



**HAL**  
open science

## Transmettre à des adultes - Réflexion sur un cadre de formation professionnelle structurant.

Patrick Picot

► **To cite this version:**

Patrick Picot. Transmettre à des adultes - Réflexion sur un cadre de formation professionnelle structurant.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00800046

**HAL Id: halshs-00800046**

**<https://shs.hal.science/halshs-00800046>**

Submitted on 21 Mar 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n°182/183 –Atelier 30 : Formation des formateurs

## **TRANSMETTRE à DES ADULTES...**

### **Réflexion sur un cadre de formation professionnelle structurant.**

*Patrick PICOT, Maître de conférences, IUFM de GUADELOUPE, CRREF EA 4538*

#### **Résumé**

La réflexion interroge le concept de transmission dans le domaine de la formation professionnelle des formateurs d'adultes et du métier d'enseignant. L'analyse critique des concepts de : « référentiel », « évaluation des adultes » et de « transmission de l'expérience » ouvrent une problématisation sur le cadre structurant ou non de la maîtrise. Des propositions de stratégies de formation et des dispositifs sont présentés au travers d'une ingénierie de parcours (F.F.A.) et de son évaluation. La synthèse fait apparaître un devoir de transmettre mais dans une visée de non « conformation/reproduction » par une posture éthique de partage d'expériences dans un cadre structurant.

#### **Mots clés**

Formation d'adultes / Professionnalisation / Ingénierie de formation / Transmission de l'expérience.

-----

## **TRANSMETTRE à DES ADULTES...**

### **Réflexion sur un cadre de formation professionnelle structurant.**

#### **1. Réflexion introductive et constats de départs :**

La transmission n'est plus un concept utilisé dans le milieu de la formation professionnelle. Et pourtant, les savoirs faire professionnels, les « tours de main » et les « arts de faire » (De Certeau M. 1990) correspondent bien à une tradition historique de la transmission par le « compagnonnage ». Durkheim (1934) pose le principe éducatif dans nos sociétés modernes comme une « transmission culturelle » d'une « *génération existante à une génération montante* ».

Le processus de transmission est conçu comme un cadre, un « ordre », une « normalisation », une socialisation des pratiques et des usages pour envisager la diffusion d'un « patrimoine » culturel ou de pratiques sociales. La transmission ici s'inscrit dans une perspective d'accumulation, d'enrichissement par le « don » fait aux novices pour « s'adapter », mieux s'intégrer dans une société en place, participant ainsi à un « processus de civilisation » cher à N.Elias (1973). Mais le 19<sup>e</sup> siècle, et particulièrement dans la conception Napoléonienne de « l'Académisme », va inscrire progressivement la transmission dans un cercle plus fermé de conservation/reproduction des savoirs. La scolarisation des savoirs va l'emporter sur la « connaissance », les programmes, les normes techniques et les référentiels occultent la réflexion sur les finalités et les valeurs. L'essentiel est de transmettre des contenus d'enseignement et de formation, certains oubliant même parfois à quoi ils doivent contribuer. La difficulté aujourd'hui est que les « institutions » (au sens de Dubet<sup>1</sup> : la religion, l'armée, l'école, la famille) qui devaient assurer cette « transmission » des pratiques et des valeurs, « déclinent », et ne sont pas toujours remplacées dans les différents lieux ou formes d'acculturation et d'apprentissage. Peut-on envisager alors un développement personnel ou un développement professionnel, un passage du novice à l'expert sans processus de « transmission » ? Pour Meirieu<sup>2</sup> « *la transmission est un devoir* », un devoir de transmission qui s'inscrit dans le passage d'une expérience vécue vers un « au-delà », c'est-à-dire une diffusion, un partage avec l'Autre, à une communauté de praticiens. La compétence, mot magique de ces dix dernières années peut-elle « advenir » sans « formateur » (celui qui « donne » une forme) sans « passeur » (la fonction de médiation en apprentissage ou formation) ? Comment la connaissance peut-elle « s'instituer », être reconnue et partagée par un ensemble d'individus, sans instituteurs ? Quels sont les « transmetteurs » d'aujourd'hui et comment opèrent-ils vis-à-vis des formés ? N'existe-t-il pas des dérives perceptibles dans l'idéalisation de « l'autonomie de l'individu » et donc dans les excès d'une individualisation des apprenants comme l'interroge M. Gauchet ? L'individu peut-il s'instruire et se développer « lui-même » ? De la même manière, Ehrenberg<sup>3</sup> a critiqué le poids des responsabilités qui surchargent l'individu dans nos sociétés « individualistes ». Les instances d'éducation et de formation doivent repenser l'isolement et la surcharge imposés aux apprenants dans les processus de transmission. L'apprentissage, la transmission, ne peuvent se concevoir que dans un mouvement, une transaction entre le formé et le formateur, au sein de groupes collaboratifs. Comment pouvons-nous accompagner l'apprentissage à partir d'une transmission de nos expériences (JM. Barbier)<sup>4</sup> ? La posture de « l'enseignant » (celui qui marque une empreinte), celle du « formateur » (celui qui « donne » une forme) sont à repenser dans une dialectique du « don » (C.Alin 2010)<sup>5</sup> et de l'échange. La transmission n'est plus à rejeter parce qu'elle était « aliénante » ou qu'elle plaçait le novice dans une position de soumission ; elle devient dialectique, réciproque, elle participe d'un processus de partage, d'enrichissement, de développement des êtres.

