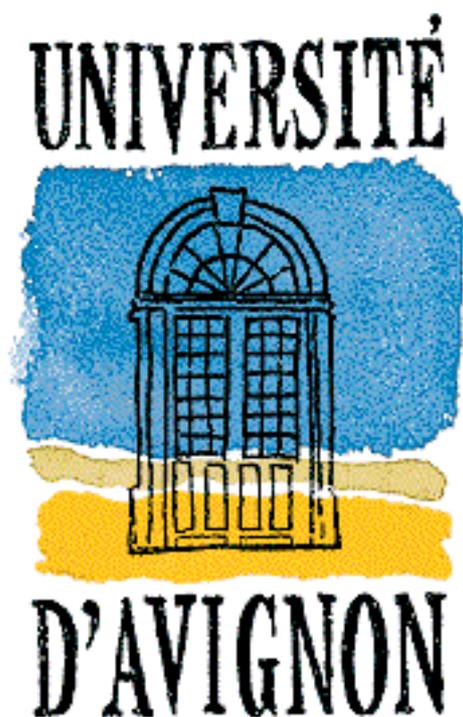




Réseau national des Universités préparant aux Métiers de la Formation

Université et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ?

**Colloque du Réseau des Universités préparant
aux Métiers de la Formation**



12 et 13 mai 2011



Université et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ?

Colloque du Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation

Avignon - 12 et 13 mai 2011

Après des rencontres régulières qui ont abouti à l'élaboration des référentiels d'activités et de compétences des métiers de la formation (publiés en 2010, ils sont accessibles auprès des universités partenaires), le Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation a proposé de poursuivre la réflexion engagée en organisant, en Avignon, les 12 et 13 mai 2011, un colloque sur l'apport de l'université à l'évolution de ces métiers.

L'obligation de penser l'offre de formation selon une logique de préparation à des métiers, l'impératif économique d'une meilleure adéquation entre formation et emploi, l'individualisation des parcours, la validation des acquis de l'expérience, le recours à la formation à distance sont autant de dispositifs et de techniques qui, en modifiant les modes d'acquisition des savoirs, imposent une recomposition de l'offre de formation universitaire.

A cela s'ajoutent la « masterisation » de la formation des enseignants, le passage au LMD pour toutes les formations professionnelles de la santé, du social et du médico-social (infirmiers-ières, éducateurs-trices, etc.), qui conduisent l'université à penser l'harmonisation des diplômes et des certifications professionnelles. Ainsi le vocabulaire du « Répertoire National des Certifications Professionnelles » et de la « Nomenclature des Secteurs de Formation » a fait son entrée dans le lexique descriptif des licences et des masters : le recours systématisé au langage des compétences et de la professionnalisation qui caractérise aujourd'hui la formation professionnelle initiale et continue fait valoir un déplacement progressif des frontières entre formation initiale et continue et signe une entrée effective dans une nouvelle normativité.

Dans ce mouvement, les formations préparatoires aux métiers de la formation professionnelle des adultes devraient bénéficier d'une visibilité plus grande, tant en interne qu'en externe.

Quels sont la place et le rôle des universités dans ce mouvement de professionnalisation des acteurs de la formation ?

C'est à cette question que nous avons proposé de réfléchir lors du colloque selon quatre axes d'interrogation.

- ✓ Le premier axe aborde la question posée dans une perspective socio-historique. Qu'est ce qui, dans l'histoire de la mise en place des activités de formation continue à l'université les prédispose à l'organisation et au redéploiement des cursus de formation de formateurs ? Quelles potentialités ouvertes par la pluridisciplinarité ? Quelles difficultés initiées par les disputes et les tensions entre disciplines ?
- ✓ Le second thème traite des questions de la professionnalisation de la fonction formation. Quelle normativité liée aux certifications professionnelles ? Le langage des référentiels de compétences est-il aussi clarifiant qu'il y paraît pour les professionnels et les acteurs de la formation ? À quelle condition peut-il être un gage de fluidité entre formation et emploi ? Entre RIME (répertoire inter-ministériel des métiers de la fonction publique) et ROME (répertoire opérationnel des métiers et emplois) la formation peut-elle être autre chose qu'un instrument au service exclusif de la gestion à court terme des ressources humaines ? Alors quelle professionnalité pour les formateurs ?
- ✓ Le troisième axe pose la question de l'ingénierie des actions de formation continue. Est-elle transversale aux différents champs de pratique ? A l'inverse, est-elle circonscrite à leur spécificité ?
- ✓ Le dernier thème abordé est celui des formes d'intervention. Qu'il s'agisse de l'accompagnement des parcours de formation, de l'orientation continue, de l'alternance, de la mise en place ou de la validation des compétences professionnelles, la question se pose de la caractérisation des modes de travail pédagogique et de leur formalisation en vue de la formation des acteurs.

Tels sont les thèmes sur lesquels nous avons proposé de réunir des contributions issues de travaux de recherche menés en sciences sociales et en sciences de l'éducation, l'enjeu étant de comprendre les atouts de l'université dans le champ de la formation des acteurs de la formation professionnelle continue.

Le Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation

Le Réseau regroupe en 2011 une quinzaine d'universités françaises, réparties sur tout le territoire. Il est coordonné par Dominique Maréchal (Amiens) ; le comité de pilotage est constitué, par ordre alphabétique, de : Jérôme Eneau (Rennes), Anne Laidebeur (Strasbourg), Nathalie Lavielle-Gutnik (Nancy), Dominique Maréchal (Amiens), Philippe Mazereau (Caen), Catherine Négroni (Lille), Jean-Claude Thiéry (Angers) et Maryvonne Sorel (Paris).

Le colloque d'Avignon a été organisé grâce à la coordination de Dominique Rey (Avignon). Les actes ont été mis en forme par Jérôme Eneau (Rennes) et Dominique Rey (Avignon).

LISTE DES COMMUNICATIONS

CONFERENCE D'INTRODUCTION DE L'AXE 1	7
LES METIERS DE LA FORMATION : UNE PROFESSIONNALISATION EN SUSPENS	7
<i>Emmanuel de Lescure</i>	7
COMMUNICATIONS DE L'AXE 1.....	10
LA FORMATION DE FORMATEUR A NANCY : UNE SPECIFICITE QUI RESISTE AU TEMPS ET PERMET D'ANTICIPER?	10
<i>Marie-Jeanne Mailfert, Virginie Savalle, Hélène Voirpy</i>	10
PROFESSIONNALISATION OU DE-PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS : LA RESPONSABILITE DES UNIVERSITES.....	14
<i>Pierre Hébrard</i>	14
QUELLE PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS METIERS ?.....	16
<i>Paul Santelmann</i>	16
QUELLES PRATIQUES ET SPECIFICITES D'UN DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION AUX METIERS DE LA FORMATION A L'UNIVERSITE DE ROUEN ?.....	19
<i>Béatrice Savarieau, Thierry Ardouin</i>	19
MODELES DE PROFESSIONNALISATION ET DE FORMATION DANS LES METIERS DE LA FORMATION : LES INTERACTIONS PARADIGMATIQUES.....	22
<i>Marie-Christine Thibault</i>	22
CONFERENCE D'INTRODUCTION DE L'AXE 2	26
LES REFERENTIELS SONT PARTOUT	26
<i>Maryvonne Sorel</i>	26
COMMUNICATIONS DE L'AXE 2.....	30
LE REFERENTIEL DES MASSEURS-KINESITHERAPEUTES : L'USAGE COMME NORME.....	30
<i>Stéphane Balas</i>	30
POURQUOI UN REFERENTIEL D'ACTIVITES DE RESPONSABLE DE DIPLOME PROFESSIONNALISANT A DES METIERS DE LA FORMATION ?	32
<i>Loïc Brémaud, Hugues Pentecouteau</i>	32
VERS UNE RECONNAISSANCE DES CAPACITES, EN APPUI ET EN ECART DES REFERENTIELS D'ACTIVITES ET DE COMPETENCES	35
<i>Breton Hervé, Josette Layec</i>	35
QUEL REFERENTIEL POUR QUELLE FORMATION DES SUPERVISEURS DE STAGE ?.....	38
<i>Antoine Derobertmasure et Arnaud Dehon</i>	38
UNE DEMARCHE DE FORMATION POUR DES PRATIQUES OUVERTES SUR LES TERRITOIRES : PAS DE COTE ET MISE EN REFLEXIVITE	41
<i>Izabel Galvao</i>	41
POUR UNE FORMATION A L'UNIVERSITE A UN USAGE SYSTEMIQUE DU REFERENTIEL.....	44
<i>Valérie Guillemot, Michel Vial</i>	44
DE LA DOUBLE DIMENSION CULTURELLE ET PROFESSIONNELLE.....	46
<i>Hugues Lenoir</i>	46
PENSER UN MASTER DES SCIENCES DE L'EDUCATION, DE LA FORMATION ET DU TRAVAIL.....	49
PREMICES D'UNE SCIENCE DE LA PROFESSIONNALISATION ?.....	49
<i>Max Masse</i>	49
UNE INGENIERIE DES MAQUETTES DE FORMATION IUFM, PROPEDEUTIQUE AUX METIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION.	52
<i>Patrick Picot</i>	52
CONFERENCE D'INTRODUCTION DE L'AXE 3	56
« SAVOIRS FORMATIFS » ET GENRES PROFESSIONNELS CHEZ LES FORMATEURS, ETUDE DES RESULTATS DE RECHERCHES-ACTIONS DE FORMATEURS EN FORMATION A L'UNIVERSITE	56
<i>Patrice Bouyssières</i>	56

COMMUNICATIONS DE L'AXE 3.....	59
LE FORMATEUR EN ZONE DE TURBULENCES FACE A LA FORMATION A DISTANCE	59
<i>Christine Berzin , Catherine Arnaud, Cathia Papi et Carmen Compte</i>	59
L'INGENIERIE DE LA FORMATION CONTINUE UNIVERSITAIRE : TRANSVERSALITE A DIFFERENTS CHAMPS DE PRATIQUES ..	62
<i>Séverine Colinet</i>	62
D'UNE IDENTITE A L'AUTRE : LE PASSAGE DU PROFESSIONNEL-EXPERT AU FORMATEUR GENERALISTE	65
<i>Alain Girardin, Stéphane Jacquemet, France Merhan, Laurence Türkal</i>	65
LE RETOUR D'EXPERIENCE DES ETUDIANTS DE LA LICENCE PROFESSIONNELLE « METIERS DE LA FORMATION, DE L'INSERTION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT ».	68
<i>Christian Glaudel, Patricia Rottement</i>	68
LA CONDUITE D'UNE EXPERIMENTATION SOCIALE COMME REVELATEUR DE LA PLACE DES METIERS DE LA FORMATION AU SEIN D'UNE UNIVERSITE ET DES ENJEUX IDENTITAIRES ASSOCIES.....	71
<i>Nathalie Lavielle-Gutnik</i>	71
PARCOURS DE RECONVERSION PROFESSIONNELLE A L'EPREUVE DU TRAVAIL SUR SOI.	74
<i>Catherine Négroni</i>	74
CONFERENCE D'INTRODUCTION DE L'AXE 4	77
FORMATION ET REFLEXIVITE : LES PRATIQUES RELATIONNELLES ET LA QUESTION TECHNIQUE	77
<i>Philippe Mazereau</i>	77
COMMUNICATIONS DE L'AXE 4.....	80
L'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION. QUELLE(S) PLACE(S) DANS LES UNIVERSITES ?.....	80
<i>Catherine Clenet</i>	80
SITUATION TUTORALE ET APPRENTISSAGE TRANSFORMATEUR EN FORMATION DES ENSEIGNANTS SPECIALISES.....	83
<i>Philippe Garnier</i>	83
PLAIDOYER POUR LA CONCEPTION D'UN DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION C2I@ METIERS DE LA FORMATION.....	86
<i>Cécile Lefèvre</i>	86
LA RECHERCHE COLLABORATIVE : LA PROFESSIONNALISATION DES ACTEURS PAR L'ANALYSE DE LEUR PRATIQUE ?	89
<i>Jérôme Mbiatong</i>	89
ELEMENTS DE CONCEPTUALISATION DU TRAVAIL D'ENSEIGNANT CHERCHEUR : L'ACTIVITE SUIVI DE MEMOIRE EST-ELLE TRANSPOSABLE EN ACCOMPAGNEMENT DE VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE ?	92
<i>Grégory Munoz, Soulard Evelyne & Emmanuel Sylvestre</i>	92
TECHNOLOGIES DE L'IMPLICATION ET MODES DE TRAVAIL PEDAGOGIQUE	95
<i>Dominique Samson</i>	95
LES PARCOURS DE FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES A L'UNIVERSITE ACCOMPAGNEMENT ET LEGITIMATION DU CHANGEMENT	97
<i>Souâd Zaouni-Denoux</i>	97
TABLE RONDE FINALE.....	100
FAUT-IL « PROFESSIONNALISER » LES METIERS DE LA FORMATION A L'UNIVERSITE ?.....	100
<i>Jérôme Eneau</i>	100
L'INGENIERIE DES ACTIONS DE FORMATION CONTINUE DE « L'ECOLE DE TOURS ». PRINCIPES FONDATEURS ET DYNAMIQUES INGENIEUSES.	103
<i>Catherine Guillaumin</i>	103
UNE FORMATION PROFESSIONNELLE UNIVERSITAIRE DE NIVEAU MASTER : QU'EST-CE QUE C'EST ?	106
<i>Emmanuel Triby</i>	106
LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE COMME ACTIVITE SECONDAIRE : STRUCTURE DU MARCHÉ, NATURE DE L'OFFRE ET PROFILS DES FORMATEURS	109
<i>Aline Valette</i>	109

Axe 1 : perspective socio-historique

Qu'est ce qui, dans l'histoire de la mise en place des activités de formation continue à l'université les prédispose à l'organisation et au redéploiement des cursus de formation de formateurs ? Quelles potentialités ouvertes par la pluridisciplinarité ? Quelles difficultés initiées par les disputes et les tensions entre disciplines ?

Conférence d'introduction : Emmanuel de Lescure (Créteil).

Communications de :

Marie-Jeanne Choffel-Mailfert, Virginie Savalle, Hélène Voirpy (Nancy)

Pierre Hébrard (Montpellier)

Paul Santelmann (AFPA)

Béatrice Savariau et Thierry Ardouin (Rouen)

Marie-Christine Thibault (Tours)

Conférence d'introduction de l'axe 1

Les métiers de la formation : une professionnalisation en suspens

Emmanuel de Lescure

Adresse courriel : emmanuel.delescure@u-pec.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement :

Université Paris Est Créteil (UPEC), Centre interdisciplinaire de recherches culture, éducation, formation, travail (CIRCEFT), EA 4283.

Adresse professionnelle :

UPEC, Département SESS, Bâtiment La Pyramide, 80 av. du Général de Gaulle, 94 009 Créteil.

Mots clés : professionnalisation, qualification, emploi, salaire

Résumé :

La professionnalisation est un thème récurrent dans la littérature consacrée aux agents de la formation. Si cette question a commencé à préoccuper chercheurs et praticiens dès les années 1970, c'est surtout pendant des années 1980 qu'elle a été l'objet des discours publics. En effet, c'est au cours de cette décennie qu'émergeront les premiers éléments d'une rhétorique professionnelle visant à affirmer l'existence et l'autonomie du groupe (Lescure, 2010 a). Après la signature de la convention collective des organismes de formation (1988) et durant la décennie suivante, la catégorie « métiers de la formation » s'imposera comme la nouvelle catégorie dans laquelle seront subsumées les différentes activités liées à la formation.

Cette communication se propose d'interroger le processus de professionnalisation des agents de la formation. Elle s'inscrit dans une perspective qui vise à comprendre pourquoi depuis les premiers travaux qui leur ont été consacrés (Fritsch, 1969), les métiers de la formation sont constamment définis comme des métiers « en construction », en particulier en termes

identitaires. Pour cela elle mobilisera une définition rarement convoquée de la professionnalisation, non pas celle qui consiste à voir dans le processus de professionnalisation un processus de développement de la professionnalité – ou des capacités professionnelles – des individus, des activités ou des organisations, mais celle qui considère que la professionnalisation d'une activité relève de la possibilité d'y « faire carrière » (Naville, 1970), soit une forme d'institutionnalisation d'un métier (Paradeise, 1988).

Une telle perspective permet en effet d'appréhender la dynamique d'un groupe professionnel sans présager de son orientation. Elle invite à prendre en compte simultanément aussi bien les aspects qui relèvent de la professionnalisation que ceux qui au contraire relèvent d'un processus de déprofessionnalisation (Tripiet, Dubar, 1998). Elle permet ainsi de relever que si le groupe professionnel est l'objet d'une réussite indéniable (notamment, en raison de sa croissance démographique continue), il demeure cependant incertain car il ne parvient pas complètement à stabiliser ses activités ni, *a fortiori*, sa définition, sa position et sa composition.

Mobilisant les données sociodémographiques produites par l'INSEE, elle cherchera à décrire le groupe professionnel dans son ensemble, c'est-à-dire à une échelle nationale. Elle montrera :

1) *L'importante dispersion du groupe* : Les agents de la formation constituent un groupe hétérogène (Lescure, 2010 b) tant dans leurs caractéristiques (âges, niveaux de qualification, types de diplômes, types de contrat de travail, statut de cadre ou non) que celles de leurs employeurs (activité principale de l'entreprise, nombre de salariés, secteur public ou privé). Cet éclatement du groupe professionnel est un de ses traits récurrents¹.

2) *L'importance de la précarité et de la flexibilité* : La question de l'emploi des métiers de la formation n'est pas l'objet d'une attention institutionnelle soutenue. Bien que la création d'observatoires ait été rendue obligatoire par la loi de 2004, la situation des métiers de la formation vis-à-vis de l'emploi fait l'objet d'un déni caractérisé, et ce, alors même qu'on observe une précarité (nombre de contrats à durée déterminée) et une flexibilité (nombre de temps partiels) plus importantes que pour l'ensemble de la population active.

Enfin, 3) *une baisse tendancielle des rémunérations* : Paradoxalement, alors que l'offre de formation aux métiers de la formation et le niveau de formation des membres du groupe professionnel sont l'objet d'une croissance continue (Lescure, 2005, 2011), l'examen des revenus salariaux depuis 1990 montre une baisse significative en particulier pour les cadres. Bien que positif, le diplôme n'a qu'un effet relativement faible sur la rémunération. De plus, alors que l'existence du secteur de la formation comme secteur d'activité autonome est un des éléments portant l'institutionnalisation des métiers de la formation, le fait de travailler dans un organisme relevant de ce secteur exerce un effet négatif sur la rémunération.

Si ce dernier constat ne présage en rien de l'avenir, cette tendance pouvant s'inverser, il n'en reste pas moins qu'il constitue un indice de déprofessionnalisation potentielle et représente un élément important permettant de comprendre la dynamique du groupe professionnel, en particulier les difficultés identitaires auxquelles il est sans cesse confronté.

¹ Il a déjà été l'objet du constat de Primon (1990). Il se trouve confirmé et même accentué par l'intensification de la division du travail au sein des organismes de formation (Cardon, 1996 ; Capélani, 2001).

Références bibliographiques

Capelani C., 2001, « Différenciations et divisions sociales dans les métiers de la formation : 1969-2000 », in Fablet D. (coord.), *La formation des formateurs d'adultes*, Paris, L'Harmattan, p. 259-281.

Cardon C.-A., 1996, *Les formateurs d'adultes dans la division du travail*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Univ. de Lille 1.

Dubar C., Tripier P., 1998, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.

Fritsch P., 1969, Formateurs d'adultes et formation des adultes, *Revue française de sociologie*, vol. X, p. 408-420.

Lescure (de) E., 2005, Le niveau des agents de la formation ne cesse de s'élever mais reste dispersé, *Éducation permanente*, n° 164, p. 41-52.

Lescure (de) E., 2010 a, « "Les métiers de la formation" : sociologie d'une rhétorique professionnelle », in Brémaud L., Guillamin C. (dir.), *L'archipel de l'ingénierie de la formation. Transformations, recompositions*, Rennes, PUR, 2010, p. 119-132.

Lescure (de) E., 2010 b, « Introduction : Un ensemble hétérogène. Éléments de littérature sur les métiers et les agents de la formation », in Lescure (de) E., Frétigné C. (dir.), *Les métiers de la formation : Approches sociologiques*, Rennes, PUR, p. 7-22.

Lescure (de) E., 2011, « La contribution des diplômés à la dynamique d'un groupe professionnel. Le cas des métiers de la formation », in Maillard F. (dir.), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de la professionnalisation des diplômés*, Rennes, PUR, (à paraître).

Naville P., 1970, « L'emploi, le métier, la profession », in Friedmann G., Naville P. (dir.), *Traité de sociologie du travail*, Paris, Armand Colin, vol. 1, p. 231-240.

Primon J.-L., 1991, *Les agents et les professions de la formation continue. Essai d'identification et de caractérisation sociales*, Thèse de doctorat de sociologie, Univ. de Nice.

Paradeise C., 1988, Les professions comme marchés fermés du travail, *Sociologie et société*, XX, 2, p. 7-22.

Communications de l'axe 1

La formation de formateur à Nancy : une spécificité qui résiste au temps et permet d'anticiper?

Marie-Jeanne Mailfert, Virginie Savalle, Hélène Voirpy

Adresses courriel : marie-jeanne.mailfert@nancy-universite.fr ; virginie.savalle@nancy-universite.fr ; helene.voirpy@nancy-universite.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement :

M.J.Choffel-Mailfert : MC Sciences de l'Information et de la Communication, LHPS-Archives HPoincaré-CNRS UMR 7117, Nancy Université Formation Continue

Virginie Savalle : Responsable de formation, DUFA-TFA, Nancy Université Formation Continue

Hélène Voirpy : Responsable de formation, Licence professionnelle « Métiers de la formation, de l'insertion et de l'Accompagnement », Nancy Université Formation Continue

Adresse professionnelle :

Nancy Université Formation Continue (ex-CUCES) 32 rue de saurupt 54000 Nancy

Mots clés : Histoire, CUCES, dispositifs de formation, conceptions pédagogiques.

Résumé :

Cette communication est proposée par l'équipe qui actuellement encadre et anime les dispositifs de formation de formateurs diplômants au sein de Nancy Université Formation Continue (NUFC). Elle vise à examiner en quoi ces dispositifs sont porteurs aujourd'hui encore de l'histoire dont ils sont issus, en l'occurrence, celle du CUCES et dans quelle mesure cette filiation est aujourd'hui opérante pour faire face aux évolutions des métiers de la formation.

L'un des concepteurs des premières formations de formateurs, Gérard Malglaive² n'hésite pas à montrer que l'histoire de ce métier de formateurs est indissociable de celle de « l'Ecole de Nancy » dans les années soixante, qui fut « mieux que représentative » et « sans doute (...) dans une large mesure le modèle et l'inspiratrice » de la formation des adultes. Nous tenterons donc de reconstituer les étapes historiques qui, partant des premières actions « d'accompagnement réflexif des formateurs », conduisent à la construction des premiers dispositifs de formation de formateurs et ensuite à leur institutionnalisation dans un cadre de

² Cf. G.Malglaive, Formateur d'adultes : un itinéraire, l'Harmattan, 2007.

formation universitaire diplômante. Cette reconstitution historique ne pourrait se faire sans montrer comment depuis un demi siècle, des acteurs ont pensé ces expériences et mis en œuvre les transformations, les innovations, qui permettent aujourd'hui à Nancy Université Formation Continue de proposer ses actuels dispositifs de formation de formateurs. Aussi, cette communication tentera-t-elle de dégager ce qui, au travers des orientations de l'offre de formation et des « partis pris » pédagogiques actuels, procède d'une filiation historique spécifique.

Notre méthode emprunte la démarche de la socio-histoire³. Elle s'inspire de la démarche des historiens fondée sur une analyse des archives et des témoignages et sur la prise en compte du contexte qui aide à la compréhension du passé. En effet on ne peut comprendre les dispositifs actuels qu'en mettant en évidence leur historicité. Notre démarche a aussi recours aux acteurs de cette histoire, qu'ils soient des individus ou des collectifs, aux relations que ceux-ci ont noués entre eux, à ce qui a été en débat et a donné lieu à des accords ou à des controverses. Elle explore également les modes de travail de ces acteurs qui vivaient au quotidien et en équipe ce qu'on appelle aujourd'hui « pratiques réflexives », « échanges de pratiques » et formalisaient des démarches pédagogiques innovantes à partir de dispositifs expérimentaux.

Notre présentation s'organisera en deux temps. D'une part nous établirons un raccourci monographique institutionnel qui permettra de reconstituer les étapes importantes de l'histoire de la formation de formateurs, de l'INFA⁴-CUCES⁵, au CUCES, puis à NUFC⁶.

D'autre part, cette reconstitution n'a de sens que si elle permet de dégager les fondements pédagogiques de cette formation de formateurs, de comprendre comment ils ont émergé et ont perduré jusqu'à aujourd'hui. Pour cela, les témoignages d'acteurs qui ont été à l'initiative ou se sont retrouvés impliqués, collectivement dans ces actions, à des moments clés, et donc qui ont tenu un rôle stratégique au regard de cette histoire et de ces évolutions nous semble incontournable.

Nous avons donc recueilli et analysé plusieurs types de données. Nous avons d'abord interviewé les acteurs qui ont mis en place la formation de formateurs au CUCES depuis les années 75 jusqu'à aujourd'hui. Ces éléments nous ont permis de resituer les contextes de l'époque, les évolutions successives, les projets fondateurs. Puis nous nous sommes penchées sur les archives du CUCES et nous avons choisi plus particulièrement deux projets de mise en place d'une formation de formateurs pour des entreprises nationales algériennes ainsi qu'un rapport de 1982 d'un groupe de travail sur « formations qualifiantes de formateurs intervenants en formation d'adultes » issu d'une collaboration des CAFOC⁷ et des Universités. Ce travail nous a permis d'identifier les fondamentaux, les points d'appuis principaux qui ont soutenu et soutiennent encore le dispositif de formation de formateurs du CUCES.

Ce voyage dans le temps et dans les points de vues, souvenirs, écrits des uns et des autres nous a renvoyées à notre manière de concevoir et mettre en place de la formation de formateur, en nous décentrant nous avons pu mettre en évidence des éléments qui ne nous étaient plus visibles, nous avons pu comprendre d'où venaient les postures et les choix que nous portons.

³ Cf G.Noiriel

⁴ Institut National pour la Formation des Adultes

⁵ Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale

⁶ Nancy Université Formation Continue

⁷ Centre Académique de Formation Continue

Nous faisons ici le choix de vous présenter les piliers, les éléments principaux qui ont fondé les actions d'hier et fondent notre action aujourd'hui, en les illustrant d'exemples tirés de nos dispositifs de formation de formateurs.

En nous appuyant sur les contenus de formation mais aussi sur les modes de conception et de mise en œuvre de nos formations de formateur, nous allons donc éclairer les notions/concepts suivants :

- la place de la réflexivité / de la réflexion sur la pratique
- l'analyse des besoins
- les processus d'apprentissage
- la réflexion sur l'évaluation
- le choix de l'alternance intégrative
- certaines caractéristiques de nos dispositifs comme la souplesse, la place de la réflexion collective, de l'expérimentation, la place donnée au terrain/aux professionnels, le choix des intervenants (profil, implication).

Les premières formations de formateurs de l'INFA-CUCES, initiées il y a un demi-siècle, - en référence à l'Education populaire et à l'expérience des Maisons familiales rurales qui ont inventé la démarche de formation par alternance- ont d'abord développé des pratiques d'accompagnement réflexif, privilégié la production de documents pédagogiques et proposé du travail en groupe favorisant la réflexion collective, la co-construction permanente de l'innovation.

Aujourd'hui, au sein de NUFC, la formation continue universitaire qui prépare aux métiers de la formation professionnelle pour adultes a évolué pour s'adapter aux transformations des métiers et s'est ouverte plus explicitement vers les champs de l'accompagnement et de l'insertion, pour répondre aux demandes de certification et d'harmonisation des diplômes, pour s'adapter aux diverses réformes qui se sont succédées. La réflexion collective, la co-construction, l'expérimentation, l'innovation, le lien fort avec le monde professionnel sont toujours présents.

Nous montrerons que la formalisation de « l'idéologie pratique⁸ » qui s'est exprimée dans « le feu de l'action » du CUCES des années soixante, sous forme de thématiques clés et de principes commandant aux modalités de travail est aujourd'hui précieuse pour penser l'ingénierie pédagogique des dispositifs, les adapter aux besoins des champs professionnels et fournir aux futurs professionnels les capacités qui font d'eux des agents de changement au sein des organisations par leur posture de praticien réflexif.

Références bibliographiques :

Françoise Laot, (1999), « *La formation des adultes, Histoire d'une utopie en acte, Le Complexe de Nancy* », Paris : L'Harmattan.

Jean pierre Le Goff (1996), « *L'érosion des idéaux de l'éducation permanente* », Education permanente, n°129.

Gérard Malglaive, (2007), « *Formateur d'adultes : un itinéraire* », l'Harmattan..

⁸ Expression employée par G. Malglaive ibid p. 34

Education permanente (1971), « la Formation de formateurs », n°12.

Bertrand Schwartz, 1969, « *Pour une éducation permanente* », *Education permanente*, n°1.

Noel Terrot, 1994, « *Education des adultes et formateurs ; une approche historique* », in F.Gérard et al.(coord.), *les métiers de la formation*, Paris : la documentation française.

Recherche et Formation (2006), « Formation de formateurs d'adultes, approche historique », n° 53

Jacky Beillerot (1974). « *Formateur métier ou fonction ?* », *Education Permanente* n°26,

Actualité de la formation permanente (1989). « L'évolution des métiers de la formation. Formation qualifiante pour les formateurs » Paris : Centre Inffo.

Gérard Noiriel. « *Introduction à la socio-histoire* », 2006, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».

Professionnalisation ou dé-professionnalisation des formateurs : la responsabilité des universités

Pierre Hébrard

Adresse courriel : pierhebrard@orange.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : CRF CNAM Paris

Adresse professionnelle : Centre de Recherche sur la Formation CNAM - 2 Rue Conté - 75003 Paris

Mots clés : formateurs, professionnalisation, référentiel, compétences

Résumé :

Ma communication abordera la question du rôle des universités dans les processus de professionnalisation concernant les métiers de la formation, dans une perspective socio-historique.

En introduction, je rappellerai les principaux sens du terme « professionnalisation », selon qu'il s'applique à un groupe professionnel (sociologie des professions), à une organisation et aux activités qui s'y réalisent (gestion, psychosociologie du travail) ou au développement professionnel des individus (théories de l'apprentissage professionnel et de la construction des identités professionnelles). Les apports conceptuels de Dubar et Tripier (1998), de Wittorski (2008), de Sorel (2008) et nos propres travaux (Hébrard 2004, Solar et Hébrard 2008, Hébrard 2010) seront notamment mobilisés à cette fin.

L'objet principal de ma communication portera ensuite sur les parcours de formation par lesquels les formateurs construisent leur professionnalité, sur les dispositifs conçus et mis en œuvre par les universités pour faciliter et valider ces parcours et plus particulièrement ce qui leur sert de référent (référentiels et autres documents de cadrage de ces dispositifs). Dans une première partie je retracerai les grandes étapes de l'histoire récente des formations universitaires de formateurs, depuis les années 1970-1980 jusqu'aux années 2000-2010, et j'en proposerai une périodisation en mettant en évidence le tournant qui se situe au milieu des années 1990, avec les décisions de la Commission Technique d'Homologation, le Contrat d'Études Prospectives (1995-1997) et la circulaire de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur (février 1996).

Dans la deuxième partie, je présenterai les résultats de l'analyse documentaire que j'ai réalisée sur les référentiels et les programmes des dispositifs de formation de formateurs offerts par les universités dans la période actuelle. Cette étude fait partie d'une recherche plus large portant sur la formation et la professionnalisation dans les « métiers de l'humain » (travail social, métiers de la santé, de l'éducation et de la formation) qui est en cours, dans le cadre d'un réseau international coordonné par Philippe Maubant de l'université de Sherbrooke (Maubant 2010, Hébrard 2010). La méthode d'analyse documentaire utilisée est à

la fois lexicale et sémantique ; elle porte aussi bien sur le contenu explicite (terminologie, notions et expressions utilisées), sur la logique sous-jacente aux catégories structurant les référentiels et sur les présupposés implicites qu'ils contiennent (Kerbrat-Orecchioni 1986, Ducrot 1991). Elle me permettra de repérer les conceptions de la formation et du métier de formateur que l'analyse de ces documents révèle.

Ma conclusion portera sur l'influence de la logique des compétences aujourd'hui dominante (Hébrard 2007, Presse 2008), sur l'intérêt et les limites des méthodes d'ingénierie de formation qui s'en inspirent et sur les risques qu'une conception réductrice des compétences des formateurs peut faire courir à leur professionnalisation.

