolvent seuls ou en groupe des études de cas plus complexes ainsi que des problèmes de leur propre entreprise. Les résultats et les expériences sont ensuite décrits et échangés dans les cours ou sous forme virtuelle sur notre plate-forme e-Learning. Ce modèle didactique encourage l'échange d'expériences et de connaissances entre les professeurs

et les étudiants et également au sein de la classe. En résumé, voici ce que déclare une étudiante: «L'interconnexion permanente entre théorie et pratique professionnelle demande beaucoup de temps lorsqu'on occupe un poste à 100%. Mais je comprends enfin les liens existant entre la théorie et le travail que j'accomplis. Je poursuis plus facilement mes études et j'ai une plus grande conscience de mes progrès et de mes déficits. Même mon supérieur et mes collègues s'intéressent plus à ma formation puisque de temps en temps, je les fais participer aux exercices que je dois réaliser. Je trouve aussi très intéressant d'en apprendre plus sur les étudiants qui suivent les cours avec moi, sur leurs activités professionnelles et le domaine dans lequel ils travaillent. Cela renforce la cohésion de la classe et élargi notre horizon.»

Les professeurs deviennent des coaches

Une didactique centrée sur les compétences est un défi de taille pour les enseignants. Il ne suffit pas de transmettre des connaissances dans les cours, de faire faire des exercices à l'aide d'exemples de cas ou de distribuer des devoirs de répétition. Les enseignants planifient, accompagnent, soutiennent et évaluent un processus d'apprentissage interdisciplinaire et interactif. Le fait de ne plus enseigner par branches séparées, mais par champs d'apprentissage interbranches, les oblige à s'organiser



Michèle Rosenheck est professeur d'économie d'entreprise à l'Ecole supérieure d'économie de Zurich et responsable de la formation professionnelle à la Société suisse des employés de commerce.
Franziska Lang-Schmid est directrice de de l'Académie de direction et pro-recteur de la KV Zürich Business School, dép. Formation continue
Daniel Preckel est consultant et membre de la direction d'Ectaveo SA pour le développement de la formation et de l'organisation, Zurich.

en réseaux. Un champ d'apprentissage tel que par exemple «Présentation des bilans dans une entreprise internationale» implique une étroite coordination avec le/la professeur d'anglais commercial et avec le/la responsable du domaine «Gestion d'entreprise». Commentaire d'un professeur qui exerce depuis de nombreuses années: «Lorsque j'ai réalisé ce qui m'attendait, j'ai failli démissionner ! Je ne compte plus les heures consacrées à élaborer le plan de formation pour mon champ d'action et pour les scénarios destinés au cours et à la formation individuelle. Sans parler des documents que j'ai du adapter à cette nouvelle approche didactique. Mais l'investissement en valait la peine. Les étudiants sont bien plus motivés qu'avant et ils communiquent volontiers leurs expériences. L'échange de connaissances avec des collègues d'autres champs d'action est aussi un réel enrichissement.»

Le système traditionnel des examens est caduc

Une formation initiale et une formation continue centrées sur l'action exigent une procédure de qualification appropriée. Les examens fédéraux centralisés se focalisent en règle générale trop sur les connaissances acquises et ne s'adaptent pas avec assez de souplesse à l'évolution de la pratique. Dans les écoles supérieures, les qualifications sont organisées à l'interne. Si une institution de formation parvient à éviter le piège de tests trop simples en raison d'intérêts pécuniaires, une chance s'offre à elle de non seulement enseigner les compétences, mais aussi de pouvoir les soumettre à examen. Pendant toute la durée de l'enseignement, nos étudiants doivent prouver par diverses prestations qu'ils disposent des compétences exigées. Il est intéressant de noter que le nouveau concept de qualification est plus apprécié que l'ancien et qu'il est ressenti comme moins contraignant que le système qui était en vigueur jusqu'à présent, c'est-à-dire des examens annuels

écrits, très théoriques, qui demandaient une longue préparation.

CONCLUSION

Une didactique centrée sur les compétences est-elle une véritable plus-value pour nos étudiants ? Les expériences que nous avons réalisées jusqu'à présent le confirment. L'effort est certes important et seul l'avenir nous montrera si ce profit est durable. A notre avis, cette étape stratégique est déterminante pour pouvoir positionner à long terme et avec succès ce type de formation et de perfectionnement professionnel face aux filières académiques, tant en Suisse qu'à l'étranger. Nous sommes convaincus que par une orientation conséquente vers l'action, la formation professionnelle – initiale et supérieure – occupera une position de choix dans le système de formation. Les étudiants qui achèvent ces filières et les entreprises qui les emploient pourront ainsi bénéficier très

directement de cette formation professionnelle. Une place économique forte a besoin – en plus de scientifiques de haut niveau – de professionnels hautement qualifiés qui travaillent avec efficacité.