---

<sup>1</sup> DUBET F, Le déclin de l'institution, Seuil, 2002, 421p.

<sup>2</sup> MEIRIEU Philippe, in Politis Septembre 2011.

<sup>3</sup> EHRENBURG Alain, La fatigue d'être soi : dépression et société, Odile Jacob, 2000, 318p.

<sup>4</sup> BARBIER Jean-Marie, in L'analyse de la singularité de l'action, PUF, 2000, pp. 13-52.

<sup>5</sup> ALIN Christian, La geste formation, L'harmattan, 2010.

## 2 - Quelques constats sur les conceptions de la formation professionnelle d'adultes dans l'enseignement supérieur :

Responsable d'un master au sein d'une Ecole interne de l'Université, il est possible de proposer une comparaison rapide de certaines « figures » de la transmission :

	M1 (exemple du MESJE)*	M2 (préparation concours C.P.E.)**	M2 (Formation de formateurs d'adultes)
<b>Maquettes de formation</b>	Ingénierie construite sur la base des épreuves du concours, Juxtaposition de « disciplines », Multiplication d'attestations « règlementaires » (langue, tice, AFPS,... Pas de projet formation personnalisé,	Ingénierie construite sur la base des épreuves concours Et préprofessionnalisation (connaissances et compétences professionnelles de la fonction) Importance de l'écriture et de l'auto documentation.	Ingénierie construite sur l'identification des compétences de la fonction de formateur à partir d'un diagnostic en situation (les stages académiques, le précédent parcours master). Mise en parallèle avec les conceptions de la fonction par l'équipe de formateurs, Adaptation des dispositifs aux problématiques du public salarié. (horaire, FOAD, évaluation formatrice, ..)
<b>Contenus de formation</b>	Essentiellement « disciplinaires » et didactiques. Une UE d'ossature transversale au métier, Faiblesse en psychologie, en sociologie, et en analyse de pratiques,	Culture générale sur la connaissance des problématiques éducatives (histoire, philo, socio, psycho, ) Modules professionnels sur la vie scolaire, Méthodologie de l'écrit,	Des apports théoriques discutés en TD, Des mises en situation de travail de groupe sur des compétences professionnelles, Des contributions et mutualisations entre les formés, Des conférences et interventions extérieures
<b>Formes d'évaluation</b>	Beaucoup de situations d'évaluation sommative peu critériées, Evaluation de productions personnelles et de dossiers thématiques, Pas d'E.E.E. (évaluation de l'enseignement par les étudiants)	Beaucoup de situations d'évaluation sommative peu critériées, Evaluation de productions personnelles et de dossiers thématiques,	Dominante d'évaluation diagnostique et formatrice critériée à partir de productions des formés, Des situations de co-analyse et de co-évaluation entre formés, Des situations de pré-évaluation en T.D., Des évaluations sommatives critériées Un dispositif d'E.E.E. et de régulation en cours de la formation.

- \*Master 1 Métier de l'éducation et de la socialisation des jeunes enfants préparant au concours de professeur des écoles
- \*\*M2 préparation concours Conseiller principal d'éducation.

Ce tableau présente une dispersion des caractères possibles des formes de transmission universitaire pré-professionnelle pour l'accès au métier d'enseignant ou aux fonctions de formateur dans un contexte spécifique. Loin d'être un constat figé et au-delà des catégorisations risquées, il permet de « penser » les situations, les interactions, les stratégies et les principes de la transmission en formation d'adultes.