Références bibliographiques :

- Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Hébrard, P. (2004), *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*, coll. "Le travail du social", Paris : L'Harmattan.
- Hébrard, P. (2007). *Quel modèle de la compétence ? Éléments pour l'élaboration du champ conceptuel sous-jacent à la construction et à la validation des compétences*. Communication au colloque « Compétences et socialisation », Montpellier : Université Paul Valéry.
- Gendron, B. , Hébrard, P. & Prévost, P. (Dir.) 2008, *Compétences et socialisation*, Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée, Les Cahiers du CERFEE, N° 24.
- Hébrard, P. (2010), *L'humanité comme compétence : une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'humain*, Communication pour le symposium « Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation ». Colloque AREF, Genève (septembre 2010).
- Maubant, P. (2010). *Analyser les pratiques professionnelles : problématiques de l'accompagnement des processus de professionnalisation dans les métiers relationnels*. Symposium dans le cadre du Réseau Observatoire International sur la professionnalisation. Université de Sherbrooke, octobre 2010.
- Presse, M. C. (2008). *La professionnalisation des formateurs d'adultes à l'université : entre logique d'émancipation et logique de compétences*. In Solar, C. & Hébrard, P. (Dir.) (2008). *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec*, Paris : L'Harmattan.
- Solar, C. & Hébrard, P. (Dir.) (2008). *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec*, Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). *Professionnalisation et offre de formation dans l'enseignement supérieur*, in Solar, C. & Hébrard, P. (Dir.) (2008). *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec*, Paris : L'Harmattan.

Quelle professionnalité des formateurs métiers ?

Paul Santelmann

Adresse courriel : paul.santelmann@afpa.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA)

Adresse professionnelle : 13 Place du Général de Gaulle 93108 MONTREUIL

Mots clés : Identité des formateurs, professionnalisation, statut, fonction sociale et économique.

Résumé :

Une fonction formative externalisée

La figure du formateur métier en formation des adultes et dans l'enseignement professionnel s'est construite en plusieurs temps durant la phase taylorienne et fordiste. Sa fonction consistait, dans les années 20 et 30 puis dans l'après-guerre (reconstruction) à contribuer à l'accès aux emplois ouvriers qualifiés dans des contextes de pénurie de main d'œuvre mais aussi :

- De faiblesse de l'apprentissage,
- De spécialisation professionnelle,
- De faible mobilité de la main d'œuvre,
- D'externalisation de la formation de l'entreprise.

L'AFPA est emblématique de ce modèle du formateur métier intervenant en dehors de la sphère productive dans des centres où l'on reconstitue les conditions de l'activité professionnelle et où l'apprentissage du geste professionnel est fondé sur le primat de la mise en situation. Dans ce cadre le formateur était un porte-voix et un traducteur des savoirs du salariat. Il demeurait un « homme du métier », un référent professionnel appliquant une méthode pédagogique éprouvée.

Cette externalisation des univers formatifs de l'entreprise a favorisé une pensée critique (éparse) à l'égard du système productif. L'éducation populaire a été porteuse d'une partie de cette critique mais l'AFPA également sous un autre angle... La loi de 1971 a accentué l'externalisation des fonctions formatives de l'entreprise (stagification) mais a atténué la dimension critique des différents courants de la formation des adultes : en favorisant l'émergence d'un marché réglementé de la formation et en misant sur une nouvelle offre de formation privée sans racines historiques et sans grande ambition... Tous les courants de la formation des adultes préexistants à la loi de 1971 vont s'en trouver affaiblis !

Le rendez-vous manqué de la période post-taylorienne

Les évolutions technico-organisationnelles (post-taylorisme) des années 80 auraient dû bousculer cette construction institutionnelle dans la mesure où ces transformations impliquaient :

- De nouveaux rapports aux savoirs professionnels (logique compétences, émergence des TIC, nouvelles organisations du travail),
- Une réintégration dans la sphère productive d'une partie des fonctions formatives,
- Un élargissement des cibles de la formation professionnelle et continue (polyvalence, pluricompetences, reconversion, mobilités, etc.),
- Une interaction plus forte entre système éducatif, formation continue et système productif.

Certes, ces exigences ont eu des traductions mais elles ont été cadencées. Ainsi l'enseignement professionnel, malgré un contexte favorable, est resté une voie de relégation (semi-échec du Bac professionnel). Les intuitions pertinentes souvent héritées des réflexions des années 60, ont été marginalisées ou éradiquées (nouvelles qualifications de Schwartz, formation intégrée au travail, etc.). Le traitement social du chômage a fait dériver la formation qualifiante des adultes vers le champ de l'insertion sociale et des stages parking (rapport Malglaive de 1983).

Dans ces conditions les différents profils de formateurs métiers se sont étiolés au lieu d'être revitalisés. Ces fonctions de transmission des savoirs du travail qui constituaient une voie promotionnelle pour les ouvriers se sont dévalorisées. Cette période coïncide d'ailleurs avec les constats sur l'atomisation croissante de l'appareil de formation d'adultes, la déprofessionnalisation de ce secteur, l'émergence des formateurs d'insertion, précaires et plus proches du profil de l'animateur social précaire que du formateur métier ou de l'enseignant.

Le déclin de l'appareil de formation continue

Les années 80 étaient l'occasion pour les différentes composantes de l'appareil de formation des adultes de se ressourcer et c'est, au contraire, un déclin qui s'amorce. Ces constats ont bien suscité quelques réponses - labellisation de l'offre, programme de F de F de la DFP mais aussi impulsion étatique d'émergence d'un secteur d'activité (FFP) – qui n'ont pas endigué le processus.

Pourtant cette période était favorable à un décloisonnement fonctionnel et spatial entre un système éducatif et formatif fermé et auto-centré (classes et stages) et des entreprises contraintes de faire preuve de plus d'intelligence dans la conduite des nouvelles organisations. Pour des raisons qui tiennent à la faiblesse du dialogue social et aux traditions élitistes et académiques du système éducatif, ce rapprochement n'a pas pu avoir lieu retardant d'autant l'adaptation du système éducatif, la revitalisation de la FPC et le renforcement des organisations apprenantes et qualifiantes au sein des entreprises.

La professionnalisation des formateurs s'est construite dans un registre pédagogico-social (individualisation) en rupture avec l'analyse critique du travail (délitement des liens entre formateurs et ergonomes ou sociologues du travail) porteuse d'un accompagnement des nouvelles implications des salariés dans les enjeux de modernisation. Cette insuffisance a réduit les potentialités réformatrices (le semi-échec des 35H, détérioration des conditions de travail, précarisation de l'emploi des jeunes, etc.). Le système formatif s'est dédouané de ces questions qui déterminent pourtant l'engagement en formation professionnelle : si le travail n'est plus attractif, si l'ascenseur social et professionnel est verrouillé, la formation professionnelle et les formateurs eux-mêmes ne peuvent être que dévalués.

Se réappropriier les mutations du travail

Les formateurs issus de l'entreprise (permanents ou occasionnels) doivent s'approprier les enjeux globaux relatifs aux mutations du travail et implications qu'elles conditionnent : l'enjeu du développement durable, l'appropriation des TIC par les salariés les moins qualifiés ou les conditions d'une intégration réussie des nouvelles générations dans les organisations de travail sont des bons exemples de cette orientation...

Du point de vue des enjeux et des finalités de la formation professionnelle, les années 80 nécessitaient un large réinvestissement pluri-disciplinaire sur l'analyse du travail, il n'en fut rien : la recherche se pencha sur la sociologie du chômage, du non travail, du dépassement du travail ! En fait il y avait nécessité d'une mobilisation et d'un rapprochement des conceptions, autrefois séparées, qui sous-tendaient les ambitions de l'éducation populaire (faire avancée la démocratie dans l'entreprise) ou de l'analyse critique du travail (atténuer la division du travail, accompagner la dé-prescription, redéployer les espaces de décision et d'autonomie vers les échelons dits d'exécution).

Le formateur-métier est désormais pluriel il occupe des positions différentes du tuteur au formateur permanent en passant par le formateur occasionnel. Il tire sa plus-value non pas d'un enfermement dans son métier mais d'une appropriation des enjeux des transformations du travail. D'où la nécessité d'une ingénierie des savoirs et des compétences fédératrice de ces dizaines de milliers d'acteurs actifs du renouvellement des savoirs du travail. Cette ingénierie a besoin de l'apport de l'Université mais également de ce qui se passe dans les entreprises en matière de pratiques formalisées (ou non) de développement des savoirs (identité) et des compétences (engagement). Elle a également besoin de politiques publiques ambitieuses qui ne se résument pas à de l'achat d'heures de formation !

Références bibliographiques

Benoist (Pierre), *La formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics* – 1950 - 1990 - L'Harmattan – 2000.

Bonnet (Bernard), *La formation professionnelle des adultes* - L'Harmattan – 1999.

Santelmann (Paul) « Enjeux syndicaux. L'enlisement de la formation professionnelle continue. » In : Revue de l'IRES n°53 – 2007/1.

Santelmann (Paul) « Les distorsions diplômes/qualifications : l'exemple des techniciens et agents de maîtrise de type industriel » In : Formation Emploi (CEREQ) n° 105 janvier – mars 2009.

Santelmann (Paul) « Formation professionnelle et division du travail, les enjeux de l'après-guerre » Revue EDUCATION PERMANENTE n° 178/2009-1.

Veltz (Pierre), *Le nouveau monde industriel*, Paris, Gallimard, 2000.

Quelles pratiques et spécificités d'un dispositif de professionnalisation aux métiers de la formation à l'université de Rouen ?

Béatrice Savarieau, Thierry Ardouin

Adresse courriel : Beatrice.Savarieau@univ-rouen.fr ; Thierry.Ardouin@univ-rouen.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Enseignants-chercheurs, membres du laboratoire CIVIIC, Université de Rouen

Adresse professionnelle : Université de Rouen, UFR SHS, Département des sciences de l'éducation Rue Lavoisier 76821 Mont-Saint-Aignan

Mots clés : professionnalisation, métiers de la formation, parcours, compétences, savoirs.

Résumé :

Le département des sciences de l'éducation de l'université de Rouen propose un master intitulé « Métiers de la formation », si l'appellation est récente, l'origine du diplôme est ancienne, puis qu'il succède au Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) « Ingénierie de la Formation » créé en 1992, dans le cadre d'une filière de Formation de Formateurs au sein du Service Commun Universitaire de Recherche et d'Intervention en Formation de Formateurs. Quelques années après, en 1996, commence les prémices de la mise à distance de cette formation, réalisée en partenariat avec le CNED ; offre de formation qui sera développée en 2001, à l'issue de la validation de notre proposition en réponse à l'appel à projets « campus numériques ». Comme tout diplôme, le DESS s'adapte aux évolutions du marché de l'emploi et sa « maquette » est actualisée, pour répondre aussi bien aux nécessités professionnelles, qu'aux orientations scientifiques du laboratoire auquel il est adossé (CIVIIC), qu'aux contraintes institutionnelles. Ce sera par exemple en 2008, sa transformation en master « Métiers de la formation » avec trois parcours spécifiques : « Ingénierie et Conseil en formation » (ICF toujours proposé en présentiel et à distance), « Ingénierie de l'Education thérapeutique » (IET) qui s'inscrit dans une forte demande d'éducation thérapeutique du patient en pratique hospitalière mais aussi en médecine de ville, et « Ingénierie de la formation de formateurs d'enseignants » (FFE), dans une logique de formation des personnes déjà en position de formateurs d'enseignants aux spécificités liés à la formation des enseignants L'université cherche par conséquent à se situer dans une logique de professionnalisation des acteurs des métiers de la formation, en favorisant la transmission/production de savoirs et de compétences et la construction d'identités professionnelles propres à telles ou telles professions.

Ce cursus de troisième cycle rassemble donc une grande variété de métiers et de pratiques de la formation, ce qui nous amène à nous interroger sur la manière dont ce master professionnalise les acteurs de la formation ? Afin de répondre à cette question, nous nous sommes situés dans une démarche qualitative, en réalisant sur douzaine d'entretiens auprès d'anciens étudiants exclusivement issus du parcours « Ingénierie et conseil en formation »,

aussi bien en présence qu'à distance. Nous les avons interrogés sur le dispositif pédagogique de ce diplôme et leur perception de ses incidences en termes de professionnalisation. A la lecture des parcours professionnels et de formation de ce public, nous questionnons également nos logiques de recrutement et ses effets en termes de professionnalisation. Ce master valorise-t-il avant tout des parcours et des expériences déjà acquises ? Quels apports perçus provenant de l'université, dans la professionnalisation des acteurs de la formation, qu'ils soient issus de formation initiale ou continue ?

Parmi les résultats obtenus, nous avons noté l'importance du dispositif pédagogique qui tend à être un véritable dispositif de professionnalisation. Pour se faire, il est construit non pas classiquement dans une logique d'évaluation de tous les cours suivis, mais plutôt dans celle d'une formation par la recherche, par la réalisation d'un mémoire effectué en lien avec un lieu de stage. Ce dernier fait l'objet d'un accompagnement par un universitaire dont le rôle est d'initier à la conduite d'une recherche en lien avec une situation professionnelle, favorisant ainsi chez l'étudiant les « allers-retours » entre les savoirs repérés utiles et les tentatives d'organisation de ses pratiques professionnelles, bien éloignées des logiques d'intégration/assimilation classique dans les dispositifs de professionnalisation. Les départs en stage ont lieu en mars pour les étudiants du présentiel, en auto-commande validée par accord pédagogique pour les étudiants à distance, soit une mission d'ingénierie ou de conseil, réalisée dans leur situation professionnelle habituelle. Le mémoire joue donc un rôle de fil conducteur et permet l'articulation entre la théorie et la pratique, soit une réconciliation entre les savoirs et les compétences du point de vue des étudiants interrogés. Pour illustrer ce propos, nous pouvons insister sur le fait que si les étudiants proviennent de situations sociales très diverses (formation initiale, formation continue, recherche d'emploi, reprise d'études) et que par conséquent leurs attentes sont variées (reconnaissance, validation, insertion, évolution, etc...), leur intention première est souvent la même, c'est-à-dire une recherche d'une meilleure efficacité de leur action en situation professionnelle, actuelle ou à venir. A cet égard, les attentes vis-à-vis du diplôme et de l'université sont très fortes, dans ce sens, l'acquisition des compétences souhaitées, c'est-à-dire la réalisation efficace de leurs activités dans le domaine de la formation, donc « l'action » et le « terrain », sont au cœur de leurs préoccupations. Toutefois, cela ne signifie pas que les savoirs n'aient pas d'intérêts ou de valeurs pour eux, bien au contraire, ils sont à la recherche de « clés » ou « d'outils » permettant de mieux comprendre et anticiper leurs réalités professionnelles, et donc de savoirs directement transférables pour mieux agir.

A ce stade, nous pouvons affirmer que quels que soient les moyens mis en œuvre, l'université ne professionnalise pas, mais que c'est bien l'individu lui-même qui doit trouver les ressources permettant d'opérer ce transfert des savoirs en situation professionnelle. En cela, les étudiants inscrits en formation continue, ayant déjà une expérience des métiers de la formation, ou bien encore les étudiants inscrits à distance et bénéficiant d'une entrée directe sur une réalité professionnelle, puisque leur candidature à l'entrée en master, est retenue du fait qu'ils sont déjà en poste dans les métiers de la formation, bénéficient d'un avantage certain par rapport aux étudiants de la formation initiale, même si eux ont l'avantage de mieux connaître les fonctionnements universitaires. Ainsi, l'action et le développement de compétences sont au cœur de nos pratiques de professionnalisation, même s'ils s'accompagnent d'une nécessaire prise de distance par rapport au terrain, apportée par les savoirs théoriques et d'action. Ces derniers correspondent encore plus aux attentes des étudiants les plus expérimentés dans les métiers de la formation, le besoin de reconnaissance d'un parcours déjà réalisé, mais aussi celui d'un réel professionnalisme, étant facilité par l'obtention d'un diplôme, le savoir étant le fondement de la légitimité de la pratique. Notre dispositif de professionnalisation favorise donc avant tout la mise en œuvre d'une logique de

réflexion sur et pour l'action dans les métiers de la formation, accompagnée mais dans une moindre mesure, d'une logique d'intégration/assimilation. Soit des enseignants, « universitaires » ou « professionnels », qui ne peuvent eux-mêmes, qu'avoir expérimentés et conduit des recherches sur ce domaine d'activités ; nos informateurs soulignent à cet effet, l'importance essentielle représentée par l'apport des sciences de l'éducation et de sa pluridisciplinarité, dans ce mouvement de professionnalisation des acteurs de la formation.

Références bibliographiques :

Ardouin T. (2010) Du DESS « Ingénierie de la formation » au master « Métiers de la formation » de l'université de Rouen in : « L'archipel de la formation - Transformations, recomposition » (s.d. L. Brémaud & C. Guillaumin), Rennes, PUR.

Etienne R. « Professionnalisation », « formation à et par la recherche » In Recherche et Formation n°59, 2008, pp121-132.

Lescure (de) E et Frétigné C. (2010) Les métiers de la formation. Approches sociologiques. Rennes, PUR.

Solar C. et Hébrard P. (2008) Professionnalisation et formation des adultes : une perspectives universitaire France Québec. Paris, l'Harmattan

Sorel M. et Wittorski R. (2005) La professionnalisation, en actes et en questions. Paris, L'Harmattan.

Wittorski R. (2007) Professionnalisation et développement professionnel. Paris l'Harmattan

Wittorski R. (2004) Savoirs d'action, compétences et professionnalisation. In : Savoirs en action et acteurs de la formation (sous la dir de J.-P. Astolfi). Rouen, PUR, pp. 51- 76

Modèles de professionnalisation et de formation dans les métiers de la formation : les interactions paradigmatiques

Marie-Christine Thibault

Adresse courriel : mc.thibault@orange.fr ; marie-christine.thibault@univ-tours.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Enseignante, UFR Arts et Sciences Humaines, Université François-Rabelais TOURS

Adresse professionnelle : Université François-Rabelais TOURS, Arts et Sciences Humaines
3, rue des Tanneurs BP 4103 – 37041 TOURS cedex 1

Mots clés : Professionnalisation expérientielle, formation par production de savoirs, science appliquée, modèle type de professionnalisation

Résumé :

Cette communication se propose d'interroger les interactions entre les modèles de formation et le processus de professionnalisation dans les métiers de la formation dans leurs évolutions observées à travers trois grandes phases de l'histoire de la formation continue en France.

L'invention des métiers

Les métiers de la formation des adultes ont émergé sur la scène sociale et économique française dans les années 70-80, impulsés par la Loi de 1971. La majorité de ceux qui ont, alors, investi ce champ d'activité étaient issus de mouvements éducatifs militants, œuvrant pour la promotion sociale et « *la seconde instruction* »⁹. Tout paraissait à inventer et si les formateurs le négligeaient, les publics adultes ne manquaient pas de leur rappeler qu'ils n'étaient pas des élèves sur les bancs de l'école. Ainsi se sont ébauchées les techniques particulières, les savoir-faire de ces nouveaux artisans, ces « *facilitateurs de changement* »¹⁰ qui dessinaient, progressivement, les contours de leur métier.

Les années 90 marquent une étape décisive vers la définition et la différenciation des métiers de la formation : la convention collective signée en 1988 et ses amendements jusqu'en 1994, les propositions de DE WITTE¹¹, les fiches du ROME (1993), les « référentiels métiers » (CAFOC de Clermont-Ferrand, CAFOC de Créteil), le Guide technique des Métiers de la Formation¹² Le développement de la formation continue comme secteur d'activité à part

⁹ (CONDORCET, 1792)

¹⁰ (GOGUELIN, 1995)

¹¹ Communication présentée aux Deuxièmes rencontres universitaires de formations de formateurs diplômantes, Nancy 20-21-22 avril 1988

¹² (Centre Inffo, 1995).

entière, son inscription dans le marché économique ont peu à peu conduit vers une nécessaire « rationalisation » des pratiques, retour sur investissement oblige. En parallèle, émerge chez les formateurs le besoin de savoirs théoriques éclairant les savoir-faire. Les formations de formateurs se développent alors « selon trois tendances : une dominante pédagogique, un pôle « gestion de la formation » et un pôle « technologique » indique, en 1995, Centre Inffo qui répertorie 245 formations, très diversifiées quant à leurs références scientifiques, dont 101 sont proposées par les universités (du DEUG au doctorat et des DU). La mise en place de certifications amorce un premier virage conduisant du métier vers la profession.

Vers la profession

Ce rapide détour historique invite à interroger les modèles de formation à l'œuvre au regard de l'accès au statut de profession car, ainsi que le note JOBERT (1989) : « *Petit à petit, on s'est éloigné du pôle occupationnel pour se diriger vers un pôle professionnel [...]* ». Les sociologues anglo-saxons ont établi une liste d'attributs caractérisant la profession-type ; la typologie de HALL (1969) distingue des attributs structureaux –occupation à temps plein, code légal, association professionnelle, organisme de formation- et des attributs d'attitude –référence à une organisation professionnelle, conviction de servir un public, croyance en une autoréglementation, sentiment d'autonomie. Se penchant sur le cas spécifique des métiers de la formation, JOBERT (1989) propose « *une rhétorique à trois termes* » : le besoin social, le savoir, l'éthique. La confrontation des caractéristiques des métiers de la formation à ces deux approches permet d'identifier le « savoir » ou « l'organisme de formation » comme l'attribut (partiellement) manquant¹³. Les formations proposées se signalent, en effet, par leur hétérogénéité quand le processus type d'accès à la profession exige des connaissances spécialisées préalablement délimitées.

En écho à ce processus de professionnalisation, la formation selon le modèle de la science appliquée repose sur une **diffusion** de savoirs théoriques, pour application ultérieure. Lorsqu'il s'adresse à des acteurs expérimentés, un pan fondamental de leurs besoins est négligé : la réflexion-théorisation de leurs pratiques. Ce modèle ignore, en outre, le rôle obligatoirement joué par ces praticiens dans la **production** des connaissances et des savoir-faire **utilisés** à travers l'exercice de métiers qui s'inventaient et préexistaient à la mise en place de formations diplômantes. L'apport de HAVELOCK (1973) sur la **Production**, **Diffusion** et **Utilisation** de savoirs situe le flux des connaissances entre les pôles : utilisation/pratique/recherche appliquée/recherche fondamentale. Les formateurs-se-formant sont sur le pôle recherche appliquée ; s'ils reviennent sur les bancs de l'université c'est d'abord pour comprendre leurs expériences.

Un changement de paradigme conduit à proposer, alors, un modèle de formation par production de savoirs qui trouve ses origines dans le Réseau des Hautes Etudes de la Pratique Sociale et qui a été développé, en Sciences de l'Education, par l'école de Tours, sous l'impulsion de G. LERBET et G. PINEAU. Ce processus de formation accorde une place primordiale à la réflexion **de** et **sur** l'expérience professionnelle, s'appuie sur une articulation entre pratique et théorie pour favoriser l'abstraction conceptuelle dans une confrontation des modèles scientifiques aux données d'une pratique toujours en évolution et systématiquement questionnée. L'accès à la professionnalisation qui ne (re)connaît que la formation selon le modèle de la science appliquée est ainsi remis en question ; pour les néo métiers, tels que ceux de la formation, s'impose ainsi un modèle alternant que nous avons qualifié de professionnalisation expérientielle⁵.

¹³ Cf. : Thibault (2000)

Un nouveau virage (à négocier !)

La dernière décennie se signale par une spécialisation, clairement identifiée sur la scène sociale, des métiers de la formation en même temps que les cursus dédiés à ces différents acteurs connaissent une réelle spécification en s'inscrivant dans une perspective de construction ciblée de compétences théoriquement référées. Les diplômes délivrés par les universités –licences professionnelles et masters principalement- sont progressivement reconnus comme un passeport indispensable pour accéder à l'emploi. L'attribut manquant selon le modèle type de professionnalisation a vu le jour et, de ce fait, les métiers de la formation rejoignent la sphère de la profession. Dans un mouvement de balancier, le processus de professionnalisation expérientielle s'incline et cède la place prépondérante au processus type. Cette révolution en appelle une autre, qui touche inévitablement le modèle de formation. De façon significative, les participants aux dispositifs proposés ont changé de profil : aux côtés de quelques baroudeurs de la formation se trouvent des étudiants « réguliers », de plus en plus nombreux aujourd'hui. Les attentes de ces deux catégories de publics sont à l'évidence de natures différentes, voire antagonistes, quand bien même elles concourent à un enrichissement réciproque. La formation par production de savoirs s'appuyant sur l'expérience perd ainsi de sa pertinence au bénéfice de la science appliquée. Elle ne peut retrouver de vitalité épistémologique qu'à l'issue d'observations et de pratiques conduites par les étudiants à l'occasion d'immersions en situation réelle.

Références bibliographiques :

CHARTIER (Daniel), LERBET (Georges) coord. 1993, La formation par production de savoirs : quelles articulations Théorie - Pratique en Formations Supérieures ? actes du colloque des 1er et 2 octobre 1990 à Tours, Paris, L'Harmattan

JOBERT (Guy) 1989, « *La professionnalisation des formateurs ; approche sociologique* » in Actualité de la formation permanente, n° 103, Novembre-Décembre, Paris, pp. 25-28.

PINEAU (Gaston) 1980, Les combats aux frontières des organisations ; un cas universitaire d'éducation permanente, Montréal, Editions Sciences et culture

SOREL (Maryvonne) ; WITORSKI (Richard) 2005 coord. La professionnalisation en actes et en questions, Paris, l'Harmattan

THIBAUT (Marie-Christine) 2000, Professionnalisation et formation expérientielle des métiers de la formation ; contribution à la construction d'un modèle alternant, au croisement des savoirs formels, expérientiels et existentiels. Thèse de doctorat en Sciences humaines, Sciences de l'Education et de la formation, Tours, Université François-Rabelais

Axe 2 : référentiels, certification, démarche qualité et professionnalisation de la fonction formation

Quelle normativité liée aux certifications professionnelles ? Le langage des référentiels de compétences est-il aussi clarifiant qu'il y paraît pour les professionnels et les acteurs de la formation ? À quelle condition peut-il être un gage de fluidité entre formation et emploi ? Entre RIME (répertoire inter-ministériel des métiers de la fonction publique) et ROME (répertoire opérationnel des métiers et emplois) la formation peut-elle être autre chose qu'un instrument au service exclusif de la gestion à court terme des ressources humaines ? Alors quelle professionnalité pour les formateurs ?

Conférence d'introduction : Maryvonne Sorel (CNAM).

Communications de :

Stéphane Balas (CNAM)

Loïc Brémaud et Hugues Pentecouteau (Rennes)

Hervé Breton et Josette Layec (Tours)

Antoine Derobertmeasure et Arnaud Dehon (Mons)

Izabel Galvao (Paris 8 et 13)

Valérie Guillemot et Michel Vial (Aix)

Valérie Huard (IUFM Bordeaux)

Hugues Lenoir (Paris 10)

Max Masse (CNAM)

Patrick Picot (IUFM Guadeloupe)

Conférence d'introduction de l'axe 2

Les référentiels sont partout ...

Maryvonne Sorel

Adresse courriel : maryvonne.sorel@wanadoo.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Maître de conférences, Université Paris Descartes, Faculté SHS- Sorbonne. Chercheur au CRF, IEA 1410, CNAM.

Adresse professionnelle : Centre Universitaire des Saints-Pères - 45 rue des Saints- Pères, 75006 Paris

Mots clés : Référentiel, compétence, contenant collectif, activité, professionnalisation.

Résumé :

« *Les référentiels sont partout* »....

C'est de cette observation simple que nous partirons pour interroger le sens et l'usage des référentiels dans le processus de professionnalisation.

Référentiel métier, référentiel d'emploi, référentiel d'activité, référentiel de compétences, référentiel de situations, référentiel de formation, référentiel de certification...la référentialisation est une donnée majeure voire une condition requise de la gestion du travail, des emplois et des compétences, qui impacte par effet de contamination les pratiques de formation.

Nous nous proposons dans cette communication de re-situer cette « inflation normative » (Cros et Raisky, 2010) dans les déplacements opérés de la qualification vers la professionnalisation, du travail vers l'activité, de la capacité vers la compétence, l'enjeu étant de réfléchir à l'usage des référentiels dans la professionnalisation des individus, de l'activité et des organisations, la professionnalisation de la fonction formation figurant un espace singulier de cette question générale.

Nous reviendrons pour argumenter nos propositions sur les notions princeps de professionnalisation, de référentiel et de compétence, la question étant de savoir si la congruence de ces notions est inhérente au sens de chacune d'entre elle ou si elle est relative à des points de vue à défendre et donc à expliciter.

Parlant de professionnalisation ...

Adapté de l'anglais *to professionalize*, nous retiendrons que le mot désigne dans une première acception l'action qui permet de prétendre à la maîtrise d'une activité professionnelle ou à l'exercice d'une profession

Sa référence est dans un premier temps celle de la sociologie des professions, la notion désignant alors le processus de naissance, de structuration et de mise en reconnaissance dans le champ du travail de groupes organisés autour de l'exercice d'une même activité professionnelle. (Jobert, 1985 ; Hughes, 1996, Wittorski, 2008).

Aujourd'hui et sous l'effet d'un ensemble d'infléchissements politiques et économiques majeurs - dérégulation du travail et des qualifications, décloisonnement des emplois, responsabilisation du travailleur, retour au caractère *local* et singulier des situations- le sens du terme s'est redéployé et peut être entendu à la fois comme l'intention de faire reconnaître de nouveaux territoires de professionnalité (professionnalisation de l'activité) ; comme une mise en mouvement des individus en vue de leur montée en compétences dans le champ du travail (professionnalisation des individus) ou comme l'aménagement du travail afin de garantir la mise en œuvre des compétences dans un collectif (professionnalisation de l'organisation), (Wittorski, 2005).

Dès lors s'est instaurée une culture de la professionnalisation (Barbier, 2005) finalisée par le développement des compétences, une place centrale étant conférée dans les dispositifs initiés à l'activité et aux situations de travail dont le sujet doit devenir capable d'appivoiser la complexité, la singularité et l'indétermination.

Parlant de compétence ...

Nous ferons valoir que la notion correspond à la catégorie des concepts empiriques dont la particularité est que leur sens se structure de manière diachronique au regard des situations et des problèmes que l'on tente de résoudre par son usage dans ces situations. Ceci est à l'origine de définitions multiples dont il convient d'apprécier à la fois la charge idéologique et la consistance épistémologique.

Deux éléments sont à prendre en considération pour s'y retrouver dans la « nébuleuse » des définitions et des contre définitions. D'un côté il importe de lier l'entrée dans la culture (le culte ?) de la compétence à la question des attentes sociales et économiques en matière de production, qui associent dans un discours policé et d'inspiration libérale, productivité, efficacité et employabilité. De l'autre, et ceci apparaît comme une retombée logique des choix qui sont faits en matière d'organisation du travail, la manière de penser les situations de travail est bousculée : le travailleur est réinstallé dans son pouvoir d'acteur ; « le travail fait retour dans l'individu travaillant » (Zarifian, 2009) ; sous couvert de compétence, il lui est demandé d'investir les tâches, de prendre des initiatives, de penser son action en vue de s'adapter aux caractéristiques des situations ; une place toute particulière est accordée à la singularité et à la dramaturgie de son activité, mettant au devant de la scène *l'intelligence rusée* et les savoirs incorporés.

Alors la compétence ?

Retenant l'idée que la compétence est toujours relative à l'exercice d'une activité en situation, nous avons très vite investi la compétence comme une qualité de la relation personne/ tâche /

situation (Sorel, 1999) correspondant à la fois à une présence à la situation, à soi dans la situation et à une actualisation in situ des ressources dont la personne dispose pouvant nécessiter l'invention de ressources inédites (Sorel, Wittorski, 2005).

La référence à la théorie de l'individuation psychique et collective de G Simondon (1989-2007) nous a permis de rompre avec toute forme de substantialisation (ressource, composition de ressources...) et de situer la compétence comme *étant*, à la fois résolution des potentialités libérées par la situation et transformation individuante de ces potentialités. En tant que l'individu est appréhendé « comme un ensemble en tension, défini par ses potentiels et « possédant un pouvoir organisateur » ; comme un complexe dont la force ne « serait pas sa stabilité (...) mais sa capacité de traverser, d'animer et de structurer (...) des domaines de plus en plus variés et hétérogènes » (G Simondon), nous proposerons de considérer que « la compétence n'est « antérieure à aucune matière » ; qu'elle est une organisation d'éléments latents, tendus vers leur recombinaison et leur redéploiement en de nouveaux états » ; c'est une forme, « quelque chose d'un et de multiple à la fois », (Sorel, 2008).

Ceci permet de distinguer la compétence de la performance (Astier, 2008) ; de faire valoir sa double dimension, subjective et environnementale (Zarifian, 2005 ; Sorel, Wittorski, 2005) ; d'éviter d'en faire une ressource a priori et d'en préserver le caractère complexe, émergent, contingent et singulier.