Littérature

- Berthold, K. (2006). *Handlungskompetent durch Reflexion im Lerntagebuch: Fünf Thesen. Bildung und Erziehung*, 59, 205-214.
 Gruber, H., Harteis, C., Rehl, M. (2006): *Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. Bildung und Erziehung*, 59, 193-203.
 Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Andreas Krapp & Bern Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 601-646). Weinheim: BeltzPVU.*



Une pédagogie axée sur la recherche de solutions

Je ne peux pas prétendre avoir compris mon interlocuteur tant qu'il ne se sent pas compris. C'est là une des bases fondamentales pour une attitude orientée vers la recherche de solutions. Cette idée est largement établie dans les activités de conseils et de thérapie. Par contre, une pédagogie centrée sur la recherche de solutions est un domaine qui n'a encore que peu été traité.



Texte Thomas Estermann et Barbara Leu

Foto Pixelio

Le présent article a pour objectif de décrire des possibilités de mener des entretiens centrés sur la recherche de solutions, telles qu'elles peuvent être utilisées avec des jeunes en formation. A l'exemple de l'adolescence, il décrit comment des conflits intérieurs et extérieurs de jeunes en apprentissage peuvent être abordés.

IDÉES DIRECTRICES POUR UNE ORIENTATION VERS DES SOLUTIONS

Utilise tes forces pour ce que tu veux, pas pour ce que tu ne veux pas! Il est par principe plus facile de faire un effort pour atteindre quelque chose que l'on souhaite que de faire cet effort pour éviter une chose non désirée. Il s'agit donc de décrire en termes positifs ce qui est visé – et pas ce que l'on souhaite éviter. Par exemple: «être ponctuel» au lieu de «ne plus arriver en retard», ou «travailler avec concentration» au lieu de «moins bavarder». La tâche de chaque formatrice et de chaque formateur et de soutenir les jeunes en formation dans l'acquisition de leurs compétences professionnelles, sociales et méthodologiques et de créer un espace pour que leur person-

nalité puisse se développer. Un but de développement doit donc être de «formuler avec soin».

Walter et Peller¹ définissent cinq caractéristiques pour des buts formulés avec soin. Ainsi, ils doivent être ...

- formulés de manière positive;
- décrits sous forme de processus;
- centrés sur «l'ici et maintenant»;
- définis de manière aussi spécifique et concrète que possible;
- faire partie du domaine que la personne peut contrôler;
- formulés dans le langage de l'interlocuteur.

Une question utile pour pouvoir formuler avec soin un but de développement pourrait être: «Comment se présenteront les choses une fois atteints certains buts et à quoi t'en rendras-tu compte?»

MÉTHODES AXÉES SUR DES SOLUTIONS

- Chercher des exceptions aux comportements indésirables
- Décrire des buts formulés avec soin
- Lorsque les efforts n'ont pas le résultat escompté: faire autre chose!
- Faire élaborer des méthodes pour éviter systématiquement les erreurs: self-monitoring, procès-verbaux, auto-contrôle
- «Re-Framing»: interpréter différemment et placer dans un autre contexte

Faire des exceptions positives la règle!

Lorsque nous prenons la peine, avec notre interlocuteur, de relever dans son passé récent des indices ou des «prémises» du comportement souhaité, nous lui indiquons clairement que nous comptons sur ce comportement et que nous ne combattons pas le comportement non désiré. Les questions à ce sujet peuvent être: «Où y a-t-il des indices d'un comportement qui va dans la bonne direction?» «Qu'est-ce qui fonctionne déjà bien?»

Fais autre chose! Faire autre chose de ce dont on a l'habitude doit être exercé. Une possibilité, sous forme d'expérimentation, est de se mettre d'accord sur de petites modifications dans la vie quotidienne et de se focaliser sur ce qui fonctionne déjà. Il faut renoncer sciemment à faire faire des choses dont on sait pertinemment qu'elles ne fonctionneront pas. Ainsi, chaque soir, on peut passer la journée en revue et noter cinq choses qui ont bien fonctionné et dont on souhaite qu'elles perdurent.

ENTRETIENS AXÉS SUR LA RECHERCHE DE SOLUTIONS AVEC DES APPRENTIS

Lors d'entretiens centrés sur la recherche de solutions, l'attitude que l'enseignant ou le formateur adopte à l'égard de l'apprenant est importante. En règle générale, ce que je pense d'un apprenti ou d'une apprentie peut, avec plus ou moins d'exactitude, être déduit de ma communication non verbale.

¹ Walter, J. L.; Peller, J. E. (1994). *Lösungsorientierte Kurztherapie. Ein Lehr und Lernbuch.* Dortmund, verlag modernes lernen. p 82.