**3 - Avant de formuler une problématisation de la transmission en formation d'adultes, il est nécessaire de prendre le temps d'identifier en particulier trois obstacles à analyser : Le cadre de la mastérisation,** imposé par le ministère pour la formation des enseignants, a précipité l'échec d'une professionnalisation sans pour autant réussir à augmenter le niveau de compétences universitaires des futurs enseignants qui souffrent de plus en plus des contradictions, des injonctions ministérielles sur le métier et la difficile réalité des apprentissages en classe, (cf. rapport de la cour des comptes<sup>6</sup> 2011 sur le sujet). La normalisation des maquettes a produit parfois des juxtapositions d'éléments capitalisables (les E.C.) limitant la cohérence de certaines formations et ayant une lisibilité faible comme plan de formation pour l'étudiant. La gestion « comptable » n'aurait-elle pas pris le pas sur une conception de projet de formation favorable à une démarche active d'appropriation ? La suppression de la logique d'une formation professionnelle en alternance « pratique-théorie-pratique » (Altet<sup>7</sup>) pour une conception universitaire de la formation : « théorie (pour la) pratique » réduit considérablement la transmission des savoirs d'expérience dans la construction des didactiques professionnelles (Pastre<sup>8</sup>).

- **Les référentiels métiers :** Le métier d'enseignant est organisé par le référentiel de compétences de 2006-2010<sup>9</sup> qui devrait orienter la formation professionnelle des futurs enseignants. Mais à l'évidence, plusieurs logiques se croisent aujourd'hui et remettent en question l'opérationnalisation de ce texte. D'une part, les parcours universitaires sont animés par une recherche d'excellence « disciplinaire » et rentrent ainsi quelque peu en contradiction avec la logique des épreuves du concours, souvent plus orientée vers le « professionnel ». Comment concilier une logique institutionnelle de transmission/normalisation au niveau de la Compétence n° 1 par exemple, (« Agir en fonctionnaire de l'état ») et la fonction critique développée à l'université par l'intermédiaire des connaissances ? Un autre obstacle de ces référentiels est celui d'un certain « réductionnisme » qu'ils peuvent occasionner lorsqu'ils sont pris comme des « fins » et non comme des moyens ou des outils de référence possible. Comment en effet « mettre en grille » (Ardoino) une activité humaine aussi complexe ? Peut-on véritablement évaluer en situation, un professionnel, avec un inventaire de compétences (à la Prévert) aussi dense et multiforme ? Le référentiel ne peut constituer un « programme » de formation, il ne reste que l'outil de la réflexion pour penser l'ingénierie.

---

<sup>6</sup> Rapport de la cour des comptes Février 2012 : La formation initiale et le recrutement des enseignants,

<sup>7</sup> ALTET Marguerite, Conférence IUFM de GUADELOUPE, Novembre 2006.

<sup>8</sup> PASTRE Pierre, « L'analyse du travail en didactique professionnelle » in Revue Française de Pédagogie, n°138 2002, pp 9-17.

<sup>9</sup> Bulletin Officiel : n° 29 du 22 juillet 2010 Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier

- **Enfin, l'évaluation**, elle se heurte souvent de façon brutale au phénomène de la transmission des connaissances et des pratiques. Nous ne rappellerons ici que l'archaïsme des représentations en ce domaine où, encore bien souvent chez les enseignants et les formateurs, la note « sanctionne » une production de conformité plus qu'elle n'accompagne la progression d'un apprentissage. Cette « E-valuation » (au sens de « *prendre de l'information pour agir en conséquence et faire ressortir de la valeur* » proposée par Stufflebeam n'est pas toujours pensée et présente dans les processus de transmission. Nos évaluations dans les master mesurent-elles une reproduction de connaissances ou sont-elles ouvertes et compatibles avec l'appréciation d'une compétence professionnelle réelle ? Comment d'ailleurs peut-on construire un outil d'évaluation lorsqu'il s'agit de mesurer la transmission d'expériences singulières (JM. Barbier<sup>10</sup>) ? Nous percevons bien ici la difficulté entre apprécier la valeur d'une compétence complexe et mesurer un savoir ou une capacité normée. En formation d'adultes, peut-on se résigner à « normaliser » les contenus de formation dans des référentiels pour les mesurer ?