Dès lors se pose la question de ce que formalisent les référentiels et de leur usage.

Parlant de référentiel....

Quelles que soient les horizons sémantiques convoqués pour circonscrire le terme, on en revient toujours à l'idée d'un rapport établi entre deux ensembles de données selon une relation asymétrique, l'ensemble contextuel (le référé) étant rapporté à un ensemble considéré comme un ensemble stable et faisant autorité (le référent).

Des différentes approches consultées nous garderons l'idée que les référentiels en jeu dans la professionnalisation sont à la fois

- une intention de décrire, identifier et rendre intelligible une réalité complexe (Chauvigné, 2010) ; en cela le référentiel est assimilable à une modélisation dont l'enjeu serait de rassurer en décryptant le complexe via une structure qui le schématise et fournissant des repères pour compenser les flous et les incertitudes de l'activité ;
- une écriture, qui compose dans un genre textuel spécifique, une approche chronologique et narrative, un inventaire et une déclinaison rationnelle et abstraite, de ce qui est fait et à faire en même temps qu'une certaine manière de penser l'activité, les situations et les ressources à mobiliser ;
- un construit social correspondant à un compromis intersubjectif dont la fonction est tout autant de rassembler l'infini des singularités autour d'invariants négociés – *fonction de reconnaissance*- que de normaliser l'activité singulière –*fonction de régulation sociale*-. De ce point de vue on pourrait considérer le référentiel comme un contenant collectif de l'activité singulière et individuelle, comme un « tissage générique » de ce qui est commun et particulier, une sorte de « mémoire *transpersonnelle* » (Clôt, 2008). En cela, il est « aussi un vecteur de sentiment d'appartenance à un collectif, à un milieu social, susceptible d'accueillir, d'aider, de soutenir la personne » (Zarifian, 2009).

Alors quel usage des référentiels dans le processus de professionnalisation ?

Nous nous proposons de mettre en débat l'idée qu'au-delà du paradoxe qu'ils constituent et en tant qu'ils sont le produit d'une mise en débat de l'activité, des situations, des impasses et des problèmes, les référentiels sont susceptibles *d'équiper l'activité individuelle*. Ceci suppose d'aborder le référentiel dans sa réalité processuelle et dynamique, comme un moyen de naviguer entre invention et attendus. Parce que le discours normatif qu'ils proposent n'efface pas les controverses qui les alimentent, il s'agirait d'engager un travail d'enracinement de l'activité individuelle dans l'histoire collective dont témoignent les référentiels- *se sentir appartenir à...* enracinement qui soulage, oriente et finalise l'action individuelle en même temps qu'il rend possible le détachement et le libre usage des prescriptions. Ceci requiert de permettre aux personnes d'accéder à leur « pouvoir de... ».

C'est à ces différentes formes de travail que réfléchissent les différentes communications du thème n°2.

Références bibliographiques

Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. *Recherche et Formation*, n° 64-2010, p.77-90.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF. collection "Le travail humain"

Cros, F et Raisky, C. (2010). « Référentiel ». *Recherche et Formation*, n° 64-2010, p.117-120.

Hugues, E.C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : EHESS.

Jobert G. (1985), Processus de professionnalisation et production du savoir, *Education permanente*, n°80, p.125-145.

Simondon G. (1989-2007). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier. Philosophie

Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'harmattan

Sorel M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet... *SAVOIRS, revue Internationale de Recherches en Education et Formation*. 2008-17, p39-50.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *SAVOIRS, revue Internationale de Recherches en Education et Formation*. 2008-17. p.11-36.

Zarifian P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Paris : PUF, collection "Le travail humain"

Communications de l'axe 2

Le référentiel des masseurs-kinésithérapeutes : l'usage comme norme

Stéphane Balas

Adresse courriel : stephane.balas@wanadoo.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement :

Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (EA 4132) - CNAM

Doctorant au sein de l'équipe « clinique de l'activité »

Adresse professionnelle : 62, rue Maurice Thorez 92000 Nanterre - 06 24 00 23 41

Mots clés : Masseurs-kinésithérapeutes, instrument, référentiel, dilemmes historiques, usage

Résumé :

La question abordée ici est celle de la conception des référentiels d'activités et de l'usage qui peut en être fait par les formateurs pour former des professionnels de santé. En effet, si les référentiels de diplômés à visée professionnelle se sont généralisés depuis quelques années (Maillard, 2007), à l'université comme ailleurs, leurs formes comme leurs usages par les formateurs sont multiples.

En nous appuyant sur les résultats d'une intervention en « clinique de l'activité » (Clot, 1995) réalisée avec des masseurs-kinésithérapeutes (Balas, à paraître) nous tenterons de montrer que l'expertise des formateurs dans les professions de santé, repose sur la capacité à s'emparer des référentiels d'activités comme des instruments de leur action pédagogique (Rabardel, 2002), et considérer le référentiel, non comme un outil fini et finalisant, mais comme un document discutable et dénormalisant (Le Blanc, 1998).

Nous proposons d'inverser le protocole de construction, puis d'usage des référentiels et de construire un référentiel dont la forme est prédéterminée par l'usage qu'en font les professionnels. Pour cela, une condition : il convient que ce référentiel fasse l'inventaire, non de ce qui se fait, mais de ce qui résiste à trouver une solution définitive.

Nous avons construit un référentiel du métier de masseur-kinésithérapeute présentant les activités sous forme de *dilemmes historiques de métier*, dont on peut dire qu'il constitue les conséquences des conflits de conception à l'intérieur même des tâches du métier (Leplat & Hoc, 1983), ainsi que *d'acquis d'expérience* susceptibles de soutenir le professionnel qui doit agir malgré l'insolubilité du dilemme rencontré, en choisissant une solution provisoire et contingente.

Face à ce type de référentiel qui met en évidence la dimension dynamique du travail réel, les professionnels peuvent ainsi disposer d'un instrument de revitalisation des controverses

professionnelles (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001) dont on connaît les vertus développementales. De même, les formateurs peuvent s'emparer de ces *irrésolus historiques* du métier pour construire des situations pédagogiques. Cette authenticité de la situation formative avec ce qu'éprouve un professionnel au travail, au double sens de ressentir et de tenter, est porteuse pour l'apprenant, d'un potentiel d'apprentissage inédit.

Ainsi, c'est parce qu'il prête toujours à discussion que ce type de référentiel devient efficace pour une didactique du réel, au cœur de l'action de tout formateur.

Références bibliographiques :

BALAS, S. (2011, à paraître). Kinésithérapeute, un métier de référence. *Nouvelle revue de psychosociologie*.

CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux du travail et de vie*. Paris : La découverte.

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., & SCHELLER, L. (2001). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n°146, 2001/1, pp. 17-25.

LE BLANC, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris : PUF

LEPLAT, J. & HOC, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 1, 49-63

MAILLARD, F. (2001). Les référentiels des diplômes professionnels : la norme et l'usage. *Revue des commissions professionnelles consultatives*, 2001-5.

MAILLARD, F. (2007). « Les diplômes professionnels de l'éducation nationale dans l'univers des « certifications professionnelles » : une singularité mise en question », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/2. URL : <http://osp.revues.org/index1348.html>

PROT, B. (2006). *Expérience et référentiel : Le problème de Galilée*. Contribution au colloque « validation des acquis de l'expérience et reconnaissance ». Groupe de recherches sociologiques. Université de Limoges. 22-24 mai 2006.

PROT, B., OUVRIER-BONNAZ, R., MEZZA, J., REILLE-BAUDRIN, E., VERILLON, P. (2010). Les dilemmes d'activités. Pour une approche clinique des correspondances entre travail et formation professionnelle. *Recherche et formation*, n°63-2010, pp.63-76

RABARDEL, P. (2002, 2^{ème} édition). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. In : CLOT, Y. *Avec Vygotski*. (pp. 265-289) Paris : La Dispute.

Pourquoi un référentiel d'activités de responsable de diplôme professionnalisant à des métiers de la formation ?

Loïc Brémaud, Hugues Pentecouteau

Adresse courriel : loic.bremaud@univ-rennes2.fr ; hugues.pentecouteau@univ-rennes2.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Université Rennes 2 :

Loïc Brémaud, directeur de l'UFR sciences humaines, université Rennes 2

Hugues Pentecouteau, responsable de la licence professionnelle SDIF, université Rennes 2

Adresse professionnelle : Campus Villejean, place du recteur Henri Le Moal. CS24307 / 35043 Rennes cedex

Mots-clés : référentiel d'activité, responsable de formation, pédagogie universitaire

Résumé

Au sein de l'université française, les formations à visée professionnalisante apparaissent dès la fin des années soixante dix avec les DESS, la mise en place des licences professionnelles par l'arrêté du 17 novembre 1999 et l'institutionnalisation progressive du LMD¹⁴ à partir de 2003. Avec le LMD, l'université est amenée à développer de nouvelles finalités sous un double angle de vues : conserver son rôle de lieu de création et de production de savoir par la recherche, mais également s'instituer comme espace de professionnalisation permanente en direction des cadres et futurs cadres des sociétés post modernes « tout au long de leur vie ». Les exigences du processus de Bologne concernant la description des compétences attestés par les diplômes, renforcées par la loi de modernisation sociale instaurant la VAE ont conduit les universités à produire des référentiels présentant les compétences attestées par les diplômes proposés. Ces référentiels permettent théoriquement de mobiliser des savoirs, de lire des qualifications, permettant ainsi à l'individu de s'approprier son parcours de formation. Le plus souvent, ces référentiels ont vu le jour dans un contexte de renouvellement des maquettes, et par conséquent, leur conception est devenue obligatoire, sous peine de devoir présenter un dossier incomplet. La création de référentiels a pu être perçue comme une tentative de normaliser ou de communiquer sur l'offre de formation, suscitant ainsi une certaine réserve de la part des universitaires responsables de formation (Chauvigné, Coulet, 2010). De notre point de vue, la production de référentiel comme outil dynamique de compréhension d'une formation (déclinée en compétences) ou d'une activité, est

¹⁴ LMD : nouveau dispositif structurant les études universitaires en « Licence-Master-Doctorat ». Il désigne l'application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, mis en place progressivement à partir de 1998. La réforme LMD, prenant effet en France à partir de 2003, remplace le schéma d'études issu du plan Fouchet de 1966.

indispensable à toute démarche d'ingénierie cherchant à mettre en œuvre une évaluation progressive d'un dispositif de formation (Carette, 2007 ; Brémaud, Pentecouteau, 2008).

Dans ce contexte d'incitation à proposer des formations professionnelles et à entrer dans cette activité qui consiste à les décliner en compétences, nous posons le problème des enseignants-chercheurs qui vont devoir créer, organiser et animer des projets de formation d'une façon différente de ce qu'ils ont pu faire par le passé. Sans véritable reconnaissance institutionnelle, ces enseignants-chercheurs développent des compétences dont la multiplicité échappe à toute description formelle. Lorsqu'il est proposé à un enseignant-chercheur de prendre en charge un diplôme tel qu'une licence ou un master professionnel, il n'existe que très rarement une description des différentes activités afférentes à la fonction et une préparation à celle-ci. Ces activités, qui peuvent être très diverses sont bien souvent découvertes sur le terrain au fur et à mesure du déroulement d'une formation. Si la question de l'élaboration des référentiels de formation universitaire a donc été largement débattue, qu'en est-il donc pour les responsables de formation eux-mêmes dans les fonctions exercées ?

L'objet de notre communication se propose donc de contribuer à ouvrir cette « boîte noire » au croisement de plusieurs questions :

- Pouvons-nous concevoir des référentiels de métier, de formation si des conditions préalables ne sont pas remplies, comme par exemple une conception collégiale du pilotage de la formation, une évaluation régulière des enseignements, des réactualisations permanentes du cadre de la formation. Le responsable de formation apparaîtrait alors comme clé de voûte d'un tel dispositif,
- Pourquoi mettre en référentiel l'activité d'un responsable de formation universitaire. Quels buts attendus, quelle place dans les dispositifs actuels d'élaboration des heures-référentiels ?
- L'élaboration des référentiels d'activité pour le responsable de formation universitaire peut-elle faciliter la formalisation plus poussée des référentiels des formations gérées. Si oui, quelle place pour ces référentiels dans l'animation de la formation, quel sens est donné à ces dispositifs ?
- Comment animer ce dispositif pour coordonner les nombreuses activités qui y contribuent et le système d'acteurs internes et externes dont les interactions conditionnent sa réussite ?

Comment des ingénieries aussi différentes que le développement de l'alternance intégrative, de l'individualisation des parcours, de la FOAD, de l'apprentissage, qui font partie des problématiques professionnelles des métiers de la formation peuvent-elles être mises en œuvre ? Si le métier de responsable de formation en entreprise est un « métier flou en quête de légitimité professionnelle » (de Lescure, Frégné, 2010), il en est de même pour celui de responsable de formation professionnelle universitaire (Brémaud, Pentecouteau, 2010).

Notre démarche s'inscrit dans la réflexion qui sera menée dans l'axe 2 du colloque d'Avignon des 12 et 13 mai, posant les questions de la professionnalisation de la fonction formation. De manière introductive, nous proposons de définir les contours des missions d'un responsable de formation universitaire. Dans notre approche, le référentiel n'est certainement pas un outil figé, normatif qui laisserait croire que cette activité professionnelle sous-entend la maîtrise d'un certain nombre de compétences associées aux différentes activités. D'autre part, il s'agit d'un référentiel d'activités et c'est la définition de ces activités qui devraient permettre la déclinaison de celles-ci en compétences. Enfin, ce référentiel est également envisagé comme le moyen de penser la formation continue, en ingénierie de formation, des enseignants-chercheurs des universités.

Références bibliographiques :

Bellier, S. (1999), La compétence. In P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.

Brémaud, L., & Pentecouteau, H. (2008). Professionnalisation et qualité de la formation des adultes, un enjeu essentiel pour l'université. L'exemple de la filière professionnelle « formation des adultes » de l'Université de Rennes 2. *AIPU*, Montpellier.

Brémaud, L., & Pentecouteau, H. (2010). Quelles compétences managériales pour le responsable d'un cursus de formation à visée professionnalisante ? *AIPU*, Rabat.

Chauvigné (C.) et Coulet (J-C) (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, n°172.

Le Boterf G. (1999), *L'Ingénierie des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.

Pons-Dessouter M. (2005). Réalisation et usages de référentiels "compétences" dans les universités et INP. In M. Bigand, H. Camus, E. Craye et al. (coord.). *Actes du colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*. Lille : Ecole Centrale de Lille.

Vers une reconnaissance des capacités, en appui et en écart des référentiels d'activités et de compétences

Breton Hervé, Josette Layec

Adresse courriel : herve.breton@univ-tours.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement :

Hervé Breton, Maître de conférences associé - Josette Layec, Chargée de cours

Département des sciences de l'éducation et de la formation des adultes - Université de Tours

Adresse professionnelle : Université Tours, Bureau 126, 3 quai des Tanneurs, 37000 Tours

Mots clés : Capacité, possibilité, compétences, référentiel, situation de travail

Résumé

Le triptyque « activité – compétences – certification » conduit à penser la compétence en référence aux activités types des métiers et emplois. La méthode retenue pour la structuration des référentiels est en effet de distinguer dans les emplois/métiers, les activités types, sous activités et tâches. Cette première phase réalisée, la suite consiste à identifier dans les activités, les compétences jugées nécessaires pour leur conduite. Par l'analyse entre référentiels d'activités et référentiels de compétences, notre communication vient questionner l'absence de prise en compte dans les référentiels, des capacités comme dispositions, ressources et possibles de l'action.

Par l'analyse des Titres du Ministère du travail, nous avons formalisé les méthodologies et les logiques privilégiées pour la structuration des référentiels. Nous avançons plusieurs limites à cette démarche de « référentialisation » : une fragmentation des métiers en une somme plus ou moins articulée d'activités types (1), le recours à un vocabulaire formel et abstrait, produisant un effet de simplification des contextes et situations de travail (2), une prescription implicite de « bonnes pratiques » (3).

1. Quelques limites des approches par référentiel

- La normalisation et la fragmentation des métiers

L'effet de fragmentation est quasi inhérent à la logique des référentiels. Par le découpage en activités types et sous-activités, le métier se trouve décomposé en une somme d'éléments et d'unités. Cette approche, pratique pour l'entrée dans la logique « compétences », produit un effet de normalisation et de fragmentation de l'Emploi/Métier. Par le découpage en activités

types et situations typiques, le métier se trouve catalogué au risque de perte de son unité de sens.

- L'articulation « activités – compétences »

Les articulations « activités – compétences - certification » s'organisent dans un phasage qui s'amorce par l'analyse des activités et se continue par l'identification des compétences à mobiliser pour leur conduite. En prenant appui sur les activités types et les situations typiques formalisées dans le référentiel d'activités, une opération de type déductive s'opère pour nommer les compétences identifiées comme nécessaires à la mise en œuvre supposée correcte des activités. Loin de la singularité des situations concrètes, les compétences se trouvent formulées sur le plan de la généralité.

- Une prescription implicite de « bonnes pratiques »

Les référentiels de compétences énoncent, formalisent et hiérarchisent la somme des savoirs attendus pour la conduite des activités du métier. Quelque soit la typologie retenue (savoirs, savoirs faire, savoirs relationnels, par exemple), les compétences sont identifiées en référence aux activités décrites. Par l'analyse des activités types du métier, nous aboutissons à la description des compétences génériques. Le référentiel de compétences se présente alors comme une forme de recette de savoirs à mobiliser pour la bonne conduite d'actions typiques.

2. Reconsidérer les capacités pour penser les possibilités et pertinences d'action

Difficile de penser les questions de pertinence et de possibilités d'action en partant de contextes, de situations et d'activités typiques. Un agir pertinent s'appuie sur une capacité d'action qui va s'actualiser « à propos » et « au plus juste ». Nous sommes loin d'une approche de type applicative reposant sur une inférence déductive visant à trouver dans les situations de travail, des occasions de mettre en œuvre des savoirs d'action.

Ce que ne problématisent pas, ni même ne pensent les référentiels, ce sont les notions de pertinence et de possibilités, qui caractérisent selon nous les capacités. La capacité échappe ou déborde les référentiels puisqu'elle ne se résume pas à un agir actualisé. De l'ordre du possible, elle se situe « en creux » de l'action. Elle est une ressource de l'action et se manifeste au gré des situations, en fonction des configurations. Nous dirions qu'elle s'actualise au gré des circonstances, selon que le contexte s'y prête ou non, selon un principe de pertinence.

La capacité est donc agissante sans pour autant et nécessairement s'actualiser. En ce sens, la compétence se caractérise comme la manifestation de la capacité, soit « son actualisation pertinente en situation ». Cependant, la capacité ne se résume pas aux occurrences d'actualisation. Elle est une ressource disponible qui imprègne l'action, et son actualisation est une des manifestations possibles. Nous définissons donc la capacité comme « une possibilité d'action » s'actualisant ou non, en fonction des configurations de contextes.

La professionnalisation des métiers de la formation et l'apport de l'université se situent selon nous dans la reconnaissance et l'accompagnement du développement des capacités. Par l'accompagnement et le réfléchissement des processus de délibération, de problématisation, et de thématization, les pédagogies universitaires s'écartent d'approches déductives/inductives pour s'engager vers des approches abductives/transductives favorisant l'ingéniosité, la réflexion, le discernement professionnel. L'apport et la valeur ajoutée nous semble se situer ici : loin des approches applicatives des référentiels, le détour par la problématisation, l'explicitation et la thématization favorise et laisse du temps pour que se nourrissent des capacités d'actions propices aux actualisations pertinentes.

Références bibliographiques

- Barbier, J-M. (2000), *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir Faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Seuil.
- Breton, H. (2009). *De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par le développement de la capacité réflexive*, in Guillaumin, Catherine, Pesce, Sébastien, Denoyel, Noël, *Pratiques réflexives en formation Ingéniosité et Ingénieries émergentes*, p. 155-181, Paris : L'Harmattan.
- Denoyel, N. (2002). *La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques*, dans *L'accompagnement dans tous ses états*, N° 153, p. 231-240. Paris : Education permanente.
- Layec, J. (2006). *Le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan.
- Jobert, G. (2004). *L'intelligence au travail*, in Carré, Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, P.347-363, Paris : Dunod.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions Organisation.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Paris : Chroniques sociales.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Quel référentiel pour quelle formation des superviseurs de stage ?

Antoine Derobertmeasure et Arnaud Dehon

Adresse courriel : antoine.derobertmeasure@umons.ac.be / arnaud.dehon@umons.ac.be

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Université de Mons- Institut d'Administration scolaire

Adresse professionnelle : Université de Mons - Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation - 18, Place du Parc -7000 Mons.

Mots clés : Superviseurs de stages, référentiel de supervision, apprentissage par problème

Résumé :

Les études supérieures ancrées dans le courant de la professionnalité octroient une part importante aux stages en milieu professionnel et à la confrontation aux réalités de terrain via les institutions et les acteurs du métier. Selon les programmes, ces stages peuvent atteindre une proportion de 25 à 75 pourcents du temps de formation en dernière année d'étude. Outre ce point de vue quantitatif, les stages sont, du point de vue qualitatif, bien « *plus qu'un espace d'application de savoirs théoriques acquis ailleurs [...]* » et représentent « *un lieu privilégié d'intégration des savoirs, de la manifestation et du développement des compétences professionnelles* » (Correa Molina, Gervais & Rittershausen, 2008, p. 11), « *une étape cruciale dans la socialisation à la profession, une entrée accompagnée dans l'exercice de la fonction* » (Lortie dans Gervais & Desrosiers, 2001, p. 263). Inévitablement, ces considérations doivent conduire à s'interroger sur les questions de l'alternance théorie / pratique et du transfert de compétences ou capacités (Wittorski, 1998), ainsi que sur la qualité de l'accompagnement mis en place tant par des responsables de l'établissement de formation – superviseurs - que par des professionnels de l'institution accueillante – professionnels associés.

Exception faite de certaines circulaires (n°000092, 2001) précisant que le maître de stage est « *un partenaire privilégié pour les professeurs du département pédagogique et la qualité de l'évaluation formative qu'il fait du travail de l'étudiant est crucial dans la progression de celui-ci. Inévitablement modèle pour le stagiaire, il doit l'aider à dépasser le cadre de la reproduction au profit d'une pratique professionnelle réflexive. Contrairement au maître de formation pratique qui apporte au département pédagogique le fruit d'une expérience acquise, l'encadrement du stagiaire est, pour le maître de stage, une nouvelle facette de son métier* » (pp. 7-8) aucune autre information concernant les compétences devant être maîtrisées par les acteurs de la supervision pédagogique des stages ne sont précisées. Or si la formation des superviseurs est primordiale pour l'accompagnement des stagiaires, un référentiel doit être construit afin de baliser ces formations et de préciser les compétences à développer. L'Université occupe alors une position centrale dans le sens où elle conjugue des travaux de recherches ainsi que des qualités d'opérateurs de formation. Elle possède le détachement

suffisant pour analyser les programmes de formation ainsi que les rôles des partenaires accueillant les stagiaires. C'est dans cette perspective que la présente communication a été écrite : construire un référentiel et l'adapter dans le cadre d'une formation à la supervision de stages.

Le référentiel élaboré s'articule autour de quatre domaines : la profession, la formation, l'apprentissage de l'étudiant et les aspects relationnels (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2009). Chacun de ces domaines est ensuite décliné selon des savoirs, savoir-faire et savoir-être. La construction du référentiel a suivi une logique de « *formateurs de stagiaires* » (*Ibid.*), c'est-à-dire une optique délibérément transversale car s'adressant à des personnes occupant des postes différents (superviseurs ou professionnels associés) dans des champs différents (l'éducation et la formation, la santé, le travail social et médico-social).

Afin de mettre sur pied une formation permettant de développer les compétences présentées dans le référentiel, il est nécessaire de considérer le profil et les besoins de formation des potentiels participants à la formation. Les éléments suivants ont guidé la sélection de la méthode de formation :

- Il s'agit d'apprenants adultes ayant déjà obtenu un premier diplôme de Bac +3 et/ou +5. Ce niveau atteste de la maîtrise de certaines compétences telles que la recherche et le traitement de l'information ;
- Il s'agit de professionnels ancrés dans un milieu spécifique. Le public de formation est donc composé de personnes possédant déjà une connaissance théorique et pratique de leur profession ;
- Puisqu'il n'existe aucune certification permettant d'exercer la fonction de maître de stage, les personnes en formation possèdent déjà une expérience de supervision élaborée sur une base de connaissances, de croyances, d'habitudes d'encadrement de l'institution accueillante
- Les contextes de supervision dans lesquels ils agissent les amène souvent à agir de manière autonome ;
- Les contextes de la supervision étant eux-mêmes ancrés dans un contexte plus large, c'est-à-dire celui de l'institution, le maître de stage et son stagiaire prennent une part active dans une équipe, souvent multidisciplinaire.

La formation professionnelle du formateur de stagiaire devant s'inscrire dans un continuum qui correspond à son propre cheminement personnel (*Ibid.*), il est nécessaire que la formation s'appuie sur les compétences et les connaissances effectives des participants, qu'elle permette de remettre en question les pratiques déjà mises en place de manière plus ou moins routinière, et/ou plus ou moins pertinente, qu'elle favorise le travail réflexif et qu'elle alterne les moments de travail autonomes et collectifs. Un modèle de formation correspond à cette configuration, il s'agit de l'apprentissage par problème (APP) (Aubert-Lotarski & Derobertmeasure, 2008). Cette formule pédagogique est basée sur la présentation d'une situation problème professionnelle authentique que les participants doivent résoudre au fil des quatre phases de travail (individuel et collectif).

Pour conclure, les auteurs soulignent deux difficultés pouvant survenir durant la mise en place d'une formation selon l'APP. La première difficulté concerne la fin de la phase I et la réalisation de la phase II, c'est-à-dire, la définition et l'approfondissement de thématiques sous-jacentes. En effet, les participants à la formation ont une tendance à répliquer, pour une part, leur mécanisme de traitement des problèmes dans le monde professionnel et à se focaliser sur la recherche immédiate d'une solution. Le formateur peut alors proposer un

cadre plus fort de la situation et indiquer la manière selon laquelle la situation problème peut devenir l'occasion d'approfondir les thématiques x, y et z. La deuxième difficulté concerne le mode de présentation de la résolution : certains participants éprouvent des difficultés à présenter *in abstracto* le mode de résolution du problème. Le formateur peut alors proposer aux participants de jouer en 3 ou 4 minutes une scène associée à la situation problème et, dans un deuxième temps, de justifier et d'indiquer la pertinence de leur présentation.

Références bibliographiques

Aubert-Lotarski, A. & Derobertmeasure, A. (2008). Comment former les chefs d'établissement au management: agir en

« Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents (n° 000092) » : http://www.adm.cfwb.be/upload/docs/133_20020617_104339.pdf. Site consulté le 05 septembre 2010.

Correa Molina, E., Gervais, C. & Ritterhaussen, S. (2008). « Introduction ». In C. Molina, E., Gervais, C. & Ritterhaussen, S. (dir.). Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales. Sherbrooke : Editions du CRP, pp. 11-19.

Gervais, C. & Desrosiers, P. (2001). « Les stages : un parcours professionnel accompagné ». Canadian Journal of Education, 26, 3, pp. 263 – 282.

Portelance L., Gervais, C., Lessard, M. & Beaulieu, P. (2008). « La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires ». Rapport de recherche. Cadre de référence. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Wittorski, R. (1998). « De la fabrication des compétences ». Education permanente, 135, pp. 57-69.

Une démarche de formation pour des pratiques ouvertes sur les territoires : pas de côté et mise en réflexivité

Izabel Galvao

Adresse courriel : izabel.galvao@univ-paris13.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Maître de conférence à Paris 13/IUT de Bobigny ; Chercheur au Centre Interuniversitaire EXPERICE

Adresse professionnelle : 1, rue de Chablis. 93000, Bobigny

Mots-clés : intervention sociale, formation professionnelle, réflexivité, référentiels

Résumé

Dans le champ des métiers de l'humain, la littérature autour du paradigme du « praticien réflexif » (Schön, 1994) met en avant le besoin de réflexion systématique des professionnels sur leur action. Cette réflexion rétrospective ou prospective « hors le feu de l'action » favorise l'apprentissage à partir de l'expérience et permet un réajustement permanent des professionnels à la complexité des situations auxquelles ils sont confrontés. Cette disposition à la réflexivité suppose de rompre avec le « pilotage automatique » dans lequel les actions humaines ont tendance à s'inscrire avec la routine, et elle suppose également la disposition à la transformation des pratiques.

Si cette compétence est cruciale pour les métiers de l'humain vu la nature complexe de cette activité, elle l'est encore plus dans le contexte actuel de l'intervention sociale. Selon Robert Lafore (2009, p.15), ce champ est confronté, depuis une vingtaine d'années, à un « ensemble impressionnant de réformes et réorganisations en tout genre » dont l'intensité bouleverse le cadre d'action et affecte de façon substantive les pratiques des professionnels. Les injonctions de contrôle en termes d'efficacité, de performance et de rentabilité des prises en charge jouent directement sur l'activité des travailleurs sociaux dont les moyens d'action sont de plus en plus formatés (Chauvière, 2009). La façon verticale par laquelle de nouvelles orientations sont transmises aux travailleurs sociaux joue également sur le sens de leur travail, pouvant mener ces professionnels au sentiment d'être instrumentalisés et dépossédés de toute initiative et investissement dans un réel travail de prise en compte de la personne en situation de difficulté. Si, alors qu'ils sont considérés comme « travailleurs de l'ombre » (Lhulier, 2009), la question de la reconnaissance sociale de ces professionnels a toujours été problématique, ce contexte pose la difficulté, voire l'impossibilité de se reconnaître dans son travail.

Ce contexte induit d'importants changements dans les pratiques et cultures professionnelles et pose des questions qui doivent être prises en compte par les pratiques de formation à l'adresse des travailleurs sociaux :

Comment inverser la tendance à la « rationalisation » gestionnaire à l'œuvre dans le champ professionnel et dans les formations qui y sont associées ? Comment s'éloigner d'un fonctionnement en termes de rôle/attente de rôle, où les sollicitations de l'institution formatrice risquent d'être reçues comme des injonctions administratives et de déclencher des réponses stéréotypées n'ayant guère de valeur formative ? Comment prendre en compte le sentiment de solitude de professionnels lié aux transformations de cultures communes des métiers du social ?

Face à ce contexte, la réflexion sur l'usage de référentiels prend tout son intérêt. La visibilité qu'ils donnent à la spécificité des activités représente sans aucun doute une contribution importante pour l'ingénierie de formation, pour la gestion des ressources humaines au sein des structures, pour leur politique d'évaluation, ainsi que pour la validation des acquis, entre autres. Correspondant aux dimensions « préconstruites » et établies du métier, c'est un outil qui contribue à stabiliser la professionnalité d'un groupe professionnel (Sorel, 2009). Toutefois, si nous cherchons à construire des actions de formation (surtout en formation continue) où l'enjeu central est d'accompagner les professionnels dans la réflexion sur le sens de leur action, la contribution des référentiels ne peut pas être surestimée sous peine de renforcer une fonctionnalité basée sur des procédures déracinées. En tant qu'un support parmi d'autres, les référentiels doivent être soumis à débat et confrontés aux particularités de l'agir, seul ce processus dialogique permettant selon nous l'actualisation de l'intérêt de la référenciation pour les pratiques cherchant à prendre en compte la complexité des questions sociales et des demandes qui en émergent.

Cette complexité fait appel à des pratiques d'intervention au plus loin des « réponses toutes faites » que l'on pourrait apporter à des personnes dans la position de clients d'un service ou d'assistés d'une action charitable. Ce contexte de transformation et d'instrumentalisation renforce la pertinence d'une conception intégrative de la formation qui prenne en compte « la dimension biographique de l'apprentissage et de la formation » (Delory-Momberger, 2005, p.75) et qui cherche à promouvoir des espaces où les professionnels puissent développer leur capacité de réflexion sur leurs pratiques et sur leur propre processus d'apprentissage.

C'est cette conception qui a présidé la mise en œuvre d'une recherche-action-formation avec de travailleurs sociaux de trois Sauvegardes de l'enfance et de l'adolescence, par une équipe de l'université Paris 13 (EXPERICE). L'association entre formation et recherche nous semble une façon intéressante de répondre à l'apport spécifique de l'université à la professionnalisation des acteurs. La présentation de quelques éléments de cette démarche vise à justifier ce point de vue.

Partant de l'hypothèse qu'une plus grande ouverture des dispositifs d'intervention sociale aux ressources des territoires et aux demandes de ses populations constitue une dimension central des réponses à apporter à la complexité des questions sociales, cette recherche-action-qualifiante s'est appuyée sur trois outils principaux : le travail de terrain, l'expérience de groupe, l'écriture réflexive.