Lors d'entretiens centrés sur la recherche de solutions, l'attitude que l'enseignant ou le formateur adopte à l'égard de l'apprenant est importante. En règle générale, ce que je pense d'un apprenti ou d'une apprentie peut, avec plus ou moins d'exactitude, être déduit de ma communication non verbale.

Lorsqu'une personne a une opinion positive de son interlocuteur ou de son interlocutrice, ils le ressentent d'une manière ou d'une autre. Il en va bien sûr de même lorsque nous avons une opinion ou une attitude négative par rapport à cette personne.

Lignes directrices pour mener un entretien

- Cadre: déclarer avec précision ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas.
- Regarder vers l'avant: mettre l'accent sur ce qui est souhaité et pas sur ce qui dérange.
- Chacun est expert de sa propre vie. Ne pas adopter l'attitude d'une personne «qui sait tout» concernant ce qui pourrait être bon pour son interlocuteur.
- Déclarer les interprétations comme telles: accepter de son interlocuteur qu'il est le seul à pouvoir dire ce qu'une chose signifie réellement pour lui.
- Paraphraser: résumer ce que dit l'interlocuteur avec ses propres mots et lui demander s'il se sent compris.
- Poser des questions par rapport à la perspective extérieure: «Qu'en dirait ta meilleure amie / ton meilleur ami?»
- S'éloigner des problèmes et rechercher des solutions: revenir toujours à des questions constructives.
- Décrire de manière concrète le bénéfice à attendre d'un comportement approprié: mettre surtout l'accent sur les effets positifs au niveau des relations.

- Estime réciproque: prendre son interlocuteur et se prendre soi-même au sérieux.

LA PHASE DE L'ADOLESCENCE

Les jeunes se trouvent dans une situation de transition: ils ne sont plus enfants, mais ne font pas encore partie des adultes. Le sentiment d'insécurité par rapport à sa propre identité peut être important: Qui suis-je? Qu'est-ce que je veux? Cela aboutit à souligner son propre statut en tant que jeune et à créer des «cultures de jeunes» à proprement parler. En tant que phase de transition, l'âge de l'adolescence se caractérise par le fait que les jeunes, selon la situation, se comportent comme de jeunes adultes, comme des teenagers ou comme de petits enfants. Ces trois niveaux de maturité existent certes côte-à-côte, mais ils ne sont pas activés en même temps.

L'adolescence, le temps de la jeunesse et l'âge de jeune adulte sont essentiellement marqués par:

- Un élargissement de l'éventail des expériences: beaucoup de nouvelles expériences, bouleversantes, en peu de temps.
- L'accroissement de l'ego: «Le monde m'appartient!»
- Le besoin d'agir: grand plaisir à faire des expériences et à prendre des risques.
- Une ouverture émotionnelle pour de fortes émotions: des sentiments contradictoires ont de la place.

- Une grande sensibilité, et par conséquent une grande vulnérabilité.
- Un risque accru en matière de criminalité, toxicomanie, dépression, psychose, suicide.
- D'importantes transformations physiques.
- Une phase d'expérimentation sur le plan des relations et de la sexualité.
- Le détachement de la maison/des parents: on se réfère à d'autres groupes (groupes de pairs, de sport, culturels) qui deviennent importants pour faire l'expérience de l'appartenance et pour construire son identité sociale.

Autonomie et appartenance – ces deux pôles exercent sur l'être humain une attirance irrésistible.

- Une lutte pour l'autodétermination.

La dynamique entre l'autonomie et l'appartenance L'homme est mû par différentes forces. Deux des plus fondamentales sont:

- la recherche d'indépendance et d'autonomie
- la recherche d'appartenance et de cohésion.

Ces forces correspondent à des besoins contradictoires: d'une part, un individu ne peut pas atteindre de l'indépendance sans accepter certaines limites par rapport à son besoin d'appartenance. D'autre part,



Thomas Estermann est psychologue spécialiste en psychothérapie FSP et directeur de la «Praxis für Lösungsorientierte Beratung», LoB, Aarau. estermann@lob.ch, www.lob.ch

Barbara Leu est conseillère diplômée d'orientation professionnelle et de carrière, psychologue APSA, [baleu@bluewin.ch](mailto:bableu@bluewin.ch)

l'appartenance à une autre personne, à un groupe ou à une institution n'est possible qu'au prix d'une certaine adaptation.

Autonomie et appartenance – ces deux pôles exercent une attirance irrésistible sur l'homme. Lorsque dans l'équilibre des forces intérieures un des pôles l'emporte sur l'autre, l'être humain se détruit lui-même: une aspiration démesurée et unilatérale à l'indépendance rend aveugle aux besoins des autres et peut aboutir à un comportement asocial, voire criminel. A l'inverse, une aspiration démesurée et unilatérale à l'appartenance aboutit à une sur-adaptation, rend aveugle pour ses propres besoins et peut entraîner d'importants troubles du développement psychique allant jusqu'à la perte de sa propre identité.