#### 4 -Réflexions théoriques sur quelques concepts :

- **La transmission**, selon sa racine latine « mittere », elle est tout d'abord un mouvement, une action en mouvement, une « transaction ». Elle n'est pas rapportée à un contenu ou à une « mise en forme », mais elle correspond à celle d'un « envoi », d'un passage, d'un geste pour franchir une limite, « mettre au-delà ». La transmission d'un flambeau ou d'un témoin par exemple comme métaphore de ce passage de l'un à l'Autre. En utilisant cette image, il est possible d'inscrire cette conception de la transmission dans le mouvement concerté, partagé, cohérent où deux individus échangent un objet qui devient commun lors de sa transaction et dans un contexte précis. Nous pouvons nous interroger sur ces situations d'échanges, en quoi, la connaissance, les compétences sont-elles des « objets partagés » d'enseignement/apprentissage ? Comment redonner du mouvement dynamique et positif à ces intentions de formation ? A quelles conditions la transmission d'une expérience peut-elle enrichir, développer l'autre sans pour autant le contraindre, le « formater », le placer en situation de dépendance ? Si la transmission est bien un « devoir », elle ne doit pas se réduire au passage de savoirs, mais bien au partage de l'expérience acquise dans la reconstruction de compétences situées (Anthropologie didactique de Chevallard)<sup>11</sup> et dans une prise en compte de la complexité de l'intervention du professionnel (Y.Schwartz)<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> BARBIER Jean Marie et Galatanu O., in L'analyse de la singularité de l'action, PUF, 2000, pp 13-52.

PASTRE Pierre, « L'analyse du travail en didactique professionnelle » in Revue Française de Pédagogie, n°138 2002, pp 9-17.

<sup>10</sup> Bulletin Officiel : n° 29 du 22 juillet 2010 Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier

<sup>11</sup> CHEVALLARD Yves, Conférence plénière donnée le 24 mars 2006 au colloque *Construction identitaire et altérité : Créations curriculaires et didactique des langues*, Université de Cergy-Pontoise, 24 & 25 mars 2006.

<sup>12</sup> SCHWARTZ Yves, *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, éditions Octares, 2000, pp 479-503.

- **L'échange d'expérience** : Du côté de l'étymologie et de la philosophie, l'origine latine « pèriri » nous rappelle la prise de risque et le fait d'essayer, propre à toute expérience. Tenter de résoudre un problème ou d'apprendre par une intervention sur le monde qui nous entoure. L'expérimentation est alors vécue comme une « épreuve » où l'observation, l'ajustement au réel nous apporte une connaissance différente et enrichissante sur la chose au-delà de nos a priori, de nos croyances ou de nos représentations premières. C'est par ce rapport direct, « charnel » avec une situation problème que l'homme apprend par son expérience sensible et par la preuve des faits induits. L'expérience professionnelle serait cette accumulation de preuves à partir des essais et des erreurs éprouvés par un individu dans l'exercice de son activité qu'il pourrait offrir dans une transaction de don. La préoccupation de la prise en compte de l'expérience était déjà présente dans le « learning by doing » de J.Dewey (1938)<sup>13</sup>. Bien au-delà du slogan, l'auteur précisera dans ses travaux toute l'importance de la place de l'expérience (sensible puis réfléchi) dans la construction des savoirs et connaissances. Pour lui, l'expérience se détache de l'action par sa distance réflexive. Elle nécessite à la fois la construction des conditions de distanciation et une dimension sociale en terme de contexte et de rapport aux autres.

Mais cette expérience peut-elle en rester à une logique heuristique et une conception spontanéiste, peut-on optimiser l'apprentissage « énéacté »<sup>14</sup> (Varela) de l'expérience ? L'expérience sensible est-elle suffisante pour une construction objective et rationnelle du rapport au monde ? En se rapportant à l'allégorie de la caverne de Platon (La République livre VII,514 a), le transfert d'expérience ne doit-il pas reposer sur une distance critique (une « vue de l'intelligence » pour Platon), un discernement des différentes dimensions de l'expérience pour ne pas en rester à un ressenti partiel et parfois aveugle (cf. la notion d'obstacle épistémologique de Bachelard 1972).