Dans le travail de terrain, des professionnels stagiaires explorent un territoire et tentent d'y repérer ses ressources, les signaux faibles de nouvelles formes de solidarité et les demandes de ses populations. Le pas de côté représenté par la place de chercheur et par le pari positif qui guide le regard sur le territoire constitue un élément permettant l'établissement de résonances transformatrices avec les pratiques professionnelles habituelles.

Il s'agit d'une recherche collective où le groupe est mobilisé comme moyen de favoriser l'approche élargie d'un territoire, ainsi que comme lieu où l'échange et la confrontation des « raisons », des « ressentis », des « questions » des uns et des autres, favorisent l'élaboration et la formulation du sens que prennent pour chacun la formation et le métier. L'importance

que la dimension du collectif prend pour les professionnels en formation renvoie à la solitude des travailleurs sociaux et à la nécessité de créer des liens permettant la construction des sens partagés.

L'écriture des professionnels y est sollicitée sous différents registres (journal de bord, récit autobiographique, rapport collective de recherche, etc.) pas comme un simple « rendu » faisant état d'une appropriation des contenus proposés, mais comme un *travail* qui participe de l'élaboration de la pensée (Olson, 1998) et de la recherche de compréhension du sens des actions (Cifali & André, 2007). Nous mettons en avant la fonction heuristique de l'écriture – son impact sur la cognition – au détriment de sa fonction de transcription selon laquelle l'écriture reste secondaire et sans effet sur la compréhension et la réflexion (Reuter, 2004).

Si la démarche que nous allons exposer invite chaque professionnel à s'éloigner de ses préoccupations immédiates en les plongeant dans la découverte d'un territoire nouveau pour eux, elle favorise d'autre part la formulation d'une *question professionnelle* reconnue par le stagiaire professionnel comme champ de projection, de valeur, d'interrogation quant à sa pratique, à son évolution et au « sens » qu'il leur donne. Cette articulation entre le regard porté sur l'ailleurs et sur l'autre et le regard porté sur soi-même engendrée par l'enquête de terrain trouve dans l'exercice de l'écriture réflexive et de l'expérience en groupe des supports dont la portée sera objet de notre analyse.

Pour une formation à l'Université à un usage systémique du référentiel

Valérie Guillemot, Michel Vial

Adresse courriel : valgn@voila.fr ; michel.vial@univ-provence.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement :

Valérie Guillemot : Doctorante - Michel Vial : MDC HDR ; Université de Provence Aix-Marseille 1 - UMR ADEF P3 – Equipe 3 Education, formation et évaluation.

Adresse professionnelle : AFPA 168 route de Beaucaire 30000 NIMES - Université de Provence. Département des Sciences de l'Education – 1 avenue de Verdun 13410 Lambesc

Mots clés : Conformité ; singularité ; auto-évaluation ; usage systémique

Résumé

Une recherche exclusive de conformité par un usage du référentiel pensé comme outil de contrôle enferme le formateur dans l'exécution des tâches. Un autre usage du référentiel, pensé comme instrument d'une auto-évaluation faite à la fois d'auto-contrôle et d'auto-questionnement, au service de l'activité, permet au formateur de se reconnaître comme professionnel, non seulement semblable aux autres formateurs, mais singulier dans la compréhension devant le texte du référentiel du professionnel qu'il est. Cet usage ne va pas de soi, et l'Université qui par son activité de recherche est amenée à construire des modèles de l'évaluation, est pertinente pour former les formateurs en formation à un tel usage du référentiel, plus systémique qu'analytique, avec la visée qu'eux-mêmes une fois praticiens forment à l'usage des référentiels métiers et contribuent à une aspiration à la professionnalisation comme processus inachevable.

Bibliographie

Beckers Jacqueline, (2007). *Compétences et identité professionnelles L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : de Boeck

Guillemot, V., Vial, M. (2010). « De l'usage du référentiel d'activités pour s'autoriser à devenir formateur donc guide et accompagnateur ». In *Questions Vives* v.6 n°12, *Evaluer les enseignants et les formateurs : comment ? pourquoi ? pour quoi ?*. (Coord. Abernot, Y.)

Pastré, P. (1999). « Travail et compétences, un point de vue de didacticien ». In *Formation emploi*, n°67, <http://portail.cereq.fr/FEM/FEM678.pdf>, consulté sur internet le 12 janvier 2011.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action Essais d'herméneutique, II*. Paris : Seuil

Schwartz, Y. (2007). *Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité*. *Activités*, revue électronique, pp. 122-133, In @ctivités, volume 4 N°2, consulté sur internet le 25 février 2011 du site <http://www.activites.org/v4n2/schwartz-FR.pdf>

Vallet, P. (2009). « Approche esthétique de la formation et de l'éducation », http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id_article=97, consulté sur internet le 12 janvier 2011

De la double dimension culturelle et professionnelle

Hugues Lenoir

Adresse courriel : hlenoir@u-paris10.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Université Paris Ouest Nanterre-La Défense, CREF.

Adresse professionnelle : CREFOP 200 av de la République 92 000 Nanterre

Mots clés : Autogestion, éthique, professionnalisation, savoir, praticien réflexif.

Résumé

Après avoir été un DUFA (diplôme universitaire de formation des adultes) durant une dizaine d'années la formation des formateurs de niveau II à Paris X, intégrée au Service Commun de Formation Continue (aujourd'hui CREFOP) par choix pédagogique et politique, a été transformée en licence professionnelle (LP) en 2008 afin d'en faciliter l'accès au titre du congé individuel de formation des salariés ou des prises en charge des demandeurs d'emploi par la région Ile-de-France. Une offre certifiante nationale étant considérée par certains partenaires comme plus reconnue et plus facilement valorisable sur le marché de l'emploi.

Certification et professionnalisation

Cette transformation institutionnelle, hormis quelques contraintes organisationnelles, n'a pas fondamentalement changé la philosophie de ce cursus. Issue d'une analyse des besoins individuelle et sociale toujours réactualisée, cette formation de formateurs s'inscrit à la croisée d'une double volonté, à la fois de professionnalisation et de certification spécifiques mais aussi de partager la culture de métier associé au « bel ouvrage », du travail bien fait. Professionnalisation au sens de la maîtrise raisonnée des savoirs de métiers, théoriques et pratiques, adaptés aux différents publics et aux différentes circonstances de l'exercice de l'activité. Culture de métier qui offre la possibilité de s'inscrire en conscience dans un courant éducatif en identifiant les valeurs et les conséquences de ces dernières sur les apprentissages, les apprenants et la posture du formateur.

L'objectif de cette formation qualifiante et certifiante centrée sur le face à face pédagogique vise à appréhender et à maîtriser les aspects pédagogiques et situationnels des différents niveaux de l'acte de formation. Cet apprentissage, dans un certain nombre de modules, fondé sur la *Liberté pour apprendre* préconisée par Carl Rogers, autorise les apprenants à expérimenter toutes les méthodes et tous les ressorts offerts pour l'acquisition par autrui de connaissances de toute nature, voire à oser la prise de risque et l'innovation. L'apprentissage

consiste donc, à partir d'un thème librement choisi à circonscrire et à affiner tout d'abord par la recherche d'informations pertinentes en micro équipe d'investigation puis en à faire partager les résultats. Ce partage est réalisé suite à l'élaboration empirique d'outillage et de situations éducatives mis en œuvre en grandeur réelle devant et dans le collectif d'apprenants-stagiaires. Le processus est clôt par une évaluation formative de la « performance » produite par les acteurs eux-mêmes, à savoir les responsables de la séquence éducative puis par le collectif de stagiaires et le « formateur » lui-même en position de facilitateur. Ce dispositif relève à la fois de l'acquisition de savoir par la recherche et par le « tâtonnement expérimental ».

Ce cursus se réclame donc de valeurs éducationnistes explicites à savoir celles d'une éducation permanente émancipatrice, citoyenne, promotionnelle et humaniste se réclamant à la fois de Condorcet ou de Lepeletier de Saint-Fargeau, de Fourier, Ferrer, Faure ou Freinet voire pour la période contemporaine Freire, Hess et bien sûr Rogers pour n'en citer que quelques-uns. Valeurs qui n'empêchent pas cette formation de demeurer inscrite dans le principe de réalité, tant celui qui prévaut en matière de formation en entreprise et des logiques du travail que celui du secteur associatif ou de l'éducation populaire. En effet, cette LP, même si elle vise l'acquisition d'un appareil critique sur la réalité pédagogique, politique et socio-économique de la formation des adultes, doit permettre aussi, non pas dans un cadre idéal mais dans le monde tel qu'il nous est donné, d'exercer le métier de formateur. A cette fin, une fois le deuil fait de l'idéal, toujours à rechercher, elle ouvre des possibles afin de trouver un équilibre et des pouvoirs d'agir entre le *dire et le faire*, entre éthique de conviction et éthique de responsabilité.

Le public visé et reçu dans cette licence professionnelle relève de deux profils. L'un minoritaire (15 % environ), celui des formateurs expérimentés, formés sur le « tas », qui ne souhaitent pas s'engager dans une VAE mais qui sont en recherche de théorisation et de confrontation de leur expérience avec d'autres praticiens et les savoirs académiques en matière d'éducation des adultes. L'autre profil, majoritaire, est constitué de « gens de métiers », experts dans leur champ professionnel de compétences qui désirent devenir formateurs dans leur domaine mais qui, avant de se lancer dans la grande aventure pédagogique, estiment nécessaire et souvent indispensable de se former aux principes, outils, méthodes... voire de comprendre les enjeux sociétaux de la formation tout au long de la vie professionnelle afin de se situer dans un environnement nouveau, d'en percevoir les valeurs, les contradictions et d'en analyser les pratiques.

La professionnalisation spécifique de cette LP est centrée sur le face à face pédagogique considéré comme le cœur de métier du champ professionnel. Elle a pour finalité l'utilisation des méthodes et outils mobilisables en formation des adultes et la compréhension des mécanismes d'apprentissage car nous faisons l'hypothèse que, quel que soit le devenir professionnel ultérieur des stagiaires dans les métiers de la formation, la maîtrise des situations d'apprentissage est essentielle à l'intelligence des enjeux et à l'atteinte des objectifs individuels, collectifs et organisationnels. Ainsi, notre formation de formateurs et surtout *de facto* de formatrices (F de F par la suite) s'inscrit dans une logique d'acquisition de compétences transférables en veillant à l'opérationnalité des outils méthodologiques et des concepts, à leur adaptabilité aux conditions réelles d'exercices de l'activité. En d'autres termes, en recontextualisant en permanence les usages possibles des apprentissages. En cela, la Licence professionnelle de F de F se réfère, sans toutefois s'y laisser enfermer, à la fiche Rome 22 211 et se décline en compétences dans le cadre de son inscription au Répertoire nationale des certifications professionnelles (RNCP).

Néanmoins, afin de comprendre dans quels environnements le face à face pédagogique se joue aujourd'hui, le cursus intègre à la fois une sensibilisation aux technologies

contemporaines d'éducation (FOAD) et à l'ingénierie de dispositif de formation en tant que clé d'appréhension des contextes de réalisation des pratiques pédagogiques.

La culture de métier vise quant à elle, au regard de l'histoire, de l'économie, de la sociologie, de l'analyse des pratiques..., à permettre aux stagiaires de se professionnaliser et de s'engager dans la voie du praticien réflexif en capacité d'interroger les actes et les contextes de la formation autant que le lien emploi-formation, formation-insertion... Elle a donc pour objectif affiché de développer la distance critique, une recherche de conceptualisation, un refus de l'instrumentalisation du praticien, une réflexion éthique de et sur l'action.

La Formation de Formateurs s'inscrit donc dans une double dimension, celle de la *poièsis* et de la *praxis*. *Poièsis* car elle a l'ambition de développer chez les stagiaires le *pouvoir-inventer*, le *pouvoir-penser* ; *praxis* car elle a l'ambition de développer le *pouvoir-agir* voire le *pouvoir* d'agir et de faire agir. Du point de vue des pédagogies mobilisées, la F de F se revendique des pédagogies actives et plus particulièrement de la pédagogie du projet, de l'autogestion pédagogique et de l'ingénierie coopérative. Il est donc proposé aux stagiaires de multiples situations d'apprentissages dans lesquelles ils prennent part comme acteurs de plein droit à la co-construction des thèmes abordés (hormis certains incontournables) et des objets de travail et de réflexion choisis. En fin de parcours, les stagiaires réalisent une justification théorique de leur choix sur une question pédagogique, justification qui clôt le cycle et conduit à une conceptualisation académique mais dont la finalité est aussi un engagement à une théorisation autonome ultérieure.

L'équipe pédagogique pluridisciplinaire est composée assez largement de professionnels consultants extérieurs à l'Université, exerçant en cabinet ou dans des organisations, tous sont soucieux et garants autant de l'opérationnalité méthodologique que des acquisitions théoriques. Quant à la place des « enseignants » universitaires, ils sont d'abord issus du champ de la formation des adultes où généralement ils exercent. Là encore, une double dimension humaine et professionnelle qui garantit la qualité de notre biface théorie/pratique.

Références bibliographiques

Collectif, (2005) « Que sont les formateurs devenus ? », Education permanente, n° 164.

Lenoir H. (1998), *La question éthique chez les formateurs*, in *Ethique et formation* (dir., avec G. Ignasse), Paris, L'Harmattan, pp. 65-84.

Lenoir H., (2003), *L'autogestion pédagogique : cadre de références et champs de pratiques*, in *Recherches et Innovations en formation d'adultes* (dir. avec E.-M. Lipiansky), Paris, L'Harmattan, pp. 69-98.

Lescure (de) E., Frégné C. (dir.), (2010), *Les métiers de la formation*, Rennes, PUR.

Rogers C. (1972), *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod.

Schön, D. A., (1994), *Le praticien réflexif*, Québec, Canada, Les Editions logiques.

Penser un Master des sciences de l'éducation, de la formation et du travail Prémices d'une science de la professionnalisation ?

Max Masse

Adresse courriel : max.masse@travail.gouv.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Doctorant. Université de Rouen.
Centre interdisciplinaire sur les idées, les valeurs, les identités, les compétences (CIVIIC).

Adresse professionnelle : INTEFP-MSSTFP. 1498, Route de Sain Bel 69280 Marcy L'Etoile

Mots clés : Professionnalisation, Cosmogonie, Protagonistes, Bildung

Résumé :

A partir du constat des limites des formations pensées essentiellement dans les logiques à court terme cette contribution se propose d'ouvrir un questionnement sur la notion de professionnalisation durable qui autorise une nouvelle rencontre entre travail et formation au bénéfice de la socio construction d'une professionnalité qui dépasse l'agrégation de compétences ramenées à leur seule dimension performative issues d'attentes socio professionnelles idéalisées et référentialisées.

En contre-point, il pourrait s'agir pour nos Universités de repenser le dualisme des masters « Recherche » et « Professionnel » au bénéfice d'un monisme multiréférencé d'un Master des sciences de l'éducation, de la formation et du travail.

Ce texte s'appuiera sur certains éléments d'une recherche en cours, pour interroger les enjeux, principes, hypothèse d'un penser global sur la professionnalisation d'adultes à partir de l'exemple d'un dispositif de professionnalisation d'une école de service public dans la fonction publique d'état française. Il s'agit pour nous à la fois de favoriser les réflexions, les questionnements et les échanges entre les dispositifs de formation/professionnalisation et les environnements, milieux et paysages professionnels et à la fois de proposer des éléments de transférabilité entre les champs universitaires et professionnels au bénéfice du plus grand nombre des acteurs de la professionnalisation.

1. Les référentiels sont-ils solubles dans les processus de professionnalisation ?

Nous regarderons ici la professionnalisation sous un triple regard. Elle est à la fois une intention de transformation continue de compétences dans un contexte de transformation continue d'activités (Barbier, 2004. P. 67.) et une intention sociale finalisée par la quête d'une évolution des personnes au travail mais aussi un jeu identitaire ou une transaction entre « mise en reconnaissance de soi (Wittorski, R. 2007. P. 147.)

Mais elle est également volonté de rencontre entre un réel contextualisé (Sorel, 2005. P. 89) et des processus intra et inter constructions / transformations professionnelles.

On peut alors penser que la professionnalisation est marquée par la temporalité (continuité), par la diversité des acteurs et des actants (cosmogonie des protagonistes), par la complexité (tensions intentions institutionnelles et transactions identitaires) et par la multiréférentialité des origines et de la nature des prescriptions (tensions entre les attentes socioprofessionnelles « descendantes » et « ascendantes ») dans un contexte général de « culture scolaire » (rapports maître/savoir/élève, théorie/pratique).

Dans ces conditions, quel sens à donner, quelle place à trouver et quels enjeux à identifier au(x) référentiel(s). En matière de professionnalisation le référentiel fonde-t-il l'action ou est-ce qu'il l'accompagne ? Plus exactement le processus de référentialisation se superposerait avec le processus de professionnalisation ; l'enjeu serait constitué plus par leurs interactions et le construit qu'elles permettent dans l'action plutôt que par le produit.

Au risque de l'impertinence les référentiels ne seraient pas solubles dans la professionnalisation, ne seraient plus préalablement incontournable à l'action ; leur pertinence ne pouvant s'avérer qu'avec des protagonistes les produisant dans un contexte et un projet donné.

2. Professionnaliser sans référentiel ?

Nous fonderons notre propos sur l'étude de l'évolution de la formation des Inspecteurs et inspectrices hygiène et sécurité (IHS) de la fonction publique de l'Etat vers un dispositif de professionnalisation. La formation des IHS est organisée par l'INTEFP depuis 1984 mais elle a véritablement connu un essor en 1996 à la suite de son agrément par le ministère de la fonction publique. A partir de 2008 et suite à un rapport¹⁵ adressé au Ministère de la fonction publique le dispositif a évolué et en 2009 a été mis en œuvre un processus de professionnalisation incluant, en particulier, une alternance et une individualisation / modularisation.

Pourtant, le *référentiel interministériel de l'IHS* (activités, compétences, formation) n'a été produit que fin 2008 et diffusé en février 2009 par le Ministère de la fonction publique. Pendant 25 ans les IHS ont été formés 25 ans sans *référentiel opératif commun* (Leplat, 1997. P. 202), sans prescriptions interministérielles officielles et « référentialisées » et le cadre prescriptif institutionnel s'est construit au moment où tout le processus formatif lui-même était revisité et que, plus précisément, une ingénierie dite « de professionnalisation » commençait à être mise en œuvre.

En m'appuyant sur le point de vue de l'ergonomie de langue française et de la clinique de l'activité, nous faisons l'hypothèse que pour professionnaliser la diversité de ce public et pour comprendre la variété du travail des IHS, il est nécessaire que le prescrit et la tâche rencontrent le réel et l'activité. Sinon un vide est susceptible de se créer entre les attentes socioprofessionnelles institutionnelles et celles des acteurs du terrain au risque d'un trop grand décalage des premières (projections) avec la réalité sensible des seconds (actions dans un contexte).

Il serait donc question de revisiter les « métiers de la formation » à l'aune de cette hypothèse.

¹⁵ Masse, M. (2008). *Passer d'un dispositif de formation à un dispositif de professionnalisation*. Marcy l'Etoile. Intefp.

3. Vers une science de la professionnalisation ?

A partir de l'exemple des IHS, on peut donc conclure temporairement qu'il est possible de former sans référentiel, qu'il est possible de construire des référentiels pour donner de la lisibilité aux attentes socioprofessionnelles mais qu'on ne peut pas professionnaliser à partir du seul discours des acteurs institutionnels ; on pourrait parler d'une démarche « systémique » qui favoriserait une professionnalisation durable des acteurs, des activités, des organisations, des contextes, des territoires.

Nous parlons dans nos travaux de l'identification d'une *bildung* professionnelle entendue non pas comme formation de soi en interaction avec autrui et un environnement (Eneau, 2003. P. 227) mais comme un processus de transmission intergénérationnel de professionnalités et de fécondation d'un humain professionnel.

Conclusion

Nous considérons la professionnalisation comme un processus d'hominisation professionnelle issu de la rencontre féconde entre les mondes, les champs de l'Education, de la Formation, du Travail et de la Recherche alors il resterait à identifier les principes, les valeurs, les théories, les méthodes qui la fondent et assument, en d'autres termes, de poser les bases d'une épistémologie de la professionnalisation.

Compte tenu de la dynamique en ces quatre pôles, il reste encore à préciser les modes et modalités d'une didactique et ingénierie didactique de la professionnalisation. Une réflexion collective du Réseau sur les conditions de conceptualisation et de conception d'un Master des sciences de l'éducation de la formation et du travail pourrait permettre d'en constituer les premières bases.

Références bibliographiques

Barbier, J. –M. Galatanu, O. (coordonné par). (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.

Berman, A. (1983) *Bildung et Bildungsroman*. In *Le temps de la réflexion*. Gallimard. IV.

Eneau, J. (2003). *Vers un modèle d'organisation autoformatrice*. Apports du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation. Thèse. Université de Montréal. Université Louis Pasteur de Strasbourg.

Sorel, M. Wittorski, R. (Coordonné par). (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Une ingénierie des maquettes de formation IUFM, propédeutique aux métiers de l'enseignement et de la formation.

Patrick Picot

Adresse courriel : PPicot@wanadoo.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Maître de conférences, IUFM de GUADELOUPE Laboratoire du CRREF EA4538

Adresse professionnelle : IUFM Morne-Ferret BP 517 97178 ABYMES cedex GUADELOUPE

Mots clés : Analyse de pratique – réflexivité – écriture professionnalisante – évaluation formatrice – référentiel de compétences.

Résumé :

Nous voulons tenter de mettre à jour les conceptions de la formation qui ont organisé les stratégies d'ingénierie choisies, les modalités créées pour atteindre l'objectif de formation d'une pré-professionnalisation aux métiers de l'éducation et de la formation lors des maquettes master IUFM GUADELOUPE déposées en Juin 2010, alors que la réforme de la masterisation imposait aux IUFM d'abandonner cette deuxième année de formation en alternance, propice au développement des compétences professionnelles (M. Altet 2010). La perspective future est de concevoir des contenus et des dispositifs de formation universitaire comme une propédeutique aux compétences professionnelles des futurs enseignants, C.P.E. et formateurs.

Au-delà du haut niveau de transmission des savoirs disciplinaires, est-il possible de développer des compétences, des gestes professionnels à ces métiers ? Les contenus et les formes de la formation universitaire ne doivent-ils pas prendre en compte les compétences du « référentiel de l'enseignant » (Circulaire du 10 Mai 2010 reprenant celle de 2006) ?

Les formations universitaires ouvertes vers la professionnalisation doivent intégrer les ingénieries consécutives à « l'alternance intégrative » des compétences professionnelles comme : les analyses de pratiques, l'auto-positionnement, les référentiels de compétences, les analyses réflexives dialoguées ou écrites, la personnalisation des parcours de formation, ... Le développement professionnel résulte d'une dialectique : « pratique-théorisation de l'action-pratique ». (Altet 2008)

1 – Référentiel métier, référentiel de formation, référentiel d'évaluation :

Le référentiel de 2006 servant d'objectif pour définir les différents contenus et modalités de formation, il était nécessaire d'ouvrir une réflexion sur la place des référentiels dans l'ingénierie des formations. Comment peut-on amener les universitaires, formés à des « savoirs théoriques », à accepter d'effectuer une transposition didactique prenant en compte les attentes professionnelles d'un métier, sans cesse en évolution ? Les contenus théoriques ne peuvent-ils être abordés au travers des contextualisations professionnelles ? Par ailleurs, comment peut-on éviter que le référentiel « métier » ne devienne un « cahier des charges » rigide et restrictif, décalé de la complexité de « l'agir » des métiers de l'humain ?

Il est nécessaire de concevoir la formation comme une progression de situations pré-professionnelles complexes où les formateurs et les formés vont chercher à construire les compétences (qui mobilisent elles-mêmes les connaissances, les capacités et les attitudes) à partir des expériences vécues (Wittorski 2007, Vermersch 1994) et de la mise en situations réflexives sur ces actions. Il est donc indispensable de « conjuguer » la mise en perspective à terme du « référentiel métier » avec un « référentiel de formation » et un « référentiel d'évaluation » explicite et contractuel entre le formateur et le formé.

Le référentiel est davantage un « cadre », un projet d'objectifs de compétences à atteindre, il participe d'une abstraction, d'une conceptualisation pour créer les contenus de formations, choisir les modalités pour développer ces compétences. Le référentiel n'est pas de l'ordre du « programmatique » (J. Ardoino 2000), une planification des interventions de formation.

La liberté et les compétences de l'ingénieur de formation et du didacticien universitaire restent alors entières et supposent sans doute des formations complémentaires à la formation des enseignants-chercheurs exerçant dans ces domaines.

2 - De nouveaux dispositifs et de nouvelles compétences de formation à l'université

La professionnalisation (D. Schön 1994, J. Donnay 2003, 2006) suppose une incessante activité réflexive sur l'action. Aussi, nous avons fait le choix de maintenir des situations d'analyse de pratiques sur des études de cas après les stages (observation, accompagnement, responsabilité) afin de développer cette compétence professionnelle d'observation, d'analyse, d'interprétation et de réflexion. (M. Altet 1994, Y. Clot 2008, R. Wittorski 2007). Mais nous intégrons également cette démarche au sein des enseignements didactiques et des cours théoriques afin de construire une « conscientisation réfléchie » sur des contenus pré-professionnels à partir de situations d'explicitation (P. Vermersch 1994) ou de GEASE (R. Etienne, Vincent 2000). L'activité cognitive du formé est sans cesse sollicitée au travers des situations d'observation, de production, d'analyse, d'interprétation collective, d'auto-évaluation et de co-évaluation. Ici, l'enseignant-chercheur universitaire aura recours à des compétences nouvelles comme celles : d'écoute, d'animateur de groupe de travail, d'accompagnateur, de personne ressource, de médiateur, de conseil,....

Une formation d'adultes ne peut se limiter à une « conformation ». La formation universitaire ne peut se restreindre à une évaluation de « conformité » du référentiel. Elle doit développer des compétences « efficaces » mais non préétablies et trop standardisées. Dans ce sens, nous incitons les étudiants à devenir les acteurs autonomes de leur projet professionnel en favorisant l'expression de la parole au sein de petits groupes. Par l'échange avec les enseignants, le choix des thèmes de dossiers pour l'évaluation (TER et mémoire professionnel, rapport de stage, fiches de lecture, ...). L'utilisation de situations d'écriture professionnalisante (F. Cros 2006, M. Snoeckx 2011) favorisent à la fois cette réflexivité sur les connaissances au sein des « actions situées » et une implication dans une posture « d'auteur » (Ardoino 1991).

Ainsi, le processus d'évaluation est essentiel pour l'émancipation de l'acteur social et le développement professionnel de l'étudiant et du stagiaire. C'est ainsi que nous continuons à proposer des situations d'évaluation diagnostique ou formatrice (tests, pré-évaluation, auto-positionnement, travail d'échanges sur les représentations), des fiches d'auto-évaluation (travaux d'évaluation contextualisés dans des pratiques d'enseignement, (analyse de cas, rapport de stage, ...). Le « projet-visé » de ces évaluations de master est bien plus que la seule validation d'un niveau d'étude référencié, mais celui de concevoir l'activité cognitive de l'étudiant vers l'approfondissement réflexif de ses connaissances dans/sur ses pratiques, autant que sur l'apprentissage de l'analyse, de l'interprétation et de l'auto-évaluation de ses compétences pour atteindre les critères d'un référentiel de compétences. La démarche est de créer les conditions d'une évaluation Professionnalisante dynamiques (Jorro 2005, 2006) La posture de l'évaluateur recherchée en master est celle de « l'ami critique » (Jorro 2006) qui ouvre l'étudiant à une possible « reconnaissance » (Ricoeur 2004) identitaire et du développement d'un « soi-professionnel ».

Au terme de cette réflexion nous prenons conscience que toute perspective de professionnalisation à l'Université suppose d'ouvrir une vaste réflexion sur l'évolution des compétences et des pratiques de formation des enseignants-chercheurs. Celle-ci peut-elle continuer d'enseigner de façon « magistrale » sans s'occuper de « formation » ? Comment envisager une formation à une didactique professionnelle (Pastré 1997) des enseignants-chercheurs du supérieur ?

Références bibliographiques :

- Cros Françoise, Ecrire sur sa pratique pour développer les compétences, L'Harmattan, 2006.
- Perrenoud P. Altet M. Lessard C. et Paquay L., Conflits de savoirs en formation des enseignants, De Boeck, 2008
- Ricoeur Paul, Parcours de la reconnaissance, Stock 2004.
- Vermersch Pierre, L'entretien d'explicitation, ESF, 1994.
- Wittorski Richard, Professionnalisation et développement professionnel, l'Harmattan, 2007.
- Veille Scientifique Technologique de l'INRP n°50 de Janvier 2010

Axe 3 : ingénierie de formation et professionnalités revendiquées

L'ingénierie des actions de formation continue est-elle transversale aux différents champs de pratique ? A l'inverse, est-elle circonscrite à leur spécificité ? Quelles sont les professionnalités revendiquées pour et par les acteurs de la formation au regard des pratiques d'ingénierie mises en œuvre ?

Conférence d'introduction : Patrice Bouyssières (Toulouse).

Communications de :

Christine Berzin, Papi Cathia, Arnaud Catherine et Carmen Compte (Université Picardie)

Séverine Colinet (Cerlis)

Alain Girardin, Stéphane Jacquemet, France Mehran, Laurence Turkal (Genève)

Christian Glaudel et Patricia Rottement (Nancy)

Lavielle-Gutnik Nathalie (Nancy)

Negroni Catherine (Lille)

Conférence d'introduction de l'axe 3

« Savoirs formatifs » et genres professionnels chez les formateurs, étude des résultats de recherches-actions de formateurs en formation à l'université

Patrice Bouyssières

Adresse courriel : bouyssie@univ-tlse2.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Unité Mixte de Recherche « Education, Formation, Travail, Savoir » (EFTS), équipe « Représentations et Engagements Professionnels, leurs Etudes : Recherches, Expertises » (REPERE). Université Toulouse 2-le Mirail.

Adresse professionnelle : appartement 217, 17 rue Romiguières, 31 000 TOULOUSE.

Mots clés : formateurs, genre professionnel, représentations professionnelles, représentations sociales, recherche-action

Résumé

A partir de l'observation de recherches-actions menées par des formateurs en formation à l'université cette contribution aborde la problématique des « savoirs formatifs » chez les formateurs et des genres professionnels qui en ressortent.

Responsable du DUFRes à l'UTM¹⁶, je mène au sein de l'équipe REPERE¹⁷ un axe de recherches sur la professionnalisation des formateurs (Bouyssières, 2006, 2005, 2002) à partir de l'étude de leurs représentations professionnelles (Bataille et alii, 1997), en tant que représentations sociales spécifiques : structures socio-cognitives identitaires (Abric, 1994),

¹⁶ DUFRes, formation de formateurs préparant aux fonctions « responsable de formation », niveau II RNCP, bac+4, selon le référentiel du réseau national des universités préparant aux métiers de la formation. Dans cette formation, les formateurs-étudiants sont considérés comme des apprentis chercheurs et effectuent une recherche-action à partir d'une commande institutionnelle de remédiation ou d'innovation professionnelle. Le DUFRes, à l'Université Toulouse II-le Mirail (UTM), est donc une formation universitaire de type « université de recherche » et « université de service » (Lessard et Bourdoncle, 2002).

¹⁷ Représentations et Engagements Professionnels, leurs Etudes : Recherches, Expertises

« principes organisateurs des prises de position » (Doise, 1990) d'un groupe professionnel à propos de pratiques professionnelles polymorphes chargées d'enjeux intra et intergroupaux.

Cette contribution expose des résultats de recherche issus de l'observation de discussions et d'écrits de formateurs d'adultes en formation continue à l'université, sur les « savoirs formatifs », définis (Bouyssières et Trinquier, 2010) par l'ensemble des savoirs mobilisés par les formateurs lors des situations formatives : contenus qu'ils transmettent, savoirs sur l'intervention formative elle-même. Le terme « savoir formatif » a été constitué en particulier à partir des références suivantes : Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996), Barbier (1996) et Malglaive (1990). Les données recueillies sont de deux types : les discours enregistrés lors de 15 groupes focus (Markova, 2003) de formateurs étudiants DUFRes réunis en ateliers coopératifs de production de recherches-actions, et les écrits de 92 mémoires de recherche-action produits par les formateurs en DUFRes. Elles ont donné lieu à des analyses et interprétations thématiques par analyse de contenus, et analyses statistiques multidimensionnelles de données textuelles.

Ces analyses dévoilent l'existence de trois « genres professionnels » dans le métier de formateur. Le « genre » étant pris ici au sens qu'en donne Clot (2008), « comme une sorte de préfabriqué, stock de mises en actes et de mises en mots, mais aussi de conceptualisations pragmatiques, prêts à servir. C'est aussi une mémoire pour pré-dire ». Cette catégorisation des genres professionnels dans les métiers de la formation est inspirée de la modélisation de Bataille (1984), liant les processus d'application, d'explication et d'implication.