La confrontation intérieure pour un équilibre stable Pendant l'adolescence, la dynamique entre autonomie et appartenance est particulièrement virulente: les jeunes doivent apprendre à développer le plus possible d'autonomie et d'indépendance, sans pour autant mettre en danger leur appartenance au groupe. Ils oscillent souvent entre le désir d'être estimés et appréciés et leur aspiration à l'autodétermination et à se délimiter par rapport aux autres. Dans ce cas, il ne s'agit pas de trouver un «juste milieu» entre ces deux pôles, mais de s'engager dans un processus de développement: trouver des formes d'appartenance qui ne mettent pas fondamentalement en danger le besoin d'autonomie, respectivement développer des formes d'indépendance et d'autodétermination qui ne détruisent pas l'appartenance au groupe. Le défi psychique des jeunes est de s'assurer une appartenance aussi élevée que possible avec une perte aussi faible que possible de leur autonomie.

En général, il faut veiller à ce que les jeunes soient prêts à renoncer à une autodétermination dès qu'il est possible, en contrepartie, de créer une appartenance compensatoire. Toute identification est

COMMENT GÉRER AU MIEUX LES CONFLITS

Le temps de l'adolescence est prédestiné aux conflits. Ce qui, dans la vie commune, peut être conflictuel au niveau social, peut aussi se jouer à l'intérieur de la personne; déchirements intérieurs, insécurité quant aux décisions à prendre. Il s'agit souvent, dans ce cas, d'une incompatibilité entre la raison (cognition) et les sentiments (émotions).

En règle générale, les conflits sont considérés comme négatifs. C'est ainsi que la plupart des personnes s'efforcent à éviter tout différends. Le danger est grand, dès lors, de se retrouvé empêtré dans une situation difficile. Eviter un conflit provoque souvent l'effet contraire: si des situations interpersonnelles ou de conflit intérieur sont niées, la tension accumulée peut se décharger en éclats émotionnels impulsifs, difficilement contrôlables. Les conséquences se manifestent sous forme de déception, peur, irritation et frustration. Une bonne mesure de disponibilité et d'aptitude au conflit est donc une des conditions pour que les relations restent vivantes et puissent se développer.

Les conflits comportent en général cinq phases. Le modèle que nous avons développé montre que toutes ces phases présentent des différences importantes au niveau de la pensée, du ressenti et de la manière d'agir des personnes concernées. Chacune des cinq phases offre une chance, mais comporte aussi, en elle-même, des dangers spécifiques. L'important est qu'un conflit traverse toutes ces phases et que la

situation conflictuelle ne reste pas bloquée à mi-chemin. Selon leur personnalité et leur tempérament, chaque phase peut être plus ou moins fortement marquée chez les protagonistes:

- Phase 1: phase préliminaire ou d'irritation
- Phase 2: phase critique ou d'échauffement
- Phase 3: phase de bouderie ou de retrait
- Phase 4: phase de pseudo-normalité ou de normalité fictive
- Phase 5: phase de clarification ou d'apprentissage

Le modèle montre pour chacune des phases le rapport entre raison (cognition) et sentiment (émotion). Ce qui se situe pour ainsi dire «sous la ligne» est soit nié soit refoulé par l'individu. Ainsi, dans les phases 1 et 4, les émotions sont niées, mais pas la raison; la raison domine les émotions. Dans la phase 2, c'est le contraire: les émotions dominent la raison. Dans la phase 3, les émotions et la raison sont réprimées; une personne qui boude ne peut agir avec raison et se bloque sur le plan émotionnel. Ce n'est que dans la phase 5 qu'existe un équilibre entre la raison et l'émotion. En d'autres termes, elles participent à part égale au processus. En cela, la phase 5 est la phase la plus fructueuse d'un conflit. Mais en règle générale, il faut avoir traversé d'abord les quatre autres phases avant de parvenir à la phase 5.

l'expression d'une appartenance. Si cette identification positive avec des collaborateurs ou le monde du travail ne réussit pas, l'adaptation reste superficielle et ne déploie ses effets que lorsque des conséquences négatives risquent d'en résulter. De telles conséquences ne peuvent toutefois pas imposer le comportement souhaité de manière durable.

L'image de soi et l'image donnée aux autres

Les jeunes en formation sont tributaires de

feedback continuels. C'est ainsi qu'ils parviennent à affiner l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de la «contrôler» par rapport à l'image qu'ils donnent aux autres. L'image que l'on a de soi et celle qu'en ont les autres ne sont jamais identiques. Mais lorsque ces deux images sont trop différentes, il en naît le sentiment de ne pas être compris, et cela entraîne des malentendus, des conflits et des émotions négatives.