L'approche phénoménologique porte sans doute en elle cette perspective d'une reconstruction des données d'expérience en revenant sur la réduction éidétique de l'objet dans son rapport à la singularité de l'individu. Mais cette réflexion centrée sur la monade sujet-rapport au monde, ne se réduit pas à l'artifice d'une expérience individuelle. Elle est toujours ancrée dans une perspective anthropologique et sociale où le formateur doit posséder une expertise pour favoriser la transmission d'une expérience par sa propre réflexion sur le contexte singulier de l'action.

La tradition sociologique s'évertuait à ne considérer l'action de l'individu que dans le cadre des déterminismes sociaux agissant sur lui. Avec le concept « d'habitus » proposé par Bourdieu ... L'expérience humaine s'inscrit dans une conception plus complexe et apparaît comme une alternative entre les théories « objectivistes » et « subjectivistes » (Dubet 1994)<sup>15</sup>. Dubet nous incite à tenir compte de cet éclatement des regards sociologiques sur l'action humaine pour s'apercevoir que « la

---

<sup>13</sup> DEWEY John, *Experience and nature*, New York, 1938, Dover.

DEWEY John, *Démocratie et éducation*, Paris, 1975, Armand Colin.

<sup>14</sup> VARELA F. & TOMPSON E. & ROSCH E. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil

<sup>15</sup> DUBET François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, 1994, Seuil, p-76.

combinatoire des modèles remplace l'ancienne unité (...) et nous invite à opposer la notion d'expérience à celle de l'action (sociologique). »<sup>16</sup>

En effet cette distinction entre l'action et l'expérience nous permet de mieux mettre en évidence des logiques différentes. L'action « de » l'individu se caractérise essentiellement par les interactions qu'elle entretient avec son contexte (réaction, signification, but, cause, intention, ...).

L'expérience, elle, se tourne davantage vers les conséquences, le ressenti, l'analyse des effets des actions entreprises. L'expérience est singulière et subjective. Sa temporalité est dans l'ici et maintenant ou l'évocation d'un passé vécu. Si l'action est de l'ordre de l'éphémère et du singulier, l'expérience elle, peut être durable, cumulable et faire apparaître des régularités.

- **Un cadre structurant de formation** : Le phénomène de transmission de savoirs ou de savoirs faire est toujours contextualisé (F.Tupin<sup>17</sup>) dans une situation, un milieu, un groupe ou une société. L'approche de cette complexité (E.Morin<sup>18</sup>) ne peut être que multiréférentielle au sens d'Ardoino<sup>19</sup> et croiser les approches anthropologiques, sociologiques, psychologiques, institutionnelles pour ne citer ici que les plus importantes. L'idée pourrait se définir par son contraire : « nos situations de formations sont trop souvent « destructurantes », destabilisent parfois les formés jusqu'à les amener à l'abandon ou la culpabilisation de : « ne pas savoir », « ne pas pouvoir »... Même si nous devons accepter comme nous le proposait Bachelard (1934) que l'apprentissage déconstruit les « obstacles épistémologiques » des représentations chez l'apprenant. Avec Astolfi<sup>20</sup>. Nous percevons que cette étape nécessaire est suivie d'une autre phase de reconstruction plus élaborée où l'enseignant et le formateur ont la charge de l'accompagnement du parcours de la « transformation » des représentations et des pratiques. Dans quelle mesure, nos maquettes de formation, nos postures de formateur, nos gestes professionnels, nos situations de transmission sont-ils « structurants » du développement professionnel des formés ? A.Jorro et Paquay<sup>21</sup> évoquent par exemple la place de l'évaluation comme facteur d'aide ou d'obstacle à l'apprentissage. A.Jorro précise cette intentionnalité de l'enseignant et du formateur dans cette activité d'évaluation par la proposition de compétences évaluatives dans son idée « d'ami critique »<sup>22</sup>. La posture du formateur est une condition essentielle de la structuration des connaissances et des compétences chez le formé. Le processus de transmission est lui-même dépendant d'un cadre facilitant l'ouverture du formé à la « trans-formation ».

---

<sup>16</sup> Op. cit., p-90

<sup>17</sup> TUPIN Frédéric et SAUVAGE-LUNDADI Laetitia, « La situation professionnelle comme traduction du rapport dialectique entre acteurs et contextes », Revue Phronesis, vol.1 n°1, 2011.

<sup>18</sup> MORIN Edgar, Science avec conscience, Fayard, Paris, 1982, Seuil 1990, pp-311-315.

<sup>19</sup> ARDOINO Jacques, L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, Revue Pratiques de Formation-Analyses, n°25/26, Avril 1993, pp-15-34.