Un premier « genre professionnel » met en exergue le *registre applicatif* où les savoirs formatifs ont pour visée première et directe le développement d'un « pouvoir d'agir » (Clot, 2008). Les savoirs formatifs sont ici dominés par les « savoirs d'action », et les « savoirs pratiques ». Dans ce genre professionnel, les formateurs se décrivent comme des passeurs vers les capacités d'action, avec une référence principale : l'appel à *la technique* (Sfez, 2002) dans les contenus de formation et la description de leurs démarches formatives (techniques de formation...). La référence seconde est *la gestion*. Elle permet en particulier de donner une tonalité logistique à tous les éléments de la situation formative qui pourraient échapper à la technique (gestion du groupe, du stress, etc.).

Le second genre professionnel se structure autour du *registre implicatif* où les deux références des savoirs formatifs sont *la motivation* et *le projet*. Les formateurs se réfèrent significativement ici à la fonction d'accompagnement et sont centrés sur les processus de personnalisation et de socialisation mis en oeuvre par les adultes en formation-insertion. Ce genre, complémentaire au premier, est ouvertement humaniste et valorise la recherche du sens accordé aux situations formatives.

Le troisième genre professionnel s'exprime sur le mode du *registre explicatif*. Outre les *logiques disciplinaires* qu'il met en exergue, de nature scientifique ou académiques (langues, ...), ce troisième genre s'organise autour de discours sur *l'évaluation* (des connaissances et des dispositifs) et *l'ingénierie des dispositifs de formation*, comme éléments de formalisation des situations formatives.

Ces trois genres professionnels, révèlent une *épistémologie du formateur* différente de celle du professeur : la spécificité du contrat didactique des situations formatives reposant sur les particularités de l'investissement des adultes en formation (Bourgeois, 1996). Cette étude des travaux de recherche-action de formateurs apprentis-chercheurs permet de situer une des spécificités des formations universitaires de formateurs : la formation à et par la recherche et la constitution d'un fonds commun de savoirs sur et pour la professionnalisation.

Références bibliographiques :

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Barbier, J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bataille, M. (1984). *Une recherche-action coéducative*. Thèse d'Etat. Toulouse : UTM.
- Bataille, M. et alii. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (1996, éd.). *L'adulte en formation. Regards pluriel*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Bouyssières, P. et Trinquier, MP. (2010). Trainers of Adults : Professional Representations and Training Knowledge. In M. Chaib, B. Danermark and S. Selander (eds). *Education, Professionalization and Social representations*. New-York : Routledge.
- Bouyssières, P. (2006). Accompagnement en FOAD et représentations professionnelles des formateurs : éléments pour une éthique de « reliance » des fonctions formatives. Paper presented at the colloque *L'éthique et l'accompagnement en FOAD : une articulation en voie de construction, European Net-Trainers Association*. Université Toulouse 1.
- Bouyssières, P. (2005). Pensée professionnelle et engagement des formateurs. *Education Permanente. Que sont les formateurs devenus?* , n°164, septembre 2005, 77-90.
- Bouyssières, P. (2002). Représentations professionnelles du groupe en formation des adultes chez les formateurs. In C. Solar (Ed.). *Le groupe dans la formation des adultes*. Bruxelles : De Boeck, 10-33.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, J.-F. Richard (Eds), *Traité de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire. 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle. In *Revue française de Pédagogie*, n°139. Paris : INRP.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Markova, I. (2003). Les focus groups. In S. Moscovici et F. Buschini (eds). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sfez, L. (2002). *Technique et idéologie. Un enjeu de pouvoir*. Paris : Seuil.

Communications de l'axe 3

Le formateur en zone de turbulences face à la formation à distance

Christine Berzin , Catherine Arnaud, Cathia Papi et Carmen Compte

Adresse courriel : christine.berzin@u-picardie.fr, arnaud.catherine@orange.fr, cathia.papi@u-picardie.fr, ccompte@u-picardie.fr

Statut et établissement : Christine Berzin, Maître de conférences en sciences de l'éducation ; Catherine Arnaud, Consultante en formation ; Cathia Papi, Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication ; Carmen Compte, Professeur en sciences de l'information et de la communication. Université de Picardie Jules Verne.

Adresse professionnelle : Université de Picardie Jules Verne, Chemin du Thil, 80025 Amiens Cedex1.

Mots clés : enseignement à distance, formation, tutorat

Résumé

Le progrès des technologies numériques bouleverse aujourd'hui les voies d'accès au savoir en offrant de nouvelles modalités d'appropriation des connaissances en rupture avec le modèle transmissif emblématique de l'enseignement universitaire. L'enseignement à distance permet ainsi à nombre de salariés d'accéder à des formations universitaires dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Il dispose en outre d'un arsenal d'outils de nature à le rendre plus attractif et motivant. Il s'agit en effet désormais non seulement de rendre les cours accessibles à distance mais également de favoriser leur appropriation par le biais de plateformes plus conviviales, de scénarisations ou de modes de structuration des contenus, censés être plus propices aux acquisitions ou encore de dispositifs de nature à développer les apprentissages collaboratifs (voir par exemple les chats ou forums mis à la disposition des apprenants).

La communication présentée ici s'inscrit dans le cadre de l'analyse des usages faits par les apprenants et les formateurs de ces outils. Dans la lignée des travaux de Compte (2009) sur l'image en mouvement qui montrent que les enseignants et les formateurs qui ont recours à ces nouveaux médias rencontrent quelques difficultés à prendre en compte les ressources spécifiques offertes par ces derniers, nous faisons l'hypothèse que les ressources mises à disposition dans le cadre de l'enseignement à distance ne sont pas nécessairement pleinement

exploitées tant du point de vue des apprenants que des formateurs. Les modalités de l'enseignement numérique peuvent être en effet calquées sur celles de l'enseignement traditionnel, en se privant au final des atouts cognitifs de ces nouveaux médias. En outre, les formateurs sont confrontés non seulement à des étudiants, mais aussi à des salariés en situation. Différentes formes de savoirs, notamment les savoirs d'action aux côtés des savoirs d'intelligibilité (Barbier, 1996), sont alors à prendre à compte afin que le sens se construise pour chacun, et, comme l'observe Piot (2008) « les compétences pour enseigner se construisent à partir de ressources plurielles et hétérogènes ».

Par ailleurs, l'introduction de ces nouvelles technologies concourt également à définir une nouvelle professionnalité du métier d'enseignant ou de formateur qui constitue la seconde interrogation de cette communication. Tout comme on peut le constater dans le cadre de l'accueil de la scolarisation des élèves handicapés (Monchaux, 2010), « un élargissement du rôle de l'enseignant est attendu » sans que le nouveau « mandat » prescrit aux enseignants relève pour autant de la « licence » accordée au terme de la formation professionnelle initiale. De même que diverses études soulignent l'écart entre les représentations des enseignants stagiaires -représentations fortement enracinées car construites au cours du processus de socialisation- et la réalité qui implique des « ajustements identitaires, parfois importants et douloureux » (Biéar, 2010, p.54), de même les représentations forgées tout au long de sa vie d'apprenant puis d'enseignant, tout comme celles liées aux rôles potentiels des TIC dans l'éducation, sont susceptibles de favoriser une reproduction de l'enseignement traditionnel dans un environnement numérique. Alors que la « leçon intemporelle » selon laquelle « le rapport entre innovation technologique et innovation pédagogique n'est pas intrinsèque » (Wallet, 2006) est bien connue, nous nous posons également la question de savoir dans quelle mesure la pratique de la formation à distance est susceptible ou pas de conduire les formateurs à faire évoluer leurs pratiques ? Autrement dit, dans quelle mesure le changement de dispositifs et d'outils avec leurs affordances « perçues » ou « cachées » (Mangenot, 2008) participe-t-il à l'évolution des métiers de la formation et interroge-t-il la formation des formateurs sachant que l'enseignant ou le formateur est le plus souvent livré à lui-même pour découvrir les potentialités pédagogiques des nouvelles technologies (voir à sujet par exemple l'ouvrage coordonné par Rinaudo et Poyet (2009) relatif aux environnements numériques en milieu scolaire) et que sa formation initiale restant majoritairement centrée sur les contenus, il doit faire appel à de nouvelles compétences pour avoir recours à un média qui « n'est ni sa voix, ni sa plume » (Compte et Arnaud, 2010).

Les pistes de réflexion proposées en réponse à ces questions des usages et de l'évolution de la professionnalité du formateur dans le cadre de l'enseignement à distance sont issues d'une étude menée sous la direction de Carmen Compte (2008-2010). Elle concerne la licence professionnelle LPTAC (Licence professionnelle techniques et activités de communication) mise en place depuis 2007-2008 à l'université de Picardie dans le cadre de la DEP (Direction de l'éducation permanente). L'analyse exploratoire conduite, que nous comptons poursuivre sur d'autres formations, résulte principalement d'une analyse de contenu d'une série d'entretiens réalisés auprès de la dizaine d'étudiants inscrits ces deux dernières années, de quelques enseignants (universitaires et professionnels, concepteurs de cours et/ou tuteurs) et de l'animatrice de la plateforme. Nous nous attacherons d'une part à faire ressortir les difficultés pointées par les apprenants impliquant cette nouvelle professionnalité qui conduit tour à tour le formateur à transmettre des connaissances mais aussi à assurer des fonctions d'accompagnement de l'apprenant au travers de la fonction de tuteur. Nous nous interrogerons sur les compétences à développer en termes de formation de formateurs pour accéder à cette nouvelle professionnalité.

Références bibliographiques

Barbier, J.-M. (1996). Situations de travail et formation. Paris : L'Harmattan.

Biémar, S. (2010). Modifications des images identitaires relatives à la relation pédagogique lors de l'entrée dans le métier, *Education et Formation*, e-294, pp.53-65.

Compte, C. (2009). *L'image en mouvement. La médiation du regard*. Paris : Hermès Lavoisier, collection traitement de l'information.

Compte, C., Arnaud, C. (2010). Mutations apportées par les TICE et l'employabilité dans la transmission des connaissances. Actes des 7èmes Rencontres Europe-Amérique Latine sur la Coopération et la Formation Technologique et Professionnelle, novembre 2010, Cartagena de Indias, Colombie.

Mangenot, F. (2008). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums, *Sticef*, 15.

Monchaux, P. (2010). Vers une nouvelle professionnalité des enseignants. In C. Berzin (coord). *Accueillir les élèves en situation de handicap*, SCEREN.

Piot, T. (2008). *La construction des compétences pour enseigner*. Revue des Sciences de l'Éducation de Mc Gill- Vol.43, 95-110.

Rinaudo, J.-L., Poyet F. (Eds.). (2009). *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques ?* INRP, Technologies nouvelles et éducation.

Wallet, J. (2006) EIAH : Environnements Imaginaires pour l'Apprentissage Humain, *Sticef*, 13.

L'ingénierie de la formation continue universitaire : transversalité à différents champs de pratiques

Séverine Colinet

Adresse courriel : sevecolinet@hotmail.com

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Docteur en Sciences de l'Education, Responsable de formation dans un institut de travail social, Associée au CERLIS

Adresse professionnelle : 46, rue Richer 75 009 Paris

Mots clés: ingénierie de formation, formateur terrain, université

Résumé

1. Contexte et orientation de la recherche

Cette communication présente les réactions des formateurs de deux branches professionnelles : soins infirmiers et travail social, face à une mise en commun, durant une formation universitaire, de contenus à propos de thèmes considérés comme communs à la professionnalisation de ces formateurs : parcours de formation individualisés, alternance, redéfinition de la place des terrains de stage et professionnels dans la certification, planification, programmation, coordination, organisation des évaluations en interne et en externe. La réflexion menée s'appuie notamment sur le travail de J. Lotrian Capitaine (2007) qui analyse la profession de formateur ou encore celle de M. Dennere (2004) sur la réforme de la formation professionnelle. Cette communication repose sur deux questions centrales : comment l'Université joue un rôle de transversalité sur la formation continue des professionnels du travail social ainsi que des infirmiers et des cadres de santé ? Comment l'Université joue un rôle spécifique dans l'élaboration de cette transversalité ?

Le choix des infirmiers et éducateurs spécialisés s'est basé sur les similitudes de l'ingénierie de la formation continue pour ces deux publics. D'un côté, les Instituts de Formation en Soins Infirmiers qui ont conclu des partenariats avec des Universités ; de l'autre, les centres de formations des Travailleurs Sociaux qui sont dans une phase de réflexion sur l'avenir de la formation dans le champ social avec des questions fortes : dans un avenir proche, les centres passeront-ils des partenariats avec des Universités où le Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé correspondra à un Bachelor, ou bien deviendront-ils Haute Ecole de Travail Social ?

Le point commun entre les deux formations concerne bien le langage : dans les deux formations, on parle depuis les réformes (2007 pour les éducateurs spécialisés et 2009 pour les infirmiers) de domaines de formation, de domaines de compétences, de certifications.

L'ingénierie de la formation professionnelle continue repose sur un langage commun et des logiques de formation nouvelles : les parcours de formation individualisés, l'alternance, la redéfinition de la place des terrains de stage et professionnels dans la certification.

2. Méthodologie

Cette recherche qualitative repose sur une dizaine d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de responsables de formation : universitaires, en soins infirmiers, cadres de santé et en travail social. L'analyse de contenu thématique a permis de dégager un ensemble de résultats mis en perspective avec une analyse interprétative.

3. Principaux résultats

Le contexte de la transversalité

La transversalité s'inscrit dans un double mouvement, comme le montre Marc Foudrignier (2009), à savoir l'universitarisation avec les réformes du diplôme d'infirmier et en travail social, et à l'université l'importance de se professionnaliser. Dans ce sens, la formation continue constitue une fonction support à cette convergence.

Place et rôle de l'Université dans cette transversalité

L'université constitue un vecteur de mutualisations de l'ingénierie de formation pour les deux cultures professionnelles étudiées : les soins infirmiers et cadres de santé ainsi que le travail social.

L'Université propose des formations de Master en Ingénierie de la Formation, avec une approche généraliste, ce qui suppose que l'ingénierie des actions de formation peut être transversale aux différents champs de pratiques ; la spécificité de l'ingénierie se réalise par la spécificité du métier, des textes de la réforme et des référentiels.

Le point commun entre les deux formations concerne bien le langage : dans les deux formations, on parle depuis les réformes (2007 pour les éducateurs spécialisés et 2009 pour les infirmiers) de domaines de formation, de domaines de compétences, de certifications.

L'ingénierie de la formation professionnelle continue repose sur un langage commun et des logiques de formation nouvelles : les parcours de formation individualisés, l'alternance, la redéfinition de la place des terrains de stage et professionnels dans la certification.

Les responsables de formation universitaires et les centres reprennent l'idée d'A.C. Benamou qui explique que l'université joue un rôle dans le croisement de l'enseignement des disciplines et les pratiques pédagogiques. L'Université joue un rôle dans la création de nouveaux parcours de formation, autrement dit dans le renouvellement de l'offre de formation.

L'Université joue un rôle transversal dans la mesure où elle oblige à repenser de façon précise l'architecture de la formation, et par conséquent la pertinence de l'articulation pédagogique.

Avec les réformes des diplômes et la mise en ECTS, les instituts de formation ont été amenés à penser la transversalité avec un système de passerelles entre la formation Diplôme d'Etat et la formation universitaire.

D'après les professionnels rencontrés, l'Université joue un rôle de transversalité avec des outils qui contraignent les différentes cultures professionnelles au dialogue, élément souligné davantage par les responsables des instituts en soins infirmiers que du travail social, plus familiers avec le mémoire.

L'Université, à travers la transversalité va favoriser une redéfinition des postures professionnelles. Cette posture est-elle envisagée par rapport au métier (éducateur, infirmier,

cadre de santé) ou est-elle pensée de façon plus globale par rapport au champ de pratique plus large : l'insertion, le handicap, la santé ? Cela amène les publics formés à penser davantage leur pratique professionnelle dans un contexte. Néanmoins, la principale crainte exprimée par les professionnels des centres se situe dans le risque d'être dépouillé de leurs spécificités « cœur de métier ».

L'Université joue un rôle non négligeable dans la légitimité et dans l'unification dans un secteur émiétté comme le montre F. Mispelbolm Beyer.

Pour les professionnels des centres de formation, l'Université contribue à développer une posture scientifique et de la faire rencontrer à la posture pratique dans un processus de professionnalisation.

Conclusion

Nous avons tenté dans cette communication de comprendre dans quelle mesure la mutualisation des pratiques d'ingénierie de la formation redéfinissent les interactions sociales et la manière d'envisager la formation, mais également la place des échanges et les outils de conceptualisation de deux cultures professionnelles (soins infirmiers, cadres de santé et le travail social).

L'évolution réside dans l'obligation pour les formateurs au sens large de travailler en lien : formateurs de terrain, formateurs issus du monde professionnel et formateurs universitaires.

Références bibliographiques

BELLIER S., 2002, *Ingénierie en formation d'adultes*, Paris : Editions Liaisons.

DENNERE M., 2004, *Réforme de la formation professionnelle*, Paris : Editions ESF.

FOUDRIGNIER M., 2009, « Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : une mission impossible ? », *Formation Emploi*, n°108,.

LOTRIAN CAPITAINE J., 2007, *Profession : formateur*, Paris : Editions DEMOS.

PRESSE M-C., 2007, « Quels savoirs en formation de formateurs d'adultes, savoirs de la pratique, savoirs théoriques, *Penser l'éducation* », Hors série, *Savoirs et histoires*, pp. 241-247.

REY B., 1996, *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF

SAMURCAY R., PASTRE P., 1995, *Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences*, in *Education permanente*, n°123.

SOREL M., « Quand il s'agit de caractériser les référents théoriques en travail social. Retour sur une étude... », *Empan* 3/2009, n° 75, pp. 80-87.

D'une identité à l'autre : le passage du professionnel-expert au formateur généraliste

Alain Girardin, Stéphane Jacquemet, France Merhan, Laurence Türkal

Adresse courriel : Alain.Girardin@unige.ch, Stephane.Jacquemet@unige.ch, France.Merhan@unige.ch, Laurence.Turkal@unige.ch

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Université de Genève, Laboratoire RIFT, Groupe de recherche Formation et Organisation (FOR)

Adresse professionnelle : Faculté des Sciences de l'éducation - Boulevard du Pont d'Arve 20
CH – 1211 Genève 4

Mots clés: formation continue, alternance, expert, généraliste, dynamique identitaire.

Résumé :

La Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève propose deux offres de formation de formateurs d'adultes organisée chacune selon un principe d'alternance entre des expériences pratiques et des enseignements théoriques. L'une est initiale, avec un public de novices, l'autre est continue avec des formateurs en activité. La première mène à un Master en Sciences de l'éducation, orientation formation des adultes (Bachelor + 90 crédits ECTS), la seconde aboutit à l'obtention d'un Diploma of Advanced Studies (DAS) en formation d'adultes (90 crédits ECTS)

Au plan de l'ingénierie de formation, chaque cursus présente une mise en œuvre différenciée du principe d'alternance. Si celle-ci est, en formation initiale, organisée et accompagnée par l'institution universitaire, c'est à l'apprenant qu'il revient, en formation continue, de la construire singulièrement. Trois points de différenciation sont conséquemment identifiés :

- le statut de l'expérience – à construire dans un cas et à mobiliser dans l'autre ;
- l'encadrement de l'apprenant, avec un important dispositif d'accompagnement institutionnalisé pour l'un, et la mise à disposition informelle de ressources pour l'autre ;
- l'organisation sociale et spatio-temporelle – effectifs illimités dans une forme scolaire pour l'un et groupe numériquement stable et limité avec des regroupements thématiques modulaires pour l'autre.

Alternances aux configurations différentes, toutes deux visent cependant la construction d'une professionnalité à travers des bases de connaissances, des référentiels de compétences et des curriculums à forte teneur en savoirs savants et disciplinaires, transformés en savoirs enseignables plus ou moins indexés aux savoir-faire susceptibles d'être mobilisés dans l'action (Merhan, 2009a). Comprendre les ressorts de l'appropriation et de la subjectivation des savoirs dans chacun des deux cas est un enjeu important car ce sont ces derniers qui constituent sans nul doute la principale valeur ajoutée de ces formations académiques. Dans cette communication, nous postulons que la construction de savoirs se relie à l'émergence d'une identité professionnelle dont une dimension discrimine nettement ces deux formations de formateurs et leur public. Il apparaît en effet que les étudiants en formation initiale sont mobilisés par la construction d'une identité professionnelle première alors que les étudiants en formation continue sont en prise avec la construction d'une identité seconde. Menant depuis 18 mois une recherche avec ce public en formation continue, nous avons un accès privilégié à la formation telle que vécue par lui. Cette démarche est contingente à l'animation d'un module transversal dit « d'intégration » où les régulations, la distanciation et la réflexivité sont au cœur de l'activité de formation. Basée sur un principe de co-construction, cette recherche s'appuie principalement sur un matériau élaboré par les participants dans une perspective de « mise de sens » de leurs activités d'apprentissage (travail personnel, activités en groupe, validation du module, etc.) et à leur appropriation du système de formation (gestion du temps et de l'espace, intégration des concepts dans un réseau de connaissances, transitions entre les différents moments clés de la formation, etc.). Grâce à un système de plate-forme « à distance », les éléments proposés par les participants, individuellement ou collectivement, sont mis en discussion puis travaillés par les auteurs pour en proposer des modélisations. Il s'agit ici de convoquer une analyse de type descriptif et inférentiel avec un souci de généralisation tout en tenant compte de la singularité des perceptions (Bardin, 1977). Le passage qui nous intéresse tout particulièrement est celui qui va d'une identité de professionnel-expert (le formateur en soins infirmiers, en travail social, dans le domaine industriel ou bancaire, etc...) à celle de formateur généraliste. On entend par « généraliste », une dimension transversale des compétences propres à une activité qui, en première intention, ne dépend pas strictement d'un environnement professionnel et/ou institutionnel. Il est fait référence, notamment, à des dimensions méthodologiques dans l'univers de la gestion de projet et de la planification, à des dimensions d'ingénierie de dispositifs en lien avec une analyse stratégique environnementale, ainsi qu'à des capacités de diagnostic et d'accompagnement des pratiques, etc... Dans ce sens, il est intéressant de constater, sur l'ensemble de l'histoire de ce dispositif de formation continue, la très grande mobilité professionnelle des participants, tant horizontalement (changements de domaine) que verticalement (prises de responsabilité).

Si ce passage existe, incontestablement, il connaît une grande variabilité selon les apprenants. Et parce que nous ne savons finalement pas grand chose du processus qui lui permet d'advenir complètement, partiellement et parfois pas du tout, nous avons décidé de le constituer en objet de connaissance. Notre hypothèse est double : d'une part, il est précédé de multiples transitions, par définition réversibles, contrairement au passage qui est lui irréversible (Heslon, 2007) ; il est d'autre part à appréhender à l'intersection des trois dimensions que notre recherche a permis d'identifier à ce jour: (i) les conditions de l'apprendre (Carré, 2005 ; Charlot, 1997) à l'âge adulte, objet qui nous introduit à une véritable « économie existentielle » [cf. annexe 1], (ii) les effets des dimensions structurelles sur les dynamiques d'apprentissage que nous avons nommées l'ingénierie des transitions [cf. annexe 2] référant principalement aux fondements théoriques des transitions psycho-sociales à partir, entre autres, du modèle de développement élaboré par Erikson (Baubion-Broye, 1998) avec notamment son concept de crise évolutive, (iii) la reconstruction de l'offre de

formation comme appropriation d'un certain nombre de propositions théoriques. Corollairement à l'intelligibilité du passage d'une identité première (professionnel-expert) à une identité seconde (formateur généraliste), il s'agit également de comprendre comment à partir de savoirs constitués spécialisés caractéristiques du monde académique, l'apprenant se reconstruit un édifice de connaissances à caractère généraliste, mobilisables dans tous les contextes d'action qui peuvent être les siens. En d'autres termes, nous tenterons de rendre compte de la construction d'une professionnalité propre au formateur généraliste comme processus singulier à partir d'une offre commune.

Pour les formateurs intervenant dans ces dispositifs de formation, nous montrerons qu'il s'agit, au-delà de l'articulation des lieux et des contenus, au-delà du rapprochement des savoirs à transmettre avec les situations concrètes vécues par les personnes, d'élaborer de nouvelles ingénieries de formation prenant en compte à la fois les réalités complexes, poly-déterminées et évolutives du monde du travail, les contraintes existentielles du monde de l'apprenant en formation continue et les dynamiques identitaires transitionnelles dans lesquelles celui-ci s'engage (Merhan, 2009b).

In fine, nous nous attacherons à mettre en évidence que l'enjeu central, au-delà des fortes différences qui existent d'un espace de formation à l'autre, est de concevoir et de mettre en œuvre des modèles d'intervention, qui structurent et encadrent les dynamiques d'alternance, permettant au sujet de se forger une identité professionnelle fondée sur une expertise propre et sur une pensée vigilante et critique par rapport aux enjeux paradoxaux du métier de formateur d'adultes dans la société actuelle.

Références bibliographiques :

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Baubion-Broye, A. (Ed.). (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne : Erès

Carré, Ph. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.

Heslon, C. (2007). *Etre accompagné de la naissance à la mort : un destin postmoderne ?* In J.-P. Boutinet (dir). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : P.U.F

Merhan, F. (2009a). *La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants dans un dispositif de formation en alternance*. Thèse sous la direction de J. P. Bronckart et E. Bourgeois. Genève : Université de Genève.

Merhan, F. (2009b). *Accompagner l'alternance à l'université : une pratique en tension*. In J.-N. Demol et M. Beauvais (Ed.) *Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles*. (pp. 130-146). *Revue Transformations - Recherches en éducation des adultes*. Université de Lille.

Le retour d'expérience des étudiants de la licence professionnelle « Métiers de la formation, de l'insertion et de l'accompagnement ».

Christian Glaudel, Patricia Rottement

Adresse courriel : christian.glaudel@aganisia.com patricia.rottement@orange.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Christian Glaudel : Co-directeur AGANISIA. Chargé de cours Nancy Université Formation Continue ; Patricia Rottement : Chargée de mission Pôle emploi. Chargée de cours Université Nancy 2 Sciences de l'Éducation

Christian Glaudel est formateur indépendant, superviseur, psychothérapeute ACP et titulaire du Certificat Européen de Psychothérapie. Il est titulaire d'un DESS et d'un DEA en sciences de l'éducation.

Patricia Rottement est doctorante en sciences de l'éducation à Lille 3. Sa thèse porte sur les apprentissages au travail et en formation des métiers de l'emploi. Elle est chargée de mission à la Direction Générale de Pôle emploi et membre du GREX, groupe de recherche sur l'entretien d'explicitation, dirigé par Pierre Vermersch.

Mots clés: réflexivité, vécu professionnel, professionnalisation, prise de conscience, verbalisation

Résumé :

La licence professionnelle « Métiers de la formation de l'insertion et de l'accompagnement » de Nancy Université Formation Continue intègre, pour accompagner la réalisation du projet tutoré en entreprise, des moments de retour d'expérience répartis tout au long de l'année. Nous sommes deux formateurs expérimentés, à la fois de l'analyse des pratiques et des métiers de la formation, de l'insertion, de l'accompagnement. Nous avons basé l'animation de ce dispositif sur la possibilité d'approfondir, de mieux comprendre une expérience toute subjective pour en tirer des enseignements. Ce parti pris distingue notre approche de celles basées sur la notion de compétence. Nous ne partons pas d'un référentiel, mais de situations vécues significatives, dans toute leur épaisseur. Nous présentons ici une analyse de notre pratique sur plusieurs années.

Ce module, appelé Suivi de Projet (SP) participe d'une alternance à visée intégrative. Il a plusieurs objectifs : permettre une élaboration et une symbolisation du vécu professionnel, valoriser et formaliser les compétences déjà présentes ou émergentes, tenter d'identifier les enjeux et les marges de manœuvre dans les contextes de la formation aujourd'hui, apprendre à analyser puis à présenter les apprentissages réalisés en situation de travail, acquérir des

méthodes pour accompagner la verbalisation de l'expérience, des retours de stage, des formations en alternance. Ces formateurs et accompagnateurs, en tant qu'étudiants, vivent pour eux-mêmes des modalités qu'ils utiliseront avec les publics qui leur seront confiés. Pouvoir valoriser son expérience est essentiel pour leur employabilité, à l'issue de la formation, qu'ils soient salariés, étudiants, ou demandeurs d'emploi.

Le module compte huit séquences, dont six sont accolées aux retours de stage, ces dernières étant organisées en sous-groupe de 12 étudiants sur une demi-journée. Ce travail d'élaboration est essentiellement oral, puis s'achève sur un dispositif d'écriture réitérée. L'étudiant progresse au fil d'étapes successives, dans des configurations multiples, individuelles, en grand groupe, et petits groupes. Nous invitons, en fin de cycle, les participants à analyser une expérience, sur le terrain de stage, où ils ont innové, créé. Ainsi, nous les orientons vers ce moment de passage, de transition, où l'on ne sait pas encore faire, et où il faut chercher des ressources, réfléchir autrement, pour mener à bien une activité professionnelle nouvelle, ou particulièrement complexe.

Le plus souvent, ces activités nouvelles le sont aussi pour les structures où les étudiants réalisent leur stage, leur projet tutoré répond la plupart du temps à des besoins non pris en compte par ailleurs dans l'organisme. L'issue de ce travail est un exposé, en séance plénière, du positionnement professionnel de chacun, nourri par ce cheminement de l'expérience et de la réflexion. Cet exercice a également pour visée un entraînement à la soutenance de mémoire. Tout au long de l'année se révèlent des problématiques en lien avec les temporalités du dispositif de licence, sur le terrain, et en cours. Les thématiques évoquées par les stagiaires concernent d'abord la période d'observation et intégration. Arrivent ensuite les relations avec le tuteur, avec le collectif, les questions institutionnelles, l'action concrète à mener. Plus le temps avance, plus les thèmes se colorent des tensions et paradoxes du champ professionnel, tandis que diminuent les problématiques liées au sentiment d'incompétence, d'interrogations sur la place, sur la légitimité au sein de l'organisme d'accueil. Nous remarquons qu'une dynamique identitaire est à l'œuvre, entre l'identité éprouvée du stagiaire qui cherche sa place dans une organisation d'accueil et celle du futur professionnel, qui cherche sa place dans un champ de pratique. Le réinvestissement apparaît différé, dans la réflexion et dans l'action, dans un après-coup, selon l'évolution de chacun. Les regards croisés, de soi vers soi, de soi vers les autres, des autres vers soi, le va-et-vient des reprises successives sur ces situations vécues et singulières permettent d'explorer les dimensions subjectives du travail : les activités empêchées, le choc du réel, le rapport tendu aux prescriptions, les conflits de valeurs ...

Cet espace protégé rend possible l'analyse des dimensions affectives, psychologiques, dans les relations avec les usagers, le collectif, les managers ou les partenaires. Lors de ces séances, surgissent des motivations profondes, des questionnements qui vont pouvoir alimenter la question de recherche. La diversité des terrains de stage constitue une richesse formative de premier plan : structures d'insertion et organismes de formation de toutes tailles et statuts, établissements publics, collectivités territoriales. Le partage de vécus personnels, au sein de réalités si différentes est un élément fort de la construction identitaire. Se dessine alors pendant le retour d'expérience un genre professionnel, avec sa langue, ses valeurs, ses usages.

Notre parcours et notre expérience nous invitent à privilégier la facilitation d'un processus de prise de conscience, plutôt que d'apporter trop rapidement, bien que la tentation soit grande, une matière dans un « creux » à peine formé. Espace nécessaire de réflexivité, le retour d'expérience permet un réaménagement de l'expérience vécue (Vermersch ; 2004) à travers la narration et son écoute, son accueil, en tant que matériau digne d'intérêt, sans faux-semblants, sans jugements. C'est cela qu'il nous semble intéressant de valoriser, dans ce dispositif, à ce moment-là : la valeur de l'expérience et la confiance dans le jeune professionnel à... devenir professionnel.

Références bibliographiques :

CLOT, Y. 1999. La fonction psychologique du travail. Paris : PUF. PASTRE, P. 2005 La deuxième vie de la didactique professionnelle « Education permanente » n°165.

VERMERSCH, P. 2004. Aide à l'explicitation et retour réflexif. Education Permanente, 160

WITORSKI, R. 2008. La professionnalisation- - Note de synthèse. Revue Savoirs 2008-17.

CIFALI M., ANDRE A 2007. Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles. PUF

La conduite d'une expérimentation sociale comme révélateur de la place des métiers de la formation au sein d'une université et des enjeux identitaires associés.

Nathalie Lavielle-Gutnik

Adresse courriel : nathalie.lavielle-gutnik@univ-nancy2.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Lisec (Laboratoire Interuniversitaire en Sciences de l'Education et de la Formation).

Adresse professionnelle : Université Nancy2, 3 place Godefroi de Bouillon - BP 3397 - 54015 Nancy Cedex

Mots clés : Identités professionnelles, métiers de la formation

Résumé :

Dans le cadre d'une expérimentation sociale en cours, conduite au sein du service de formation continue de l'université Pierre et Marie Curie, nous nous proposons d'en interroger les conséquences identitaires (Kaddouri, 2006) pour les professionnels des métiers de la formation. Nous verrons que la conduite d'un tel dispositif questionne les représentations associées « au métiers de la formation » et à leur place et fonction au sein de l'université.

1. Contexte de la recherche : l'évaluation d'un dispositif expérimental conduit au sein du service de formation continue de l'université Pierre et Marie Curie par des experts des métiers de la formation

Suite à la généralisation du RSA par l'article 25 de la loi du 1er décembre 2008 un «fonds d'expérimentations pour la jeunesse » a été créé afin de mettre en œuvre des "programmes expérimentaux visant à améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de seize à vingt-cinq ans".

Plus spécifiquement, le Haut Commissaire à la jeunesse a lancé un programme national d'expérimentations en faveur des jeunes, constitué de 14 programmes portant sur la réduction des sorties prématurées du système de formation initiale, l'amélioration de la transition entre formation et emploi, la prévention des ruptures et le soutien aux initiatives des jeunes.

Le service de formation continue de l'UPMC a décidé de répondre à l'un des appels à projets du programme concernant l'accompagnement et l'insertion professionnelle des étudiants qui décrochent par la proposition d'un dispositif nommé « Interaction ». Ce dispositif propose de mettre en œuvre une passerelle entre situation de « décroché(e)s et situation de non emploi ». Il a pour objectif de "permettre aux jeunes de l'enseignement supérieur sortis sans diplôme de bâtir un nouveau projet professionnel ou une nouvelle orientation, optimiser leur employabilité en développant des réseaux personnels et professionnels, et renforcer leurs compétences de base".

Le service de formation continue de l'UPMC fait le pari méthodologique de l'intégration de pédagogies et d'ingénieries propres aux métiers de la formation (formation-action, pédagogie du projet, dynamique de groupe, tutorat, partenariat avec des réseaux d'entreprises...) dans l'environnement universitaire initial. Il postule que ces choix et méthodes pédagogiques dites pour adultes (Mucchielli, 1988) permettront aux jeunes de faire des choix éclairés en termes de formation et/ou de recherche d'emploi.

Ce dispositif expérimental s'accompagne de la conduite d'une évaluation externe pilotée par le Lisec (Laboratoire interuniversitaire en sciences de l'éducation et de la communication) sur le principe d'une recherche de type compréhensif s'intéressant tant aux transformations des personnes dans les dispositifs qu'aux conditions pédagogiques du dispositif.

2. Questionnement : quels enjeux identitaires pour les professionnels du service de formation continue ?

Les choix d'ingénierie évoqués ci-dessus constituent pour beaucoup de services de formation continue préparant aux métiers de la formation une forme de « normalité », de « basique ». En cela, le dispositif pourrait ne pas soulever d'interrogations particulières. Cependant, sa spécificité réside dans le fait de proposer à « des jeunes issus de la formation universitaire initiale et dits décrocheurs », une ingénierie et une pédagogie plutôt réservée à un autre type de public.

Ce dispositif de formation apparaît alors comme ayant de forts enjeux identitaires (Broda, 1990, Barbier, 1996, Bourgeois, 2000, Kaddouri, 1994, 2006) pour les professionnels du service de formation continue qui se trouvent en situation de tenter d'apporter des réponses à des situations que l'institution universitaire a coproduites (le décrochage universitaire).

Ainsi, si à la suite de Barbier, Bourgeois, Kaddouri (1996) nous considérons que toute demande et offre de formation constitue une demande et une offre identitaires, nous ne pouvons que nous interroger sur ces enjeux identitaires : quelles sont leurs formes d'identification des professionnels ? Comment appréhendent-ils les tensions entre leur appartenance institutionnelle et la mission qu'ils se sont données ? Comment définissent-ils leur professionnalité (Wittorski, 2008) ? Comment caractérisent-ils leurs identités professionnelles ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons de nous intéresser aux différentes « identités attribuées » (Dubar, 1998) à ces professionnels par leur institution, d'une part et par les jeunes bénéficiaires d'autre part. Nous verrons que les tensions identitaires qui en émergent sont étroitement liées aux conceptions des « métiers de la formation ». Nous proposerons enfin quelques hypothèses quant aux stratégies, notamment, identitaires (Kaddouri, 2000), déployées par ces professionnels afin de valoriser leur action au sein de l'université.

Références bibliographiques :

BARBIER J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation permanente*, n° 128, 11-26.

BARBIER J.M., BOURGEOIS E., DE VILLERS G., KADDOURI M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan, coll. Action et savoir.

BOURGEOIS E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.-M. Barbier et O. Galatanu, *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, 87-106.

BRODA J. (1990). Formation et remaniements identitaires. *Formation emploi*, n° 32, octobre-décembre

KADDOURI M. (1994). *Les déterminants des attitudes vis-à-vis de la formation, l'entrée par les projets et les stratégies*, Thèse de doctorat. Nanterre-Paris X

KADDOURI, M.(1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires des enseignants. In A. Abou, M.-J. Gilletti, *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*. Paris : Éditions INRP.

KADDOURI, M.(2000). Innovation et stratégies identitaires des enseignants. *Éducation Permanente*, n° 128, 1996/3, 135-151.

MUCCHIELLI R. (1988). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF.

WITORSKI R. (2008). *La professionnalisation*. Savoirs. Paris, 11-36

Parcours de reconversion professionnelle à l'épreuve du travail sur soi.

Catherine Négroni

Adresse courriel : catherine.negroni@gmail.com

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Université de Lille 3 - Laboratoire CLERSE (Centre Lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques UMR 8019 (<http://clerse.univ-lille1.fr>). Associée au Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille CIREL (EA 4354/ Equipe Proféor)

Adresse professionnelle : 16 rue Léonard Danel 59000 Lille

Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 - Domaine universitaire du "Pont de Bois" - Rue du Barreau - BP 60149 - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex

Mots clés : Projets professionnels, insertion, reconversion, événements, travail sur soi.

Résumé :

Notre propos sera ici d'appréhender un public nouvellement en situation de reconversion professionnelle et se dirigeant vers les métiers de la formation adulte et de l'accompagnement.

En introduction, nous partirons d'un constat, l'évolution du public qui se forme au DUFA (diplôme universitaire de formation d'adultes). Le public qui entrait en formation pour se former au métier de formateur était jusqu'à présent majoritairement issu de la formation et en particulier possédait une pré connaissance de ce champs professionnel sous forme de contrat à durée déterminé ou de vacation, or ce public a changé, il n'est plus issu du monde de la formation. Cependant le secteur de la formation semble devenir un secteur attractif pour un certain nombre de personnes ayant perdu leur emploi. En effet, si le public était précédemment salarié, il est maintenant majoritairement demandeur d'emploi. Nous nous questionnerons sur les raisons qui conduisent un individu à choisir d'entrer en formation DUFA en dépit de signes du marché peu favorables en regard de l'insertion professionnelle.

Le projet de cette communication est d'analyser les parcours d'adultes actifs qui, lors de la reprise des études, décident ou sont contraints de mener une reconversion professionnelle. Le parcours de ces adultes en reprise d'étude présente ainsi trois grandes caractéristiques : d'abord, des questions traditionnellement liées à la formation continue lors de la reprise des études (réadaptation à la forme scolaire, savoirs...) largement abordées sur lesquelles nous serons amenés à revenir ; ensuite des problèmes qui sous tendent l'adéquation entre ces formations et l'emploi (Tanguy, 1986) dans un secteur d'activité (pour l'essentiel le travail social) à la fois dynamique et précarisé (Fretigné, de Lescure, 2010) ; enfin des questions liées au travail que ces étudiants doivent exercer sur eux-mêmes pour mener à bien leur reconversion professionnelle identitaire.

En effet dans un second temps, nous nous efforcerons de démontrer que c'est cette troisième problématique, abordée dans la littérature spécialisée notamment sur le versant identitaire par Kaddouri (2000) et Dubar (2001) qui nous semble être l'élément explicatif le plus important du différentiel d'insertion entre les différents acteurs. La dimension de construction identitaire ou de construction de soi est de plus en plus prégnante dans tous les espaces sociaux, on parlera d'une forme d'autonomisation qui tendrait à l'autoconstitution de son parcours de vie (Beck, 2001), que se négocie-t-il dans cet espace avec soi et de soi avec autrui ?

En nous appuyant sur une étude de cas d'un DUFA dans une université française, et une fois établie quelques grandes corrélations statistiques entre la formation et l'insertion (Hédoux, Bourgois, 1989) au sein de ces publics, nous étudierons en détail à l'aide des techniques qualitatives, soit une vingtaine d'entretiens et de récits de vie approfondis auprès d'étudiants DUFA, les différentes facettes du « travail sur soi » (Vrancken, 2006, Négroni, 2007) effectué par ces étudiants d'un point de vue longitudinal. Les entretiens nous permettant d'avoir accès à la temporalité et aux différents moments marquants de leurs trajectoires.

Deux hypothèses explicatives seront avancées, la première que l'on peut résumer ainsi consiste à penser qu'au delà d'une nouvelle l'insertion professionnelle dont nous chercherons à cerner les effets, la recherche d'une quête de sens est présente, la seconde met l'accent sur l'autoconstruction de leur biographie par les acteurs et les ressources qu'ils mobilisent dans cette entreprise teintée de modernité.

En conclusion nous verrons que l'intérêt de l'article sera de démontrer que contrairement à ce que bien des responsables de ces dispositifs affirment, le principal écueil de l'insertion est pour ces formés souvent étonnamment de nature subjective : aussi longtemps qu'un travail de latence identitaire n'est pas achevé, la motivation fait souvent défaut et leur l'insertion, même lorsqu'elle a lieu, s'avère instable.

Références bibliographiques

- Beck U. 2001, (1986) La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité, Paris, Aubier.
- Dubar C. (2000), La crise des identités. L'interprétation d'une mutation, Paris, PUF.
- Dubar C., 2004, La formation professionnelle continue, Paris, La Découverte.
- Frégné C., de Lescure E., 2007 « Sociologie et formation en France », Savoirs, 2007/3 n° 15, p. 9-55.
- Frégné C., de Lescure E., (dir.) 2010, Les métiers de la formation, Presses universitaires de Rennes,
- Fritsch P., 1971, L'éducation des adultes, Paris, La Haye, Mouton.
- Hédoux J. Bourgois Y. (1989), « Les publics du DUFA de Lille 1974-1987 ». Les Cahiers d'études du CUEEP, n°13. USTL-CUEEP, Université Charles de Gaulle. FCEP.
- Kaddouri, M. (2000) « Innovation et stratégies identitaires des enseignants », Éducation Permanente, n° 128, 1996/3, 135-151.
- Négroni C. (2007), Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie : un regard sociologique sur les bifurcations, Paris, Armand Colin.
- Tanguy L. (dir) (1986), L'introuvable relation formation-emploi, La Documentation Française.
- Vrancken D., (2006), Le travail sur soi. Vers une psychologisation de la société ? Paris, Belin

Axe 4 : formes d'intervention adoptées

Qu'il s'agisse de l'accompagnement des parcours de formation, de l'orientation continue, de l'alternance, de l'analyse des pratiques, de la mise en place ou de la validation des compétences professionnelles, comment caractériser les modes de travail pédagogique et leur formalisation en vue de la formation et de la professionnalisation des acteurs ?

Conférence d'introduction : Philippe Mazereau (Caen).

Communications de :

Cathy Clenet (Rennes)

Philippe Garnier (Paris 8)

Cécile Lefèvre (Avignon)

Jérôme M'Biatong (Paris 13)

Grégory Munoz, Soulard Evelyne & Emmanuel Sylvestre (Nantes)

Dominique Samson (Cergy Pontoise)

Souâd Zaouani-Denoux (Montpellier)

Conférence d'introduction de l'axe 4

Formation et réflexivité : les pratiques relationnelles et la question technique

Philippe Mazereau

Adresse courriel : philippe.mazereau@unicaen.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : MCF, Sciences de l'Education, CERSE Université de Caen Basse-Normandie

Adresse professionnelle : Université de Caen Basse-Normandie. Dpt des Sciences de l'éducation, Sous-sol Droit DRS 34. Esplanade de la Paix. 14032 Caen-Cedex

Mots clés : Formation-Réflexivité- Technologies relationnelles- Communautés d'utilisateurs-

Résumé :

La question posée à travers cet axe d'interrogation consiste à situer l'influence dans les formations universitaires (licences, masters notamment professionnels) des techniques relationnelles générées par la montée en puissance de : l'accompagnement individualisé, l'auto-formation, l'alternance, la validation des acquis de l'expérience... Toutes pratiques qui mettent la personne en formation à la source des savoirs à construire et où l'interrelation est au fondement des connaissances produites. Ces questions ne sont assurément pas nouvelles dans le champ des formations universitaires mais elles étaient traitées à la périphérie de son fonctionnement à travers les DU, et pour la formation d'adultes les diplômes DURF, DUFA. La nouveauté tient aujourd'hui en ce que les objectifs de professionnalisation ont atteint le cœur de l'offre de formation. Ce sont l'ensemble des licences et master qui sont désormais enjoins de viser des métiers, de décrire leurs cursus au regard des débouchés professionnels visés, dans le cadre du modèle du RNCP. De son côté, la formation professionnelle, aujourd'hui insérée pour une part de plus en plus importante dans une production de service marchand, entre quant à elle dans le champ l'obligation contractuelle du droit individuel. Ces

tendances lourdes de l'individualisation et de l'industrialisation des formations ne sont pas des vues de l'esprit, elles se combinent pour produire de puissants effets performatifs. A titre d'exemple, quand la formation initiale est redéfinie comme un parcours d'études n'ayant pas été interrompu depuis plus de deux ans, ce sont de nombreux parcours de reconversion ou de reprise d'études qui basculent vers la formation continue tarifée. Dans ce contexte, les reconversions professionnelles, les tournants biographiques, le désir de se former ... empruntent des voies singulièrement plus contraintes.

Dans le champ social en général mais singulièrement dans celui de la formation nous sommes depuis un certain temps entrés dans une phase de réflexivité généralisée au sens de Giddens (2004). Il s'agit de tirer les conséquences du fait que toutes les formes de vie sociale sont partiellement constituées par la connaissance qu'en ont les acteurs. Dès lors, le poids du symbolique, celui des institutions, bref de ce qui s'impose sans possibilité de choix, diminue. Les connaissances des acteurs sont sollicitées, voire mises à jour lorsqu'elles sont non conscientes, pour alimenter le processus de formation (analyse de pratique, entretiens d'explicitation, instructions au sosie... nombreuses sont les techniques qui visent le développement de la conscience réflexive). Or, si la connaissance de soi ou celle de la situation de travail peuvent précéder l'action, le savoir sur soi dans l'action ne peut venir qu'après coup et par conséquent déséquilibrer en partie l'état antérieur des savoirs.

La généralisation de la dimension relationnelle en formation entraîne un changement décisif : l'expert du front-office a besoin d'informations en provenance du bénéficiaire pour réaliser son diagnostic et répondre à une demande. La relation de service est une co-production où formateur et formé dépendent chacun des informations détenues par leur interlocuteur. Cette co-dépendance varie en intensité en fonction du différentiel de connaissance entre formateur et formé. Elle nécessite cependant de la part du formateur une sorte d'empathie relationnelle au sein de laquelle il se construit des typologies de rapports au savoir de son public, pour mieux reconnaître l'autre et agir avec lui. Mais ces typologies ne sont pas simplement référées aux sujets singuliers, elles doivent aussi beaucoup au dispositif dans lequel elles sont convoquées. Collectif professionnels homogènes, dispositifs de formation mixant formation initiale et formation continue, accompagnement VAE, autoformation accompagnée, mise en forme de projet professionnel dans le cadre de l'insertion... Nous avons là une variété importante de contextes d'utilisation de ces techniques. C'est pourquoi une seconde question se pose : où et comment les connaissances acquises au cours de ces accompagnements sont-elles discutées, mémorisées, transmises ? En effet, nous voudrions souligner ici que les compétences relationnelles ne se limitent pas aux différences interindividuelles mais qu'elles comportent également des dimensions techniques, collectives et organisationnelles, bien souvent occultées. C'est pourquoi, certains concepts proposés par Bernard Stiegler, nous paraissent susceptibles de fournir un cadre d'appréhension de l'ère dans laquelle nous sommes entrés. En premier lieu celui de grammatisation qui désigne un processus de description, formalisation, discrétisation de comportements humains en vue de leur reproductibilité. Pour le philosophe de la technique, après avoir inventé la grammatisation de la parole par l'écriture et celle du geste par la machine, les hommes sont confrontés à celle des relations avec notamment les réseaux sociaux. En d'autres termes nous sommes devant la nécessité de la description des méthodes constitutives de savoir faire et de techniques afin de les reproduire, de les transférer ou enseigner. Ceci implique d'affronter le devenir algorithmique de ces méthodes et donc leur part de calculabilité. Ce mouvement produit inévitablement du désenchantement. L'industrialisation de l'amitié par Facebook en est un exemple. *« Toute nouvelle technologie, rajoute Bernard Stiegler, produit d'abord un phénomène de prolétarianisation (pertes de savoir, de savoir-faire et de savoir-vivre) avant que ne se développe une **nouvelle réflexivité** par ceux-là mêmes qui ont éprouvé ce qui est aussi*

une perte de saveur. Cette nouvelle réflexivité ne peut être créative et normative que si elle est aussi collective »¹⁸. Dès lors, l'enjeu réflexif se déplace au niveau des dispositifs eux-mêmes, qui à leur tour doivent faire face au déséquilibre dû à l'instabilité des savoirs que nous évoquions plus haut. Or, si les individus peuvent s'accommoder d'une incertitude relative, les organismes de formation plus difficilement et encore moins les commanditaires. La tentation est alors grande de transformer les techniques en mode d'emploi, à standardiser les besoins et objectifs de formation en fonction des publics. Désormais, c'est donc l'émergence de formations 2.0 qui se profile comme une éventuelle nécessité pour résister conjointement aux processus d'individualisation et d'industrialisation. Peut-on imaginer au sein de l'université des formations infléchies par des communautés d'utilisateurs dont le rôle ne se réduirait pas à renseigner des questionnaires qualité mais à infléchir le cours des dispositifs sur la base du bilan des apports en termes de professionnalisation collectivement discutés de ces derniers ? C'est pensons-nous une des voies ouvertes par les contributions des ateliers de l'axe quatre pour peu qu'elles soient pensées dans un cadre élargi.

Références bibliographiques :

GIDDENS, A. (2004) *Les conséquences de la modernité*, Paris : L'Harmattan

STIEGLER, B. (1994) *La technique et le temps*, Paris : Galilée

¹⁸ http://www.facebook.com/note.php?note_id=10150104280784901&comments

Communications de l'axe 4

L'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation. Quelle(s) place(s) dans les universités ?

Catherine Clenet

Adresse courriel : catherine.clenet@club-internet.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Chargée d'enseignement à l'université de Rennes 2, Caen et Tours et Formatrice consultante

Adresse professionnelle : 15, rue de la paix, 61250 Damigny

Mots clés : Accompagnement, Autoformation, Formation pour adultes, Réciprocité, Expérience

Résumé :

Si la formation des adultes se trouve être dans « une transition paradigmatique » favorisant « l'émergence des possibles de l'autoformation »¹⁹, nos travaux de thèse ayant pour objet l'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation pour adultes propose de contribuer à cette transformation²⁰. Son objectif est de rendre intelligible cette problématique en identifiant les caractéristiques propres à ces situations formatives puis en proposant une modélisation dont nous pouvons nous saisir pour questionner nos environnements éducatifs universitaires.

Dans cette contribution, le questionnement qui nous guide compte tenu de ces travaux, pourrait se formuler ainsi : quel(s) accompagnement(s) des acteurs pour quel(s) engagement(s) du sujet, quel(s) effets formatifs pour quelle professionnalisation ?

Notre problématique se constitue dans une approche humaniste et constructiviste. Nous avons saisi la symbolique positive du lien social de l'accompagnement en la dialectisant avec la dynamique de développement de l'autoformation. En combinant ces deux notions théoriques, nous avons constitué une première hypothèse globale : l'accompagnement de l'autoformation

¹⁹ Pineau G., 2006, « Moments de formation de l'autos et ouvertures disciplinaires », dans *Éducation permanente. L'autoformation : Actualités et perspectives*, n°168, p. 5-18.

²⁰ Thèse de doctorat, juin 2010, *L'accompagnement de l'autoformation comme création d'espace d'intimité sociale dans, à travers et au-delà des dispositifs de formation*, sous la direction de Bézille H. et Le Grand J.L., Université de Paris 8.

comme une relation spécifique qui viserait à créer les conditions d'une pratique réflexive.

Pour étayer cette hypothèse, nous avons mobilisé un champ théorique qui croise plusieurs approches. Les théories psychosociologiques du sujet, communicationnelles et interactionnelles orientent la problématique dans le cadre des relations d'influence, des procédés d'échanges, de réciprocité ou de médiation. Dans ces situations, les effets formatifs pour l'apprenant se conçoivent dans une démarche réflexive et critique, appuyée par la théorie des apprentissages expérientiels et transformateurs. Nous avons ainsi posé un cadre de référence constitué de pistes de réflexion qui sont autant d'hypothèses interprétatives, concernant les dimensions, les effets et les procédés d'un accompagnement de l'autoformation.

Nous avons mené une investigation à travers deux dispositifs novateurs en formation d'adultes et ayant problématisé la question de l'accompagnement de l'autoformation, tant dans les pratiques que dans la recherche : les Ateliers de Pédagogie Personnalisée et une formation supérieure universitaire en ligne et à distance. Nous cherchions à clarifier les procédés, les processus en œuvre dans ces pratiques sociales et dans le jeu des interactions. Par une démarche inductive et compréhensive, nous avons analysé les pratiques d'accompagnement de l'autoformation en répondant à un double objectif :

- Mesurer la légitimité de notre conceptualisation en la confrontant à un ailleurs et un autrement ;
- Poursuivre notre compréhension de cette dynamique cherchant à qualifier au mieux ce qui nous semble relever d'un accompagnement de l'autoformation.

Ainsi, en ce qui concerne le premier terrain d'investigation, nous avons effectué une analyse des récits des pratiques d'accompagnement de l'autoformation d'apprenants adultes en formation, cherchant à comprendre leur point de vue ; pour le deuxième terrain, étant nous-mêmes partie prenante en tant que tutrice, nous avons procédé à une approche ethnométhodologique, observation réflexive à partir des traces écrites des échanges en ligne, nous appuyant également sur des documents variés et confrontant nos données à deux grilles de lecture provenant de travaux de recherche. L'analyse provenant de notre premier terrain a précisé des données relatives à la question « Quelle(s) autoformation(s) pour quel(s) accompagnement(s) ? », tandis que celle du deuxième terrain nous a fourni plutôt celles répondant à la question « Quel(s) accompagnement(s) pour quelle(s) autoformation(s) ? ». En rassemblant ces résultats, nos analyses définissent un accompagnement de l'autoformation relevant moins d'une problématique de transmission d'un contenu que de celle d'un ensemble de dispositions à mettre en œuvre pour créer des environnements propices aux apprentissages. Ils font état d'une logique communicationnelle et moins instrumentale où la dimension relationnelle de l'accompagnement est première, au niveau interpersonnel ou plus largement au sein d'un groupe social. D'autre part, nous avons relevé que ces dynamiques relationnelles se construisent et accompagnent plusieurs manières d'engagement de l'apprenant, le conduisant à dynamiser une pratique d'autoformation qui dépasse le seul travail autonome, comme de la participation et de l'implication conjuguées à une démarche réflexive. Dans cette perspective, nos analyses configurent une définition de l'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation comme la création d'un espace d'intimité sociale permettant les conditions d'une autoformation.

Nous avons modélisé cette définition dans une visée praxéologique. Celle-ci questionne les dispositifs de formation à l'université selon trois axes en référence à la professionnalisation des acteurs:

- L’engagement de l’apprenant et ses effets autoformatifs qui suppose la prise en compte par le dispositif de trois dimensions :
 - celle des dynamiques individuelles et collectives où se conjuguent relations intersubjectives et dialogiques, participation et implication dans une situation de groupe ;
 - celle des logiques formelles et informelles convoquant des procédés relevant d’une socialité primaire (convivialité, réciprocité, échange et don) ;
 - celle du processus de développement de la personne inhérente à l’autoformation : autonomisation - socialisation – subjectivation.
- La dynamique relationnelle qui, présentée dans ces situations formatives, questionne directement la pratique pédagogique, tant sur la posture du formateur que sur la relation pédagogique, situant l’action éducative dans un agir communicationnel et auto-réflexif ;
- L’importance du ‘contexte’, se référant à l’appartenance à un groupe social et aux pratiques qui s’y installent, fruit d’un construit relationnel, « théâtre des interactions », n’est pas sans rappeler le débat plus large de l’apprentissage situé, interrogé dans les théories sociales de l’apprentissage et des apprentissages informels.

Références bibliographiques :

BOUTINET J.P., DENOYEL N., PINEAU G., ROBIN J.Y., (Ss dir.), 2007, *Penser l’accompagnement adulte*, Paris, PUF.

HABERMAS J., 1987, *Théorie de l’agir communicationnel*, Tome 1 et 2, Fayard.

LABELLE J.M., 1996, *La réciprocité éducative*, Paris, PUF Pédagogie d’aujourd’hui.

MAUSS M., 1924, *Essai sur le don*, in *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.

MEZIROW J. 2001, *Penser son expérience. Développer l’autoformation*, Lyon, Chronique Sociale.

PAUL M., 2004, *L’accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L’Harmattan.

WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D., 1972, *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.

Situation tutorale et apprentissage transformateur en formation des enseignants spécialisés

Philippe Garnier

Adresse courriel : philippe2710@gmail.com

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : formateur à l'INS HEA (Suresnes), doctorant en Sciences de l'Éducation (Université Paris 8)

Adresse professionnelle : INS HEA, 58-60 avenue des Landes, 92150 Suresnes

Mots clés : apprentissage transformateur – situation tutorale – perspectives de sens – schèmes de sens - réflexivité

Résumé : En formation d'enseignants, nombre de démarches professionnalisantes s'inscrivent dans le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994). Qu'on les appelle « ateliers de pratiques réflexives », « ateliers d'analyses de pratiques », « groupes de praxéologie », ces dispositifs ont pour but d'amener, dans une situation groupale, des praticiens à parler de leur expérience professionnelle, d'échanger sur leurs représentations pour analyser les actions, mettre du sens sur les expériences et éventuellement changer les représentations pour que les praticiens prennent leurs décisions plus sciemment dans leur cadre professionnel.

Par ailleurs, les dispositifs de tutorat dans la formation d'enseignants favorisent un lien très étroit entre pratique et théorie. Des travaux récents, d'orientations théoriques diverses, articulent analyses de l'activité des enseignants et formation.

Notre recherche, à partir d'un dispositif de *situation tutorale* (Moussay, Méard, 2007), a pour objet l'exploration de *transformation de perspectives de sens* (Mezirow, 2001) d'enseignants stagiaires en voie de spécialisation pour enseigner à des élèves handicapés.

Nous nous situons dans le courant du *Transformative Learning* qui vise à amener les apprenants à s'interroger et à modifier leurs cadres de références, leurs visions du monde pour en construire d'autres de manière plus rationnelles et autonomes.

La théorie de la transformation est basée sur l'évolution des structures de sens qui peuvent changer selon le type d'apprentissage. La première sorte d'apprentissage est instrumentale, utilisant la résolution de problème, les relations de cause à effet, basée sur l'empirique et le rationnel. Le second type d'apprentissage et l'apprentissage communicationnel, qui correspond au développement de la compréhension du sens chez les autres ; les valeurs, les sentiments et le point de vue moral sont impliqués. Pour ces deux apprentissages, Mezirow va mettre l'accent sur la réflexion sur les prémisses des connaissances. Il s'agit d'identifier ce que nos croyances ont comme fondements. Nos attentes sur le monde, qui sont en lien avec notre culture et notre éducation, peuvent être modifiées par l'apprentissage transformateur.

Ces structures de sens comportent à la fois des *schèmes de sens* qui correspondent à des connaissances spécifiques, des croyances, des sentiments qui sont une interprétation d'une forme d'expérience spécifique et des *perspectives de sens* beaucoup plus globales, qui sont selon Mezirow, « les ensembles systématisés d'habitudes d'anticipation » (2001, p.54). Ce sont des filtres qui organisent nos perceptions et conceptions, limitent, dénaturent nos manières de percevoir, de comprendre, de ressentir et d'apprendre. Ils nous servent de système de croyances, et permettent de mettre du sens sur une expérience nouvelle, à partir des cadres de présomptions déjà présents en nous.

Un ensemble similaire de schèmes de sens constitue une perspective de sens. Nous avons tendance à ne retenir que les expériences qui sont adaptées à nos cadres d'interprétations, nos perspectives de sens. Une interprétation peut renouveler une interprétation similaire survenue auparavant dans des conditions analogues. Elle peut aussi l'enrichir ou a contrario la subvertir et même la nier.

Certaines interprétations vont s'ancrer plus fermement que d'autres, car elles sont venues à une fréquence plus élevée ou ont émergé avec une forte dimension émotionnelle ou affective. Pour l'auteur américain, si le changement dans les schèmes de sens est fréquent, le changement dans les perspectives de sens est beaucoup plus rare.

Les perspectives de sens sont très souvent acquises dès notre enfance par la socialisation, puis à l'école et dans les groupes d'appartenances. Nous les adoptons spontanément, sans avoir un regard critique. Avec l'expérience, celles-ci ont tendance à s'enraciner et changent donc peu souvent. Elles permettent de mettre du sens sur ce qui nous arrive. Cependant, ce sens est subjectif : il y a distorsion des pensées et même des perceptions. Ce sont d'ailleurs des filtres perceptuels qui organisent le sens et la connaissance. Chaque nouvelle expérience est vue à travers le prisme des perspectives. La plupart de nouvelles expériences enrichissent, fortifient les perspectives de sens et sont alors intégrées. Or il arrive, certes rarement, que des expériences qui n'arrivent pas à intégrer la perspective de sens intérieure permettent une modification de ces dernières. Très souvent, cette modification est issue d'un dilemme. Ce qui nous apparaît dans l'expérience n'est pas conforme à l'ensemble de présuppositions de départ. La transformation de perspectives de sens est alors très forte, elle correspond en quelque sorte à un changement de vision du monde.

Notre communication se propose d'analyser l'évolution des schèmes et perspectives de sens de deux enseignantes stagiaires qui participent à un dispositif de formation basé sur une *situation tutorale*, puis de voir en quoi ce dispositif de formation peut être utilisé pour d'autres publics en formation par alternance.

La recherche-formation a lieu dans l'Ulis accueillant des élèves autistes, pendant cinq séances de trois heures, avec pour objectif général pour les stagiaires la découverte d'un contexte de scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi, une pratique pédagogique avec ces élèves et un travail réflexif sur les schèmes et perspectives de sens. Un autre objectif spécifique du dispositif est d'articuler les approches théoriques abordées en cours à l'institut de formation avec l'élaboration de séances adaptées aux besoins éducatifs particuliers des élèves de l'Ulis, suivie d'une pratique d'enseignement accompagnée.

Les cinq séances au cours desquelles alternent observation, préparation de séance, et enseignement, menées par l'enseignante de la classe et les stagiaires, assistées par l'auxiliaire de vie scolaire sont analysées de manière collaborative par les protagonistes du dispositif. L'évolution des schèmes de sens et des perspectives de sens des stagiaires, liés à la scolarisation des élèves autistes, est explorée collectivement au fil des séances.

Références bibliographiques :

Chaliès, S. & Durand, M. (2000). Note de synthèse. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.

Dugal, J.- P. & Amade-Escot, Ch. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche et Formation*, 46, 97-116.

Étienne, R. (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire? *Recherche et Formation*, 31, 137-151.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience- Développer l'autoformation*. Lyon : Chroniques sociales.

Moussay, S. & Méard, J. (2009). *Les ressources de la situation tutorale comme source de développement professionnel des enseignants novices*. Actes du 7ème colloque international CDIUFM, Recherche(s) en Education et en Formation, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Rouen, juin.

Moussay, S., Étienne, R. & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 69-83.

Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. & Durand, M. (2006). Recherche et Formation en "analyse des pratiques" : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 67-88.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions logiques.