<sup>20</sup> ASTOLFI Jean-Pierre, L'École pour apprendre, Paris E.S.F., 1992, 205p.

<sup>21</sup> PAQUAY L., L'évaluation, levier du changement professionnel, Bruxelles, De Boeck éditions, 2010 .

<sup>22</sup> JORRO Anne, Evaluation et développement professionnel, Paris, L'Harmattan, 2007.



Pour Legendre<sup>23</sup> (1993), « l'encadrement pédagogique » est un facteur structurant de l'évolution de la démarche intellectuelle de l'apprenant. En évitant de faire des analogies trop rapides, il est possible cependant de penser la « posture du formateur » dans le groupe comme la « figure du Père » en psychanalyse (Lacan entre autre) et l'effet de structuration induit dans cette relation. Les phénomènes complexes et évolutifs d'identification et d'émancipation se jouent si la qualité de la relation est structurante. Comment éviter les attitudes du mandarin et du « gourou » pour que les formés puissent devenir eux-mêmes différents par cette transmission de compétences ? Comment offrir un espace de réalisation de soi sans abandonner les formés à eux-mêmes dans des dispositifs trop compliqués ou hors d'atteinte de leur « Zone proximale de développement » ?

Il est possible d'évoquer ici rapidement quelques stratégies développées que nous évoquerons plus loin dans les expérimentations du master formation de formateurs d'adultes (M2 CEFA FFA) :

➤ Accueil (information, écoute, disponibilité)	➤ Mise en confiance	➤ réciprocité et liberté de parole	➤ présentations et négociations des contenus et des formes d'évaluation
➤ incitation à l'explicitation des pratiques professionnelles	➤ mise en situation de travail collaborative	➤ mise à disposition des outils de communication hors formation (forum, liste diffusion,..)	➤ retours personnalisés d'évaluation formative
➤ Situations d'évaluation basées sur des productions personnelles et professionnelles	➤ Valorisation des domaines d'expertise dans le groupe et mutualisation		

## 5 – Ingénierie d'une formation master pour le développement et la transmission des compétences de formateur d'adultes :

La conception et la mise en œuvre de la formation s'organisent autour des points suivants pour favoriser une transmission de compétences de formateurs issue d'une dialectique entre l'expérience en situation des formés et les différents gestes et dispositifs d'accompagnement des formateurs comme peut le présenter la description synthétique de l'ingénierie de la maquette de formation du master M.E.F. de l'U.A.G. (Métier de l'éducation et de la formation) CEFA (Conseil en Education et Formation d'adultes) et du parcours FFA (Formation de formateurs d'adultes) :

- **Des objectifs et des contenus de formation organisés à partir des référentiels métiers et d'une conception du « Métier » :**

<sup>23</sup> LEGENDRE R., Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin, 1993.

La définition des différentes « unités d'enseignement » des projets de maquette étant laissée à l'autonomie des établissements dans le cadre d'une modélisation structurante de l'Université (ici l'U.A.G.), l'IUFM de GUADELOUPE a choisi (CSP), dès le départ, d'afficher l'objectif « métier enseignant » pour identifier la spécificité de ce master vis à vis des autres master disciplinaires. Cette finalité organise l'ensemble de la maquette mais plus particulièrement l'UEO 1 : celle de la construction progressive dans les S1, S2, S3 d'une connaissance et du développement des compétences professionnelles au travers d'une réelle socialisation des pratiques. Le référentiel de 2006 servant de guide et d'objectif pour définir les différents contenus.

➤ **Des Situations et des dispositifs réflexifs** (D. Shön 1994, J.Donnay<sup>24</sup>) :

Nous avons fait le choix de maintenir des situations d'analyse de pratiques sur des études de cas et/ou après les stages (observation, accompagnement, responsabilité) afin de développer, des compétences professionnelles d'observation, d'analyse, d'interprétation et de réflexion praxéologique. (M. Altet<sup>25</sup>), R.Wittorski<sup>26</sup> 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)<sup>27</sup> ou de GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives, (R.Etienne, Vincent 2000)

➤ **Des stratégies « d'autorisation »** (Ardoino 1990) **et de singularisation** (JM Barbier 2000) :