Plaidoyer pour la conception d'un dispositif de professionnalisation C2i® Métiers de la Formation

Cécile Lefèvre

Adresse courriel : cecile.lefevre8@orange.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement :

De 2006 à 2008 : ATER en sciences de l'éducation pour mes recherches sur le C2i®Enseignant à l'Université de Provence (UMR ADEF – Gestepro)

Actuellement, intervenante vacataire en technologies éducatives à l'Université d'Avignon

Adresse professionnelle : Formation Continue Université D'Avignon- 1 avenue de Saint-Jean 84000 AVIGNON

Mots clés : TICE, Certificat Informatique et Internet, référentiel de situations, ingénierie didactique

Résumé :

Notre communication met en perspective les apports de l'Université dans l'élaboration d'une certification professionnelle liée aux TICE. Comment faire du C2i²¹® Enseignant un outil pour concevoir un dispositif adapté à l'objectif d'une professionnalisation des acteurs de la formation ? Le C2i2e est une certification de compétences nationale, visant l'attestation de compétences TIC professionnelles, communes et nécessaires à tous les enseignants pour l'exercice de leur métier²².

1 - Le référentiel C2i®Enseignant : un artefact prescriptif organisateur de l'activité collective

Le dispositif présenté ici s'inscrit parmi les propositions faites par le Plan Académique de Formation d'Aix-Marseille et s'adresse de fait aux enseignants en poste. La durée de la formation se déroule sur trois jours en présentiel plus un suivi à distance qui s'effectue par

²¹ Certificat Informatique et Internet.

²² Extrait de la circulaire N_2004-46 du 2 mars 2004 : [...] dans ses dimensions pédagogique, éducative et citoyenne [...] "[...] à travers les champs suivants :

- les problématiques et les enjeux liés aux TIC en général et dans l'éducation en particulier ;
- les gestes pédagogiques liés aux TIC ;
- la recherche et l'utilisation de ressources ;
- le travail en équipe et en réseau ;
- les espaces numériques de travail ;
- l'évaluation et la validation des compétences TIC dans le cadre des référentiels inscrits dans les programmes d'enseignement."

l'intermédiaire d'une plate-forme de travail collaboratif. L'objectif pédagogique annoncé dans ce plan est :

- d'acquérir les compétences inscrites dans le référentiel national,
- de valider les compétences acquises du référentiel,
- délivrer le certificat selon les conditions requises.

Dans ce contexte, l'activité des formateurs débute à partir de sa relation au référentiel puisqu'ils leur incombent de former aux compétences prescrites et de les évaluer. Dès lors, il est intéressant de comprendre comment ils ont traduit ce référentiel ministériel en fonction des ressources et des marges de manœuvre dont ils disposent et en fonction des intentions qu'ils poursuivent. Plus précisément, si ce référentiel énumère les domaines de compétences attendues comme le travail en réseau avec des outils collaboratifs, la responsabilité professionnelle... : « *il ne dit rien de ce qui organise l'activité professionnelle sur le plan des gestes, des raisonnements, des connaissances* » (Mayen & Al, 2006).

L'analyse de cette activité médiatisée par le référentiel a nécessité de prendre appui sur la théorie de l'activité. L'approche instrumentale de Rabardel nous permet de poser cette problématique de l'appropriation en termes d'activités instrumentées. Notre démarche d'investigation a été menée à travers l'observation de situations de formation, d'une part, et en tant que formateur intervenant dans ce dispositif, d'autre part. On se limitera ici à l'analyse de l'utilisation des documents en situation de travail telle que la feuille de route destinée aux stagiaires. Celle-ci représente la trace de leur activité de traduction en un code d'accessibilité et d'échanges par le biais des mots, des actes, des pratiques, du référentiel ministériel.

La conception d'une feuille de route a visé deux objectifs. Un objectif didactique qui traduit l'intentionnalité des formateurs par une mise en adéquation du référentiel aux situations de travail des enseignants. Un objectif méthodologique (en présentiel et en distanciel) qui organise le travail en fonction du temps de la formation et en fonction du mode de répartition des tâches entre formateurs.

Notre hypothèse de travail envisagerait d'utiliser la didactique professionnelle pour souligner le rôle central des situations professionnelles comme condition de formation et de développement (Mayen, 2007). D'où notre intérêt d'utiliser les situations de travail des stagiaires de la Licence Professionnelle de Formateur comme supports pour la formation des compétences d'un C2i® Métiers de la Formation.

2 - Apprendre des situations pour évaluer les compétences du C2i®

Lors de la formation en technologies éducatives, nous devons simultanément faire face à des stagiaires formateurs aux compétences TIC très hétérogènes et tenir compte de la diversité de leurs domaines d'intervention. Il s'agit de concevoir une ingénierie didactique qui identifie des situations cibles et, sur un plan individuel de chaque contexte professionnel dans lequel les stagiaires peuvent être amenés à vivre une expérience de l'activité en situation et l'expérimenter. Pour illustrer cela, nous présentons ci-après trois activités complémentaires.

La maîtrise de l'environnement numérique professionnel correspond au domaine de compétences du C2i2e qui n'est pas sans lien avec les situations auxquelles sont confrontés les stagiaires lorsqu'ils doivent s'approprier les fonctionnalités de la plate-forme Moodle (devoir, ressources, gestion des cours, etc.).

La recherche et l'utilisation de ressources par les acteurs de la formation passe par l'acquisition d'une méthodologie de recherche consistant à réfléchir sur des concepts dont ils ont besoin pour répondre au devoir demandé en didactique, à la production de leur mémoire. L'objectif est de mieux apprendre à chercher sur Internet. Plusieurs tâches peuvent être

demandées aux stagiaires comme se constituer une sitographie, créer un glossaire, organiser un bookmark. Pour mettre en œuvre cette activité, l'accompagnement du formateur vers ces sources de savoir est nécessaire. C'est l'occasion d'acquérir certaines compétences informationnelles du C2i2e liées notamment à l'organisation et la constitution de ressources en utilisant des sources professionnelles.

Les gestes pédagogiques liés aux TIC doivent répondre à un questionnement sur une analyse des pratiques professionnelles. C'est à partir d'une situation concrète de leur travail et des modalités que les stagiaires les affrontent. Prenons le cas d'un stagiaire formateur en boulangerie dans un CFA qui chaque année se trouve confronté au problème concernant le « *cours des tresses* ». Les apprentis n'arrivent pas à visualiser et à retenir son procédé de fabrication. Pour répondre à cette situation, il a créé et déposé un tutoriel sur un site professionnel à l'intention de ses apprentis. La conception de cette séquence a été travaillée auparavant dans une UE complémentaire à la mienne puisque intégrée à l'UE-3 Ingénierie de formation. Cette activité rejoint la situation du travail enseignant pour évaluer le domaine de compétences B.2.²³ du C2i2e.

Pour conclure, nous pensons que le champ d'application des compétences C2i2e peut être transposable à d'autres secteurs de la formation. Notre intervention au sein du module « *concevoir un dispositif de FOAD* » pour le DUFRES²⁴ nous conduit à inférer ces compétences dans l'objectif premier de construire des connaissances sur la FOAD à l'aide d'un wiki et des ressources déposées sur la plate-forme. Plusieurs domaines de compétences sont concernés et en particulier le travail en réseau avec l'utilisation des outils de travail collaboratif. Sans faire réellement une analyse du travail qui serait le fondement de toute activité d'ingénierie de formation, nous nous sommes représentés le travail pour le présenter aux stagiaires et agir sur eux (Astier, 2006).

Références bibliographiques :

Astier, P. (2006) Actions de formation, rencontres d'activités. Education Permanente N° 166, Vol 2, 137-146.

Mayen, P., Ferron, O., Humblot, J.P. & Bazile, J.,(2006). Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS. Rapport de recherche de l'unité propre « *Développement professionnel et formation* », Département des Sciences de la formation et de la communication, Enesad.

Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. *Alternances en formation* (pp.83-99). Bruxelles : de boeck n° 139.

Pastré, P. (1999). Apprendre des situations. Education Permanente n° 139.

Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 241-264). Paris: La Dispute.

²³ B.2. Conception et préparation de contenus d'enseignement et de situations d'apprentissage

²⁴ DUFRES : DU – Responsable d'Action de Formation

La recherche collaborative : La professionnalisation des acteurs par l'analyse de leur pratique ?

Jérôme Mbiatong

Adresse courriel : mbjerome@yahoo.co.uk

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Laboratoire EXPERICE

Adresse professionnelle : 51 rue Cristino Garcia

Mots clés : Professionnalisation, recherche collaborative, réflexivité, encadrant technique

Résumé:

Traditionnellement la formation professionnelle des formateurs à l'université est perçue dans ses dimensions diplômantes. Dans cette logique, on peut distinguer deux perspectives : celles qui aboutissent à des diplômes professionnels et celles qui aboutissent à des diplômes dits généraux. Notre communication suit plutôt le chemin de la professionnalisation des acteurs à travers l'approche collaborative de recherche. En effet, la mission de l'université est structurée autour de deux principaux pôles: l'enseignement et la recherche. Le propos de cette communication est d'aborder la question de la professionnalisation des acteurs de la formation et ou de l'accompagnement au travers de la recherche collaborative.

De la professionnalisation : délimitation de la notion.

Le terme " professionnalisation" est équivoque. Dans cet article, nous la saisissons comme cheminement intentionnel par lequel l'acteur acquiert les compétences caractéristiques des membres d'un groupe professionnel donné et ce faisant renforce le sentiment d'appartenance à ce groupe. L'approche de la recherche collaborative que nous examinons dans cet article s'inscrit dans ce que Wittorski (2007) a appelé «logique de la réflexion sur l'action»²⁵.

La recherche collaborative : une approche visée double.

Serge Desgagné (1997) et Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001) fut les premiers à formuler clairement le cadre de la recherche collaborative. La démarche s'inspire du concept du praticien réflexif développé par Schön (1994) qui stipule que tout acteur est susceptible de mener une réflexion dans le cours de son action et après coup. Cette réflexion est de nature à favoriser le perfectionnement de l'acteur. La recherche collaborative s'appuie sur le pouvoir réflexif des acteurs pour atteindre deux objectifs : d'une part, produire un savoir scientifique sur les processus en présence et d'autre part, éclairer les professionnels sur leur manière de travailler et de construire leurs compétences. L'approche de la recherche en

²⁵ Cf. Wittorski (2007, pp 117-122).

collaboration une « recherche impliquée » où les professionnels et le chercheur sont coauteurs d'une recherche et d'une opération.

Démarche et résultats issus d'une recherche collaborative.

Le cadre de la recherche : La communication est élaborée à partir d'un corpus de données empiriques recueillis auprès d'encadrants techniques des chantiers d'insertion. Le projet de recherche portait sur « la construction du savoir d'expérience professionnel » chez les encadrants. Il s'agit de produire un savoir socialement pertinent sur les processus à l'œuvre dans la professionnalisation des encadrants techniques en partant du point de vue ceux-ci. Pour explorer la question, nous nous sommes inspirés de la démarche de recherche collaborative.

La méthode : l'approche collaborative de la recherche. L'objet de la recherche imposait une démarche méthodologique donnant accès aux points de vue de l'encadrant. Il nous appartenait d'en créer les conditions de réflexivité nécessaires. La méthodologie générale de l'étude est qualitative. Deux outils de recueil de données ont été retenus : les récits de pratique pour recueillir un premier discours et le « groupe heuristique » pour confronter les points de vue et provoquer la réflexivité et l'explication. Globalement, notre démarche encourageait l'expression d'une complexité de l'agir qui ne peut se passer des nuances, des distinctions, voire des débats autour des pratiques des encadrants et ce, en nous appuyant sur des cas concrets, porteurs de différentes manières de faire en contexte. Ce dispositif misait sur la transformation des participants.

Les résultats de la recherche. La formalisation de la pratique pédagogique : construction d'un discours pour la pratique : en leur offrant un espace réflexif, notre démarche a placé les encadrants en situation de trouver des mots pour nommer ce qui d'habitude reste implicite dans leur agir. Les récits de pratique nous ont permis d'observer que même si les encadrants avaient conscience d'avoir acquis des savoirs sur le tas, ils n'étaient pas toujours en mesure de dire quels étaient ces savoirs. Mais on remarquera au cours des séances du « groupe heuristique » que les encadrants développent un discours de plus en plus précis sur leurs pratiques. Ce passage de l'implicite à l'explicite n'aurait pas été possible sans notre dispositif. Les participants adoptent progressivement une terminologie proche de celui des métiers de l'accompagnement. Cette évolution du discours place les encadrants en capacité de maîtriser les outils de la reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience.

L'échange d'expérience : formation par les pairs. Au-delà de la verbalisation de la pratique professionnelle, les données montrent que le dispositif de recherche collaborative mis en place fournit aux encadrants un espace pour partager leurs expériences, tout en s'exerçant à imaginer d'autres alternatives là où les réponses existantes sont insuffisantes ou contredites. Ils ont débattu de leurs pratiques respectives, en tentant de se situer les uns par rapport aux autres, voire en trouvant, à certains moments, un terrain d'entente, une zone partagée de sens autour de thèmes comme l'évaluation formative, les caractéristiques du public, le rôle et le statut de l'encadrant, etc. L'échange d'expérience et l'explicitation auxquels a donné lieu la démarche de recherche collaborative constitue donc un moyen de faire bénéficier les uns des connaissances, expériences et compétences des autres. C'est en quelque sorte une co-formation.

La négociation de l'identité professionnelle. Presque tous les participants à notre recherche ont saisi l'opportunité offerte par notre dispositif pour mieux comprendre la fonction d'encadrant technique et clarifier leur appartenance à un collectif, s'identifier individuellement par rapport aux autres ou pour être identifiés par les autres. De ce point de vue-là, les encadrants sont engagés dans une dynamique de construction d'une identité professionnelle. Les données montrent que les encadrants ont une identité professionnelle

ambiguë qui oscille entre des rôles endossés. Ainsi, les référents identitaires sont : chef d'équipe, formateur, travailleur social, éducateur (par contre les encadrants s'identifient contre les enseignants). C'est dire si la démarche de collaboration peut avoir un impact sur la manière donc le professionnel se perçoit et prend sa place dans le système d'acteur. Par ailleurs, dans leur développement les encadrants multiplient des narrations de cas. Chaque fois, qu'ils doivent s'expliquer, les participants racontent des cas précis qui les ont marqués. Ce qui nous amène à penser dire avec Joëlle Allouche-Benayoun et Marcel Pariat (2000) que ces derniers ont développé un sentiment de compétence, c'est-à-dire le sentiment de maîtriser les actes professionnels du métier d'encadrant, par lequel passe le processus de construction de l'identité. Le groupe heuristique a été le lieu de développement de ce sentiment à travers l'échange avec les pairs.

Conclusion. En somme, les résultats de notre recherche nous confortent dans l'idée que la professionnalisation des acteurs de la formation ne peut plus se concevoir exclusivement entre les murs de l'université ni même comme une retombée fortuite de la recherche action. La démarche de recherche collaborative est un cadre propice à la (trans)formation acteurs. Par conséquent, il est aussi en soi un programme formatif. En offrant au formateur un espace d'extériorisation de son monde vécu interne la recherche collaborative peut lui permettre de reconstruire son monde vécu par lui-même et de tirer un sens de son expérience. Or en construisant du sens sur sa pratique, l'acteur en apprend et donc se perfectionne. La professionnalisation dans ce contexte est la « construction permanente de la réalité par et pour des sujets en interaction et en situation » (Wittorski, 2007, p.89). La recherche collaborative participe de cette construction, puisque qu'elle vise à susciter des changements sociaux, tout en répondant à nos besoins concrets en matière de collecte des données. Dans cette configuration, le chercheur est aussi acteur de professionnalisation.

Références bibliographiques :

Desroche, H. (1981). *Solidarités ouvrières. 1. Sociétaires et compagnons dans les associations coopératives (1831-1900)*. Paris: Éditions Ouvrières.

Leplay, E. (2006). Co-construction de savoirs professionnels par la recherche. Vers un dispositif expérimental en formation initiale de travailleurs sociaux. *ESPRIT CRITIQUE – 2006 VOL.08, NO.01*.

Maulini, O., & Perrenoud, P. (2008). Sciences sociales et savoirs d'expérience : conflit de questions ou conflits de réponses ? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 141-153). Bruxelles : De Boeck.

Mesnier, P.-M., & Missotte, P. (2003). *La recherche-action: une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris: L'Harmattan.

Allouche-Benayoun, J., & Pariat, M. (2000). *La fonction formateur : identités professionnelles, méthodes pédagogiques, pratique de formation*. Paris : Dunod.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Tochon, F. (1992). A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants. *Revue Française de pédagogie, n° 99, 89-113*.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.

Eléments de conceptualisation du travail d'enseignant chercheur : l'activité suivi de mémoire est-elle transposable en accompagnement de Validation des Acquis de l'Expérience ?

Grégory Munoz, Souldard Evelyne & Emmanuel Sylvestre

Adresse courriel : gregory.munoz@univ-nantes.fr

Statuts et établissements ou laboratoires de rattachement :

Respectivement : (1) Maître de conférences au Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN- EA 2661). (2) Ingénieur d'Études au Service Innovation Conception et Accompagnement pour la Pédagogie (iCAP), Université Claude Bernard Lyon 1. (3) Chargée mission formation continue, Faculté de Droit et des Sciences Politiques de Nantes, Université de Nantes

Adresse professionnelle : CREN, Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France,

Mots clés : Accompagnement VAE, suivi de mémoire, didactique professionnelle, conceptualisation.

Résumé :

« Le jury est supposé porteur des attentes sociales formalisées dans les documents de références (fiches RNCP et référentiels). De ce point de vue, le dossier et l'entretien avec le jury sont, a priori, des produits résultant d'une activité formatée, au sens où elle doit correspondre à des formats. On est très loin de l'expression libre d'une expérience subjective » (Mayen, 2004, p. 19).

1. Enjeu et problématique : de la spécificité de l'activité d'accompagnement en VAE :

Le processus de validation des acquis de l'expérience (VAE) recouvre de multiples enjeux dans une société de la connaissance qui se propose de multiplier les voies d'accès aux diplômes, en ce qu'il engage une « petite révolution » pour l'université, voire une provocation selon Cherqui-Houot (2006, p. 98), pour lesquelles elle n'est pas préparée. Ce même auteur a observé « chez les enseignants universitaires (accompagnateurs ou membres du jury) une tendance forte à ramener les caractéristiques des candidats à la VAE à des « standards » étudiants davantage connus d'eux » (2006, p. 101). Nous questionnerons une telle tendance. Cela laisserait, par conséquent, à penser que ces acteurs, accompagnateurs ou membres du jury, parmi les enseignants, pourraient bénéficier d'une formation pouvant les amener à

comprendre davantage les enjeux et modalités spécifiques à la VAE. Nous pensons cependant, que comme il est nécessaire de « se référer à du connu pour aborder l'inconnu », un des éléments de cette formation pourrait consister en un jeu de mise en correspondance et de différenciation entre ce qui relève de leur activité habituelle et cette nouvelle activité. Nous proposons ici d'explorer plus finement une partie de leur activité au regard de celle liée à la VAE. C'est pourquoi notre problématique concerne plus précisément la question suivante : l'activité d'accompagnement de réalisation de mémoire est-elle transposable dans le cadre de l'activité d'accompagnement en VAE ? Si oui, dans quelle mesure et à quelles conditions ? Si non, pourquoi et en quoi ?

2. Cadre théorique et méthodologique : de l'identification de l'articulation situation/schème :

Notre questionnement est étayé théoriquement par une approche issue de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2008), qui s'intéresse à l'analyse essentiellement cognitive des situations de travail en vue de constituer des situations de formation basées sur les « organisateurs de l'activité » mis au jour lors d'analyse, et dont l'idée principale est d'« apprendre des situations », en considérant le caractère problématique de ces dernières.

Ce questionnement prend sa source à partir d'une première contre-intuition issue d'une pratique personnelle, en tant qu'accompagnateur de VAE, plus spécifiquement en tant qu'accompagnateur référent (c'est-à-dire référent du diplôme brigué par le candidat à la VAE). Lors de cette pratique, pour faire face à cette situation (relativement nouvelle dans notre département), nous avons eu à mobiliser un part « connue » (en ce sens que nous avons l'habitude de la déployer en situation et non en ce qu'elle serait expressément explicitée) de notre activité, en ayant recours à ce que nous avons été amené à construire comme « ressource » en tant que responsable de suivi de mémoire de master. Ce recours n'a pas toujours été pertinent. Cette contre-intuition, qui nous est donc apparue *a posteriori* (en tension par rapport à nos *a priori* plutôt favorable à ce recours), pourrait s'énoncer comme suit : avoir recours à un schème, en tant qu'« organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations » (Vergnaud, 1996, p. 283), constitué chez l'enseignant-chercheur, et déployé dans le cadre des suivis de mémoire de recherche de master, constitue-t-il une aide ou un obstacle à l'activité de suivi en VAE ?

Dans le cadre du paradigme de la didactique professionnelle, il pourrait s'agir de considérer si ces deux activités relèvent de la même « classe de situation » ou non. C'est-à-dire relève en quelque sorte du même champ conceptuel ou champ de connaissance, mais en entendant par connaissance, les deux formes de la connaissance (prédicative en ce qu'elle est énoncée par des mots, mais également opératoire en ce qu'elle est agie, et du coup, implicite pour l'acteur, renvoyant justement aux connaissance-en-acte tels que les schèmes).

A l'aune de cette question et de la littérature de la didactique professionnelle sur l'activité d'accompagnateur en VAE (Mayen, 2004, 2008), nous explorons notre vécu en tant qu'accompagnateur référent-diplôme dans le cadre du master Formation de Formateurs par l'Analyse des situations de Travail (FFAST). Cette formation a la particularité de préparer des étudiants et professionnels en reprise d'étude à « devenir des formateurs en concevant des situations de formation à partir de l'analyse des situations professionnelles ». Les débouchés proposés sont relatifs aux fonctions de conseiller pédagogique, consultant en entreprise, formateur d'adulte ou en insertion, ou accompagnateurs de VAE. Une part de la présentation de ce titre précise : « il s'agit de dépasser une logique de « reproduction » des professions, pour penser et théoriser leurs évolutions dans la société par des apports théoriques,

méthodologiques ainsi que par la pratique d'une posture réflexive ». Cette formation s'adresse d'abord aux enseignants et formateurs souhaitant devenir formateurs de formateurs mais aussi aux professionnels souhaitant devenir formateurs. C'est pourquoi, dans un certain nombre de cas, le recours à la VAE peut s'avérer intéressant.

3. Éléments d'analyse : de quelques obstacles à considérer ces deux situations (suivi de mémoire de master *versus* suivi de VAE) comme appartenant à une même classe de situation :

Pour répondre à cette problématique, nous mobilisons une analyse plus systématique des invariants et des différences entre les deux situations : accompagnement de mémoire *versus* accompagnement en VAE. Les éléments pourraient être définis comme invariant en ce qu'ils relèvent d'un homomorphisme entre les deux structures d'activité ou à l'inverse comme différence.

En ce qui concerne les invariants entre les deux types de situation, l'acteur peut se référer à son expérience de la première pour orienter son activité dans la seconde, en ce qu'elles relèvent toutes deux d'une forme d'accompagnement dans une culture scientifique d'une part et dans l'institution universitaire d'autre part, même si cela peut être lié à une différence de degré, pouvant apparaître plus important dans le cas de la VAE.

Relativement aux premiers éléments de différences repérés, nous pouvons énoncer que la VAE constitue une activité éminemment collective, nécessitant un co-suivi inter-services, dans un contexte institutionnel fort, auprès d'un candidat qui ne suit pas d'enseignements comme un étudiant. En outre, l'enseignant accompagnateur référent dans cette perspective doit adopter une position d'« incarnation du référentiel » plus importante puisque « cristallisée » en son unique personne vis-à-vis du candidat.

Cependant, une question émerge de ce travail : la mise en avant des différences en vue de la formation ne risquerait-elle paradoxalement de dissuader les quelques enseignants-chercheurs volontaires à l'accompagnement en VAE ?

Références bibliographiques :

Cherqui-Houdot, I. (2006). VAE : les universités à l'épreuve de l'expérience. *Savoirs*, 10, 95-112.

Mayen, P. (2004). Caractériser l'accompagnement en VAE : une contribution de la didactique professionnelle. *Education permanente*, 159, 7-22.

Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de Validation des acquis de l'expérience. *Travail et apprentissage : revue de didactique professionnelle*, 1, 58-75.

Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et apprentissages : revue de didactique professionnelle*, 1, 9-21.

Pastré, P. Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier, J.M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F.

Technologies de l'implication et modes de travail pédagogique

Dominique Samson

Adresse courriel : domi.samson@free.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : contrat de post-doctorat, Laboratoire Ecole, Mutations, Apprentissages (EMA), Université de Cergy-Pontoise/IUFM

Adresse professionnelle : Pôle universitaire de Gennevilliers, avenue Marcel Paul, 92230 Gennevilliers

Mots clés : Analyse institutionnelle, technologie de l'implication, travail pédagogique, formation d'adultes

Résumé :

« Favoriser l'implication des apprenants » est une compétence qui apparaît dans certains descriptifs français ou européen du métier de formateur d'adultes - rédigée sous cette forme ou sous des formes proches. Cette communication se propose de questionner la signification de ce terme d'implication dans le contexte actuel de la formation d'adultes.

Au préalable, je commencerai par dresser un réseau sémantique autour du terme d'implication en appui sur une exploration lexicale des référentiels d'activités et de compétences des métiers de la formation ainsi que sur la littérature pédagogique relevant du champ de la formation d'adultes. Ceci permettra de préciser les différentes acceptions de ce mot et du verbe *impliquer* dans ce champ – notamment en les reliant à des notions telles que celles de motivation, de relation pédagogique, de rapport à la formation et d'accompagnement. Il est à noter que cette dernière notion permet d'établir une passerelle entre cette compétence et la question des modes de travail pédagogique.

Dans un premier temps, je présenterai les travaux de deux auteurs qui ont cherché à conceptualiser ce terme d'implication : René Lourau et Pascal Nicolas Le Strat. Le premier a proposé la notion de *surimplication* à travailler en tension avec celle d'*implication* afin de prendre la mesure d'une « dérive 'utilitariste' » attestée par la fréquence de la pronominalisation du verbe (1990). Quelques années plus tard, R. Lourau proposera une troisième notion, celle de *désimplication*, dans une perspective d'analyse dialectique du rapport aux institutions (1997). Un rapport aux institutions qui n'est pas seulement d'ordre intellectuel mais qui inclut des dimensions idéologiques et affectives.

Le deuxième questionne également le rapport aux institutions avec l'expression de « *technologie de l'implication* » qui désigne un ensemble de démarches sous-tendues par la volonté de faire participer, par l'injonction faite à chacun de s'impliquer. Pour P. Nicolas-Le Strat, ces démarches, qui sont marquées par l'omniprésence des formes « projet » et

« contrat », sont surtout à l'œuvre dans le domaine de la gestion des ressources humaines et des politiques publiques de traitement de la question sociale. Dans cette logique, il est possible de repérer la mise en place d'une « ingénierie de l'implication », dans laquelle les procédures écrites jouent un rôle essentiel.

Les travaux de ces deux auteurs me semblent particulièrement pertinents pour appréhender autrement certaines évolutions dans les formes d'intervention et les modes de travail pédagogique adoptés en formation d'adultes.

Ces travaux me permettront d'analyser, dans un deuxième temps, l'usage que des formateurs d'adultes en formation de formateurs font de ce terme d'implication – un usage marqué par l'ambivalence et pris dans les jugements de valeur comme l'atteste l'emploi important d'adjectifs à forte connotation méliorative ou péjorative. Cette analyse repose sur une série de séquences orales ayant pour cadre différents dispositifs de formations de formateurs : des formations généralistes comme les cursus permettant l'acquisition du Diplôme de Formateurs d'Adultes (DUFA) ou des formations plus spécialisées en termes de contenus ou de secteurs d'intervention (formation de formateurs en communication, formation de formateurs du secteur sanitaire).

Je terminerai cette communication par quelques pistes de travail dans une perspective de formation de formateurs, travail centré justement sur cette ambivalence constatée. Cette ambivalence pose la question de la frontière entre travail pédagogique et mise au travail de l'implication. En effet, tracer cette frontière ne va pas de soi.

références bibliographiques :

CARRE P., CASPAR P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Dunod, 2004 (deuxième édition).

GUILLIER D., SAMSON D., « Implication : des discours d'hier aux pratiques d'aujourd'hui », *Les Cahiers de l'implication* n° 1, L.R.A.I, Université de Paris 8, pp. 17-29, 1998

LOURAU R., « Implication et surimplication », *La revue du Mauss* n°10, pp. 110-119, 1990
La clé des champs - Une introduction à l'analyse institutionnelle, Anthropos, 1997

NICOLAS-LE STRAT P., *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, L'Harmattan, 1996

SAMSON D., « Les technologies de l'implication : une dérive productiviste dans la présentation de soi », *Education permanente*, n° 162, pp. 51-63, 2005

Les parcours de formation de formateurs d'adultes à l'université Accompagnement et légitimation du changement

Souâd Zaouni-Denoux

Adresse courriel : souad.denoux@wanadoo.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Maître de Conférences, Université Paul Valéry Montpellier3, CRF- CNAM (EA 1410), Paris.

Adresse professionnelle : Université Paul-Valéry, SUFCO, Route de Mende - Bât. B - 4ème étage 34199 Montpellier cedex 5

Mots clés : Itinéraire, substitution, décision

Résumé :

Cette contribution s'intéresse au dispositif de formation de formateurs d'adulte (PREFFO) du Service de formation Continue (SUFCO) de l'Université Paul Valéry Montpellier3. Il s'agit d'un procès de formation préparatoire à un diplôme d'université de formateur d'adultes adoptant le modèle de l'alternance. Le programme est d'une durée de 7 mois dont 4 mois de formation présentielle en alternance entre l'université et le lieu du stage et 3 mois pour l'élaboration d'un mémoire professionnel dont l'évaluation conditionne l'obtention du diplôme.

Ce diplôme accueille annuellement un groupe d'une vingtaine d'étudiants possédant des compétences et des expériences personnelles et professionnelles diversifiées ayant exercé une ou plusieurs fonctions dans l'entreprise. Ces professionnels en reconversion contrainte ou volontaire, anticipée ou improvisée ont pris la décision d'évoluer vers les métiers de la formation. Ils souhaitent former des adultes dans leur domaine de compétences, dans leur métier ou dans leur discipline. Ils désirent exercer soit en tant que travailleur indépendant ou vacataire salarié, soit dans diverses structures : publiques, privées, associatives, entreprises, organismes de formation... L'accent est mis sur la dimension pédagogique de l'acte de formation afin de les aider à transmettre leur expertise en matière de conception, d'animation et d'évaluation des actions de formation.

Compte tenu de la charte qualité mise en place par les différents partenaires en Languedoc Roussillon incitant fortement à professionnaliser l'offre de formation ainsi que de l'obligation pour les organismes de formation d'être de plus en plus responsable du devenir professionnel de leurs stagiaires, un module accompagnement individualisé a été mis en place. Celui-ci a pour objectif de faciliter leur reconversion en mettant à plat les différentes expériences vécues et de trouver la manière dont elles pourraient être valorisées dans leur future profession. Il vise à donner à ses étudiants les moyens de préciser leur projet, à définir des contenus issus de savoirs et savoir-faire personnels et à aider à l'élaboration de propositions d'interventions originales en lien avec leurs compétences et contribuant à articuler au mieux leurs expériences

passées avec leur devenir. Il vise également à optimiser leur insertion professionnelle dans le secteur d'emploi dédié en repérant les structures et les publics avec lesquels ils souhaitent travailler et en construisant des stratégies de choix des lieux du stage pouvant favoriser l'embauche.

Les séances d'accompagnement invitent à rendre compte du *chemin parcouru* durant la formation, des *constructions de sens réalisées* et de la manière dont le *projet de professionnalisation*, dans le domaine de la formation professionnelle, a pu se formaliser ou non pendant la formation. Au cours des rencontres qui ont ponctué cet accompagnement, nous nous sommes rendu compte à la lumière des trajectoires de ces étudiants adultes qu'au delà de la finalité affichée par le dispositif, «devenir formateur», l'engagement en formation était motivé par d'autres finalités qui leur étaient propres. (Zaouani-Denoux, 2006). Ces observations ont stimulé l'impulsion de cette étude pour conduire plus loin l'investigation.

Notre travail participe à l'étude de l'usage de l'accompagnement dans un cadre de formation d'adultes. Il porte sur les rapports entre changements professionnels/personnels et formation. Nous questionnons ici plus particulièrement ces rapports à partir des notions d'expérience, d'engagement, et de changement. Nous tentons de repérer les traces d'un processus de substitution des objectifs propres à ceux affichés par le dispositif. Notre réflexion porte aussi sur l'évolution du dispositif de formation, ainsi que sur l'usage que ces professionnels étudiants en font dans le cadre de ce que nous appellerons, à la suite de Charlier et al (2005), leurs trajectoires sociales.

Sur la base des bilans effectués au cours de l'accompagnement individualisé et de l'analyse de douze entretiens réalisés avec des étudiants en reconversion professionnelle volontaire fréquentant ce dispositif notre communication vise à saisir les rapports que ce type de dispositif entretient avec les significations que l'individu attribue au contexte de formation, avec ses stratégies et ses projets. La formation apparaît comme un espace temps de plusieurs transitions possibles impulsant, une substitution de ses objectifs propres à ceux affichés par le dispositif. Le désir d'opérer une mobilité professionnelle impose d'entreprendre un tournant réflexif sur soi afin d'afficher clairement ses objectifs. La pratique d'accompagnement individualisé fait apparaître qu'outre les appropriations, les trans-formations, les déplacements réalisés et les projections envisagées (Sorel, 2007), la formation pour ces étudiants professionnels engagés dans une double bifurcation à la fois professionnelle et biographique (Négroni, 2005) a une fonction d'aide à la décision.

Références bibliographiques

- Charlier, B. et al. (2005). Voyage au pays de la formation des adultes. Paris : L'Harmattan.
- Cuche, D. (2001). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : une bifurcation biographique ? *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CXIX, 311-331.
- Pennac, S. (2004). Les adultes en reprise d'études à l'université : des parcours complexes et diversifiés. Dossier URAFF, 9.
- Sorel, M. (2007). Se former, un positionnement. Communication. In Actes du Congrès International de l'AECSE : *Actualités de la Recherche en Éducation et Formation*. Strasbourg : Université Louis Pasteur.
- Zaouani-Denoux, S. (2006). Itinéraire propre et itinéraire prescrit dans la gestion personnalisée de l'alternance. *Éducation Permanente*, 166, pp. 189-198.

Table ronde de clôture

Introduction : Jérôme Eneau (Rennes).

Interventions de :

Sylvette Belmont (Espace Compétences)

Patricia Gauthier-Moulin (Centre-Inffo, Paris)

Catherine Guillaumin (Tours)

Emmanuel Triby (Strasbourg)

Aline Valette (Cereq, Marseille)

Table ronde finale

Faut-il « professionnaliser » les métiers de la formation à l'université ?

Jérôme Eneau

Adresse courriel : jerome.eneau@univ-rennes2.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Maître de Conférences.
Université Rennes 2. CREAD.

Adresse professionnelle : Université Rennes 2. Département des Sciences de l'Éducation.
UFR Sciences Humaines. Place du Recteur Le Moal. 35000 Rennes

Mots clés : professionnalisation, métiers de la formation, université

Résumé :

Pour boucler les deux journées d'échanges autour des apports (possibles ? souhaitables ?) de l'université à la professionnalisation des métiers de la formation, la table ronde finale se propose de mettre en regard le rôle de l'université face à cette problématique et de revenir ainsi sur les évolutions des pratiques et des activités de formation. Le glissement sémantique que reflète le remplacement progressif du terme générique de « formateurs » par celui de « métiers de la formation » (De Lescure & Frégné, 2010) témoigne probablement, du point de vue sociohistorique, d'un mouvement oscillant de professionnalisation, entre déprofessionnalisation et reprofessionnalisation. Mais ce mouvement accompagne aussi l'hétérogénéité croissante des activités et des compétences mobilisées (Gérard, 2009) (analyse, conception, organisation, animation, évaluation, conseil ou accompagnement individualisé), que l'examen des pratiques concrètes, sur le terrain, invite à réinterroger.

Dans cette table ronde, nous nous proposons de tenir ce double regard, à la fois distancié et critique, sur les enjeux de la professionnalisation dans une université aujourd'hui bousculée par de nombreux changements institutionnels (et qui réinterrogent sa fonction même et ses finalités) ; nous nous proposons d'évoquer dans le même temps l'état des lieux des « besoins du terrain », dans des métiers et des pratiques dont nous n'avons pas toujours une grande lisibilité (du fait même d'un groupe social aux contours flous et à l'identité peu affirmée).

La première contribution, de Patricia Gautier-Moulin (Centre Inffo - Centre pour le Développement de l'Information sur la Formation Permanente), nous permettra de faire le point sur la visibilité socio-économique des professionnels qui constituent aujourd'hui une

« fonction formation » encore imprécise (De Lescure, Laot & Olry, 2005) : fédérations professionnelles, représentants des organismes de formation, partenaires sociaux ... de nombreux acteurs parlent au nom des formateurs, des ingénieurs ou des responsables de formation, dans un contexte mouvant et des évolutions permanentes qui ne participent guère, c'est un euphémisme, à la stabilisation de ce corps socioprofessionnel. Qui fait quoi ? Comment identifier et reconnaître les acteurs ? Qui les représente et qui décide de ce qu'est (sont) leur(s) métier(s) ? Quelle structuration, en particulier, dans le champ syndical ? A partir d'un dossier de la revue « L'Inffo Formation », sur le paysage du secteur, P. Gautier-Moulin dressera un panorama des différentes organisations qui « représentent » et « défendent » les intérêts des professionnels de la formation.

La seconde contribution, d'Aline Valette (Céreq - Centre d'études et de recherches sur les qualifications), nous permettra de compléter ce tour d'horizon des pratiques en éclairant une partie importante mais moins connue des activités de formation : celle effectuée par des acteurs qui, tout en ne déclarant pas la formation comme leur activité principale (d'un point administratif), effectuent pourtant la majorité de leur chiffre d'affaires dans ce domaine. En effet, selon une étude récente du Céreq (Michun et al., 2010), 40% du chiffre d'affaires de la formation professionnelle continue est réalisé par des prestataires qui n'affichent pas la formation comme activité principale. Cette « face cachée » de l'offre de formation continue se déploie autour d'activités de conseil, d'audit, d'accompagnement du changement, etc. qui, tout en participant à la professionnalisation sur le terrain, ne correspondent pas à des logiques de transposition de la formation initiale, adressée à des professionnels « dans l'action ». La principale caractéristique de ces activités est qu'elles rencontrent toutefois les ambivalences d'une pure logique de marché, à la convergence entre offre et demande. Est-ce à cette confluence que doit se rendre l'université ? Au contraire, le propre des formations universitaires n'est-il pas d'offrir un contrepoint (voire un contrepoids) et cette logique ?

En effet, comme le rappelle Catherine Guillaumin (Université François-Rabelais) la troisième contributrice de cette table ronde, la formation à l'université, toute « professionnalisante » qu'elle puisse se prétendre, ne peut se départir de sa fonction spécifique de lieu de recherche scientifique, lieu d'appropriation de savoirs et de construction de compétences distinct du champ de la pratique et qui ne saurait se résumer à la formation pure et simple d'acteurs prêt-à-l'emploi ou aux seuls besoins d'un marché. Participant par sa construction alternante à une « ingénieuse ingénierie » (Brémaud et Guillaumin, 2010), comme l'ont défendu les fondateurs de l'École de Tours dans une vision humaniste, elle doit préparer aussi à la complexité de l'action de futurs professionnels de la formation, dans une perspective réflexive et un cadre éthique rigoureux. Ainsi, la distance critique, qui est au cœur des formations universitaires de haut niveau, reste probablement l'une des principales finalités que doit défendre l'université.

Devons-nous pour autant rejeter les injonctions de professionnalisation, les dangers de normalisation de la référentialisation, la demande de modularisation des formations ? Faudrait-il, par principe, réfuter toute tentative de mise en lisibilité et en visibilité de l'offre de formation, à l'université ? En guise de conclusion et d'ouverture, c'est à cette difficile synthèse que se risque Emmanuel Triby (Université de Strasbourg), réinterrogeant l'offre actuelle de formation aux métiers de la formation, dans une « fausse filière » qui hésite entre structuration et rationalisation, d'une part, éclatement et diversification, d'autre part. Entre les enjeux initiaux et parfois oubliés de l'éducation permanente et les logiques présidant à son avenir désormais « supranationalisé », la formation aux métiers de la formation doit malgré tout continuer à former des praticiens-chercheurs qui soient (aussi ?) des praticiens-réflexifs, capables de résoudre des problèmes tout autant que de problématiser et *in fine*, développer des personnes qui développeront à leur tour les organisations dans lesquelles elles agiront.

Références bibliographiques

Agulhon C. (2007), La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? Dans R. Bourdoncle et R. Malet (dir.). Nouveaux cursus, nouveaux diplômes : la formation professionnelle des formateurs à l'université. *Recherche et formation* n° 54 (pp. 11-28).

Bourdoncle R., Malet R. (dir.) (2007). Nouveaux cursus, nouveaux diplômes : la formation professionnelle des formateurs à l'université. *Recherche et formation* n° 54.

Brémaud, L. Guillaumin, C. (dir.) (2010). L'archipel de l'ingénierie de la formation. Transformations, recompositions. Rennes : PUR.

De Lescure E., Laot F., Olry P. (dir.) (2005), Que sont les formateurs devenus ? *Education permanente*, n° 164.

De Lescure E., Frégné C. (dir.) (2010), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gérard F. (2009), Ce que travailler "dans la formation" veut dire. Dans J. M. Barbier (et al.) (dir). *Encyclopédie de la formation*. Paris, PUF (pp. 387-413).

Laot, F., De Lescure, E. (dir.) (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan.

Leclerq V., Marchive A. (2007), Les formations professionnalisantes en Sciences de l'Education : état des lieux et évolutions. Dans R. Bourdoncle et R. Malet (dir.), Nouveaux cursus, nouveaux diplômes : la formation professionnelle des formateurs à l'université. *Recherche et formation* n° 54 (pp. 47-62).

Michun S., Simon, V., Valette, A. (2010). La formation professionnelle continue comme activité secondaire. Structuration du marché et nature de l'offre en questions. *NetDoc* n° 61. Avril 2010. Marseille : Céreq.

L'ingénierie des actions de formation continue de « l'Ecole de Tours ». Principes fondateurs et dynamiques ingénieuses.

Catherine Guillaumin

Adresse courriel : catherine.guillaumin@univ-tours.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Maître de conférences Université François-Rabelais, Tours. E.A. 4246 Dynamiques et enjeux de la diversité (DYNADIV)

Adresse professionnelle : Université François-Rabelais, Département des Sciences de L'Education, 3 rue des Tanneurs, 37041 Tours Cedex

Mots clés : Ingéniosité, alternance, recherche, production de savoir

Résumé :

Depuis les années 80, les enseignants-chercheurs du département des Sciences de l'Education et de la Formation de l'Université de Tours ont inventé, construit, accompagné, délibéré et transformé des dispositifs de formation des acteurs de la formation professionnelle continue, diplômes universitaires puis master. Avant que le mot ne devienne à la mode et alors que cette forme pédagogique était réservée à ceux qui ne réussissaient pas dans l'école classique, les « échoués » du système éducatif, ils ont réfléchi l'alternance comme une autre manière d'apprendre et de se former, dans le contexte de l'université et avec l'intention d'obtenir une qualification de type maîtrise, Master, Doctorat.

Cette communication vise à rendre compte de quelques unes des formes d'intervention des enseignants-chercheurs du département des Sciences de l'Education et de la place de l'université dans cette approche globale. Dans le champ de la formation des acteurs de la formation continue, l'université est le lieu de la recherche scientifique, un lieu distinct de celui de la pratique, nécessaire pour installer une distance, pour apprendre et maîtriser des méthodes et des concepts indispensables à toute étude rigoureuse. L'alternance plaide pour ces deux espaces-temps. Cependant, on n'oubliera pas ici que certaines formes pédagogiques (accompagnement en binôme, regroupement en sessions de formation, alternance *vraie*) dérangent l'institution qui ne sait que faire *d'inclassables* tout en reconnaissant qu'il y a là des avancées pédagogiques certaines ! Au moment où l'université est confrontée à la masterisation de masse, comme le fut, il y a quelques décennies, l'école, il est nécessaire de rappeler les dynamiques ingénieuses d'hier et de mettre en perspective les inventions d'aujourd'hui.

Quels en sont les principes fondateurs au regard de l'interrogation actuelle des formes d'intervention, des modes de travail pédagogique et de leur formalisation dans le cadre de la formation des acteurs ? Que nous enseignent ces conceptions ingénieriales ? Comment s'expriment-elles aujourd'hui ? Car il ne s'agit pas ici d'écrire sur le passé mais de mieux

comprendre comment ce savoir-faire ouvre la voie à de nouveaux chantiers qui accompagnent la montée en qualification et compétence des acteurs dans le champ de la formation. Ces formations mettent en actes des modes pédagogiques spécifiques qu'il n'est pas toujours facile d'explicitier tant les mots paraissent réducteurs des possibles qui s'y cachent.

Le DUHEPS²⁶, diplôme emblématique de « l'Ecole de Tours (J.-L. Le Moigne 2002) » est le produit de la rencontre de Georges Lerbet, professeur à l'Université de Tours et d'Henri Desroche²⁷ en 1974. Du D.U.S.E.²⁸ au D.U.H.E.P.S, il fut le premier diplôme qui mit sur le métier un accompagnement spécifique et singulier des parcours de formation, dans le cadre de la formation continue et en activant une pédagogie de l'alternance. Georges Lerbet distingue *l'appropriation des savoirs par consommation* et par *production*, une distinction qui le conduit à préciser la forme pédagogique et le produit de celle-ci. L'alternance entre temporalités formatives et expérientielles (Pineau), où la vie sur le terrain précède et alimente la vie universitaire conceptualisatrice, en est le fondement. La rencontre heuristique de Georges Lerbet et de Gaston Pineau, enseignants-chercheurs, a pour retombée théorique un « trait d'union bio-cognitif (Denoyel 2005), une articulation magistrale entre « produire du savoir Lerbet (1984) » et « produire sa vie (Pineau 1983) » qui fait place au sujet (et au sens du) dans le processus de formation. L'alternance dialogique (Denoyel 2005) renforce la posture d'auteur autoréflexif, entre formations expérientielles et formelles, avec soi (auto), en compagnonnage (co) avec les autres (hétéro) dans les espaces vécus (éco).

Les concepteurs ont réfléchi, dès l'origine, à des formes de validation des compétences professionnelles, en autorisant l'accès à ces formations, pour des publics qui n'avaient pas une grande expérience de la formation formelle mais pouvaient attester de plusieurs années d'expérience à des postes de responsabilité. Aujourd'hui plus de 1500 personnes sont titulaires du DUHEPS. Acquisition d'une qualification universitaire valorisant une période professionnelle et/ou charnière transitionnelle voire tremplin pour une carrière universitaire, le DUHEPS joue tous ces rôles. Le sujet, acteur, devient auteur par la production et la soutenance d'un mémoire, dans et grâce à l'université, dans un vaste mouvement réflexif sur sa pratique qu'il croise avec les apports conceptuels et méthodologiques en lien avec son projet de recherche.

L'activité de formation est l'objet d'une articulation théorie-pratique, une forme d'alternance, un chemin qui se construit en formant et en se formant. Chercheurs engagés en sciences de l'éducation, tous rendent compte de leurs travaux, au cours de colloques et dans plusieurs ouvrages qui sont comme autant de balises dans une construction conceptuelle qui se soumet à l'exigence de l'expérience de la formation pour mieux revenir à son objet ensuite, l'ingénierie de formation en alternance. Le modèle ouvert du DUHEPS, formation en alternance par production de savoirs, sert de matrice à la conception du DESS SIFA²⁹ et du DESS FAC³⁰.

La masterisation donne l'opportunité d'ouverture d'un M1 ingénierie de formation en formation initiale ouvert aux étudiants de la formation continue et tronc commun aux

²⁶ Diplôme Universitaire des Hautes Etudes de la Pratique Sociale

²⁷ « On a écrit, j'ai moi-même écrit des manuels d'accompagnement ... mais on doit surtout pratiquer ; on ne peut guère apprendre cette pratique dans les livres. Tous, nous avons appris de la sorte en pratiquant, et en pratiquant parfois conjointement. Par exemple : Georges Lerbet est un spécialiste connu en sciences de l'éducation ; il avait ses points de vue ; j'avais moi-même les miens. Nous nous sommes dit : « Eh bien ! nous allons donner une session ensemble. Nous allons voir ! » (Desroche 1990 : 35).

²⁸ Diplôme Universitaire de Sciences de l'Education. Ce diplôme qui eut une brève existence fut dirigé par Georges Lerbet à l'Université de Clermont II de 1977 à 1980.

²⁹ Stratégie et Ingénierie en Formation d'adultes.

³⁰ Fonction d'Accompagnement.

spécialités de M2 FAC, SIFA et GTE³¹. A ce titre, pour « l'Ecole de Tours », l'offre de formation en master a ouvert une brèche dans un ensemble exclusivement réservé à la formation continue. Les étudiants initiaux ont intégrés ces formations. La dynamique de groupe a bénéficié de cet enrichissement intergénérationnel, intersectoriel ... L'ingénierie est inscrite dans la pensée complexe, une pensée de la complémentarité. La conception des Master FAC et SIFA se fonde sur les acquis antérieurs et se construit comme réponse universitaire, à la demande des usagers, à un besoin social, sur la base de réseaux, de conventions de partenariat ou de coopération scientifique (Leguy, Brémaud, Morin, Pineau 2005, Brémaud, Guillaumin 2009).

Cette communication permet de présenter le bilan de deux années de M1 Groupe spécifique à destination des cadres de santé. Il illustre les nouvelles dynamiques ingénieuses qui permettent la production d'un mémoire de recherche et sa soutenance, sur la base de la validation des acquis pédagogiques (VAP) de l'année de formation cadre : une réponse de l'université, sur fond de coopération scientifique, aux exigences de maîtrise des parcours de formation, en accompagnant la montée en qualification et en compétences des adultes formateurs.

Bibliographie

Chartier, Daniel, Lerbet, Georges, 1993, *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan.

Denoyel, Noël, 2005, « L'alternance structurée comme un dialogue Pour une alternance dialogique » in revue *Education Permanente*, Juin 2005, n° 163, *L'alternance, une alternance éducative ?*, Paris.

Desroche, Henri, 1990, *Entreprendre d'apprendre D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action Apprentissage 3*, Paris, Editions ouvrières.

Guillaumin, Catherine, 2010, "Le Master 2 SIFA de Tours, transactions aux frontières institutionnelles et "émergences ingénieuses" in *Brémaud, Loïc, Guillaumin, Catherine, L'archipel de l'ingénierie de la formation, transformations, recompositions*, Rennes, PUR, pp. 315-330.

Guillaumin, Catherine, Pesce Sébastien, Denoyel, Noël, (coordonnateurs), 2009, *Pratiques réflexives en formation Ingénieries émergentes*, Paris, L'Harmattan.

Guillaumin, Catherine, Coordinatrice, 2002, *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*, Paris, L'Harmattan.

Leguy, Patrice, Brémaud, Loïc, Morin, Jacques, Pineau, Gaston, 2005, *Se former à l'ingénierie de formation*, Paris, L'Harmattan.

Lerbet, Georges, Pineau, Gaston, 1993, *L'alternance*, Paris.

Pineau, Gaston, 1991, « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in *Courtois, Bernadette, Pineau, Gaston (dir), 1991, La formation expérientielle des adultes, Paris, La documentation Française*, pp. 29 - 39.

Pineau, Gaston, 1993, « Alternance et recherche alternative : histoire de temps et de contretemps » in *Education Permanente* n°115-2, pp. 89-97.

³¹ Gestion des Temps Educatifs.

Une formation professionnelle universitaire de niveau Master : qu'est-ce que c'est ?

Emmanuel Triby

Adresse courriel : triby@unistra.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Professeur des Universités, chercheur au LISEC (EA 2310), responsable du Master 2 “Ingénierie de la formation et des compétences“, Université de Strasbourg

Adresse professionnelle : Faculté des sciences de l'éducation, UdS, 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg - F

Mots clés : activité, conceptualisation, niveaux de maîtrise, professionnalisation

Résumé :

La construction d'un diplôme universitaire est au croisement de l'histoire de l'université, de l'état de l'offre de formation en ce domaine au regard du champ professionnel considéré, et du rapport de la formation universitaire avec la recherche.

1. La prégnance de l'histoire en matière de formation des adultes à l'université

Très sommairement, l'histoire récente laisse apparaître un développement « parallèle » entre l'université et la formation des adultes (Laot et Olry, 2004) ; il se mue aujourd'hui en convergence nécessaire pour des raisons institutionnelles et surtout économiques. Cela permet d'ébaucher trois évolutions qui, pour une grande part, se recoupent et permettent de comprendre l'état de l'offre de formation dans notre domaine.

Une première évolution nous fait passer de la promotion sociale à la formation tout au long de la vie : nous identifions ce basculement à une rupture consommée entre les idéaux de l'éducation permanente (culturellement et politique situés) et le devenir actuel de la formation des adultes (largement « supranationalisé »), entre la possibilité d'une mobilité sociale par la formation continuée et la formation comme barrage au déclassement professionnel.

Une seconde évolution concerne les champs d'intervention de la formation des adultes à l'université (Laot et Olry, 2004). Ceux-ci sont passés d'une offre de formation tous azimuts, de la formation des demandeurs d'emploi sans qualifications à la formation des cadres, à une formation « complémentaire » de la formation initiale, selon deux modalités distinctes : l'action de formation continue qui actualise, prolonge ou réoriente les acquis antérieurs, et la formation qui se construit à partir de l'interrogation de son expérience (VAE).

Une troisième évolution s'intéresserait à la place de la formation des adultes à l'université, entre le « complément » de ressources ou l'alternative militante et la normalisation dont l'aboutissement se réalise aujourd'hui à travers la forte croissance des formations universitaires continues diplômantes des formations « modulaires à distance ».

La formation de formateurs est largement dépendante et simultanément symptomatique de cette triple évolution : les grandes difficultés du DHEPS, la mise en question de la pérennité du DURF, la prééminence des diplômes nationaux, la course à la VAE..., tous ces faits reflètent d'abord une évolution bien plus profonde de l'université que la seule place dévolue à la formation des formateurs.

2. Une fausse filière : la différenciation des niveaux de maîtrise de la formation

La structuration de l'offre de formation dans le champ de la formation dans l'enseignement supérieur pourrait faire penser à l'existence d'une sorte de filière, du titre de l'AFPA au Master 2 en passant par la LPro et le DURF. En réalité, il s'agit plutôt d'une fausse filière, suffisamment vraisemblable pour induire en erreur les personnes concernées, mais bien d'une offre assez différenciée pour autoriser des personnes à valoriser de parcours professionnels variés. Dans cette différenciation, quels sont les éléments distinctifs ?

Les niveaux de maîtrise de l'activité et les niveaux de maîtrise de la formation (Savoyant, 2010). Nous faisons l'hypothèse que, dans le champ de la formation et compte tenu de ses caractéristiques actuelles, ce ne sont pas le niveau de conception et son explicitation définis dans les tâches qui sont déterminants, mais plutôt le niveau et la structuration de la conceptualisation du sujet qui la prend en charge et développe son activité.

La formation à la résolution de problèmes et la formation à la recherche. Premier niveau (sommaire) de questionnement : s'agit-il d'un praticien réflexif ou d'un praticien-chercheur ? (Albarello, 2010). La place centrale de la problématisation, c'est-à-dire d'une mise en questions sous la double contrainte de l'action et ses « problèmes à résoudre », d'une part, des capacités de problématisation portées par le sujet, d'autre part (Fabre, 2006).

De la conception à la conceptualisation : de quoi est faite la conceptualisation ? Dans ce processus, on relèvera la place importante de l'observation des « écarts » et leur expression orale (Mayen, 1999), de « l'équipement » de l'individu (Stiegler, 2010) et de l'interprétation en actes (Citton, 2010). Mais cela n'est vraiment productif que si le sujet nourrit sa réflexion de cadres théoriques et conceptuels susceptibles de donner un sens à l'action, i.e. une signification et une orientation. D'où le rôle des démarches d'analyse de l'activité proposées dans cette formation : clinique de l'activité, ergologie, didactique professionnelle ...

Ces trois caractéristiques doivent inspirer la détermination de chaque diplôme du domaine. Notamment, le niveau Master doit combiner le plus haut niveau de maîtrise de l'activité, ce qui, compte tenu de la durée de cette formation, impose de prendre des étudiants ayant déjà une expérience significative de la « mise en problèmes » ; l'orientation « recherche » la plus résolue, ce qui impose notamment une démarche de projet incluant un « détour » par une vaste problématisation ; une conceptualisation orientée par le recours à des modèles théoriques et les concepts propres à ce champ de recherche.

3. Difficultés actuelles : trois risques

Le risque principal est lié à la dilution de la fonction « formation » dans et hors des organisations, a fortiori du responsable de formation. Deux repères critiques : le moment (dans des conflits de temporalités) et le cadre (entre situation et « territoire »), ou quand la transversalité est un risque. Comment tenir compte de cette évolution sans perdre à la fois notre spécificité et notre champ de compétence ?

Un second risque concerne le recrutement en Master. La différenciation des parcours et des projets est la règle depuis sa création. Cette différenciation tend à se complexifier à la fois sous l'effet de candidatures à l'expérience moins riche (IUFM et IFSI en cours de mastérisation) et de candidatures plus éloignées de l'axe central de la formation dans les organisations : insertion des publics en difficulté, gestionnaires des fonds de la formation, conseil aux politiques territorialisées. Cette évolution est globalement positive mais le risque existe de ne plus pouvoir identifier le cœur du métier visé ou de tendre à imposer une sorte de modèle de la formation dans les organisations. Ce qui serait dommageable économiquement (emplois et métiers) et pédagogiquement (croisement des expériences).

Le troisième risque est lié au devenir du DURF : le risque d'un certain « vide », entre la LP et le Master, entre le national et le territorial. Ce vide peut être identifié à partir des référentiels proposés par le réseau des DURF, mais également en référence aux parcours professionnels des personnes concernées. Nous avons alors un rapport de deux normativités : celles qui sont issues du milieu de travail qui appellent des « renormalisations » permanentes, et celles qui découlent du référentiel lui-même, dont c'est la fonction principale et ultime. Il est de moins en moins sûr que ces deux normativités se croisent, réellement (Chauvigné et Coulet, 2010).

Discussion :

La « normativité nouvelle » et l'adéquationnisme. Le niveau Master doit être le moins « adéquat » possible pour que ses titulaires restent porteurs d'innovation en ce domaine, pour concourir à apporter aux organisations des « solutions » qui ménagent leur développement et le développement des personnes, à concevoir aujourd'hui de façon séparée, littéralement dissociée. L'adéquation de la formation Master ne peut constituer qu'un effet a posteriori de certaines situations professionnelles, dans certains « lieux » et « territoires » (Gagneur & Mayen, 2010).

Références bibliographiques :

Albarello, L.(2010), La place paradoxale du praticien-chercheur, *Education permanente*, 185, 139-149.

Chauvigné, C. & Coulet, J-C (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire, *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.

Citton, (2010). *La fin des humanités. Economie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?*, La découverte.

Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de J. Dewey, in Fabre M. & Vellas E. (eds), *Situations de formation et problématisation*, De Boeck, pp.11-30.

Gagneur, C.A. et Mayen, P. (2010), Le territoire, une situation potentielle de développement ? *Education permanente*, 184.

Laot F. & Olry P.. (2004). *Education et formation des adultes*, INRP.

Mayen, P. (1999). Les écarts de l'alternance comme situations de développement, *Education permanente*, 141.

Savoyant, A. (2010). Activité et expérience, *Travail et apprentissages*, 5, 172-179 (1^{ère} parution : Céreq, *Relief*, 2009, 28).

Stiegler, B. (2010). *Ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue. De la pharmacologie*, Flammarion.

La formation professionnelle continue comme activité secondaire : structure du marché, nature de l'offre et profils des formateurs

Aline Valette

Adresse courriel : valette@cereq.fr

Statut et établissement ou laboratoire de rattachement : Ingénieur d'études. Céreq.

Adresse professionnelle : Céreq, 10 place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille Cdx 02

Mots clés : offre de formation professionnelle continue, prestataires à titre secondaire

Résumé :

La formation continue est un marché ouvert. Coexistent sur ce marché des organismes qui exercent cette activité à titre principal, et d'autres prestataires pour lesquels elle est secondaire. Si les premiers sont relativement bien étudiés (DARES, 2008), le comportement des seconds reste peu éclairé. Notre contribution présente une étude qui propose de combler cette lacune (Michun, Simon, Valette, 2010) et illustre les profils de formateurs rencontrés au sein des prestataires de formation à titre secondaire.

Statistiquement, l'activité principale est définie par le code de la nomenclature des activités françaises (dit code NAF) déclaré par l'entreprise au moment de sa création. Dans la base des bilans pédagogiques et financiers, ont ainsi été isolés les prestataires n'ayant pas la formation comme activité principale, au sein des organismes réalisant plus de 150 000 euros de chiffre d'affaire en formation. En 2006, ils représentent 46,3 % de la population totale, génèrent plus du tiers du chiffre d'affaires et forment près de 45 % des stagiaires.

Pour autant, ces prestataires sont très hétérogènes. Leur activité principale, leur statut juridique, les financeurs de leurs prestations de formations sont très variables. Des enquêtes de terrain ont ainsi permis d'analyser plus finement cette population et d'identifier trois types de prestataires.

- Le premier type, qui représente 36 % de l'échantillon, correspond aux prestataires qui ont effectivement la formation comme activité secondaire et chez qui la formation est un produit joint, c'est-à-dire attachée à un produit ou service vendu par ailleurs.
- Le second type de prestataires, 18 % de l'ensemble, réalise aussi des actions de formation à titre secondaire, mais elles sont vendues en tant que telles, de façon autonome.
- Le troisième type de prestataires, 46 % de l'échantillon, exerce la formation à titre principal, voire comme unique activité, malgré un code NAF qui ne s'y rapporte pas. Ils sont majoritairement répertoriés dans les services aux entreprises. Organismes de formation sans en avoir le nom ni la catégorie statistique, en ont-ils le comportement et le positionnement ?

Cette typologie pointe tout d'abord un décalage entre l'enregistrement statistique et l'activité réelle des organismes appréhendée à travers la répartition de leur chiffre d'affaires. Mais au-delà, même lorsque la formation est devenue l'activité principale de l'entreprise, elle est envisagée d'une façon particulière qui interroge la manière d'appréhender les activités de FPC dans leur ensemble.

L'activité de ces prestataires s'inscrit dans une relation de service adaptée aux besoins du client. Au-delà d'une offre, ces prestataires proposent un service de formation intégrant largement l'amont (analyse du besoin, « décryptage » et reformulation de la demande) voire l'aval de l'acte de formation lui-même. Celui-ci relève très souvent de l'adaptation au poste, dans une visée de performance à court terme et non de vocation éducative au sens large. Qu'il s'agisse, du côté de l'offre, d'assoir l'activité principale ou de générer de la plus-value ou, du côté de la demande, de développer les compétences (appliquées plus que génériques) des salariés, la logique reste marchande. La formation est clairement un bien privé, le marché a une place centrale et la médiation de l'État est faible. Pour autant, dans la réalisation de ces prestations, un grand nombre des préconisations en cours de définition dans les débats sur la qualité de l'offre de formation est mis en pratique : importance accordée à l'amont, à la compréhension et traduction des besoins du client, adaptabilité de l'offre et des méthodes pédagogiques...

La typologie des prestataires de formation (produit joint ou formation vendue en tant que telle) renvoie à des profils de formateurs assez distincts. Lorsque la formation est un produit joint, la plupart du temps, les formateurs sont des salariés permanents, en CDI. Leurs activités se partagent entre assistance/maintenance, installation et formation. Les formateurs internes assurent aussi des missions en externe, chez les clients, et d'autres salariés, experts d'un domaine spécifique, peuvent être sollicités pour des missions pointues. Ils sont issus du domaine technique et ne suivent pas toujours voire plutôt rarement des formations de formateurs sauf dans les grandes entreprises. Ce sont leurs compétences techniques qui sont mises en avant auprès des clients, leur proximité avec le terrain et les situations de travail des formés. Lorsque la formation est vendue en tant que telle, les formateurs sont soit des formateurs travaillant exclusivement à la formation soit des formateurs/consultants intervenants à plusieurs niveaux (analyse du besoin, ingénierie, formation, suivi). L'appel à des formateurs extérieurs est ici généralisé. Ce sont soit des vacataires, soit des formateurs ayant un statut d'indépendants. Le réseau des formateurs externes est souvent construit sur le long terme, issus des expériences professionnelles passées des dirigeants. Quand des formateurs extérieurs interviennent, on se situe principalement dans des logiques de sous-traitance de spécialité, d'appel à expert d'un domaine professionnel, d'une discipline.

Références bibliographiques

Delort A., 2010, « Les prestataires de formation continue en 2008 », DARES ANALYSES, Août 2010, n° 53

Michun S., Simon V., Valette A., 2010, « La formation professionnelle continue comme activité secondaire, structuration du marché et nature de l'offre en questions », *Net.Doc* n° 61, Céreq

Simon V., Valette A., 2010, « La face cachée de l'offre de formation continue », BREF n° 273, Céreq, avril 2010