Une formation d'adultes ne peut se limiter à une transmission « conformatrice ». Dans ce sens, nous incitons les étudiants à devenir les acteurs de leur propre projet professionnel en favorisant l'expression de la parole au sein de petits groupes, dans l'échange avec les enseignants en réduisant l'aspect formel des cours magistraux, en leur proposant le choix des thèmes de dossier pour l'évaluation (TER et mémoire professionnel, rapport de stage, fiche de lecture, retranscription de conférences, journal de bord,...). L'utilisation de situations d'écriture professionnalisante (F.Cros<sup>28</sup>, M.Snoechx<sup>29</sup>) favorise à la fois cette réflexivité sur les connaissances et une implication dans une posture « d'auteur » (Ardoino 1991). La transmission s'opère ici par une appropriation du praticien à partir de ses besoins et de son propre projet de formation.

➤ **Une évaluation Professionnalisante** (Jorro 2002<sup>30</sup> et 2007<sup>31</sup>) :

Le processus d'évaluation est essentiel pour l'émancipation de l'acteur social et le développement professionnel des formés. C'est ainsi que nous continuons à proposer

---

<sup>24</sup> DONNAY J. et CHARLIER E., Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif, Namur, 2006, Pu. Namur, 189p.

<sup>25</sup> ALTET Maguy, Paquay L., Perrenoud P., Former des enseignants professionnels, Bruxelles, 2001, éditions De Boeck.

<sup>26</sup> WITORSKI Richard, Professionnalisation et développement professionnel, l'Harmattan, 2007.

<sup>27</sup> VERMERSCH Pierre, L'entretien d'explicitation, Paris, E.S.F., 1994, 181p.

<sup>28</sup> CROS Françoise, Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, Paris, L'Harmattan.

<sup>29</sup> SNOECKX Mireille, « De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trio » in Bulletin du GREX n°89 de Mars 2011, pp- 6-14.

<sup>30</sup> JORRO Anne, Professionnaliser le métier d'enseignant, Paris, ESF, 2002

<sup>31</sup> JORRO Anne, Evaluation et développement professionnel, Paris, L'harmattan, 256p.

des situations d'évaluation diagnostique ou formatrice (tests, pré-évaluation, auto-positionnement, travail d'échanges sur les représentations (co-évaluation), fiches d'auto-positionnement (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'éléments capitalisables ou d'un niveau d'étude mais organise l'activité cognitive de l'étudiant vers l'approfondissement réflexif sur ses connaissances et ses pratiques, autant que sur l'apprentissage de l'analyse, de l'interprétation et de l'auto-évaluation de ses compétences en liaison avec les critères d'un référentiel. La posture de l'évaluateur recherchée en master est celle de l'exigence d'un « ami critique » de Jorro qui ouvre l'étudiant à une possible « reconnaissance » (Ricoeur 2004) identitaire et du développement d'un « soi-professionnel ».

➤ **Une intervention des « professionnels » dans la formation :**

Plus particulièrement au S4, nous avons souhaité « immerger » l'étudiant dans le « milieu » professionnel par l'intermédiaire du stage mais aussi par un cycle de conférences ou d'ateliers d'échanges avec d'autres professionnels du « terrain » afin d'ouvrir les problématiques professionnelles à la réalité du travail en situation sur des « actions situées » (J. Theureau<sup>32</sup>, Y. Clot<sup>33</sup>) et au débat réflexif sur les différentes approches en formation. Nous pensons que c'est au sein de ces confrontations professionnelles, par la diversité des formes d'intervention, dans une recherche de complémentarités que le formé peut s'approprier les compétences correspondant à ses besoins de formation et construire son approche personnelle de la fonction. La transmission des savoirs dépasse ici la simple reproduction des savoirs du « maître d'apprentissage » ou du mandarin pour s'ouvrir à des « connaissances » reconnues tout à la fois, universelles et singulières, par le praticien lui-même dans sa démarche d'appropriation. En ce sens, la transmission est issue aussi, d'une socialisation des pratiques professionnelles, non comme « imitation » mais comme « gestes » reconnus comme efficaces et « professionnels ». <sup>34</sup>

➤ **Une responsabilisation de l'étudiant dans une démarche d'autoformation et de FOAD (Carré)<sup>35</sup>**

La maquette de formation est construite sur la base d'un travail personnel de l'étudiant salarié réduisant de manière significative le temps en présentiel à des fins de travail personnel. Certains cours sont envoyés à l'avance pour un travail d'appropriation individuel avant les cours de C.M et T.D.. A d'autres moments, l'étudiant est amené à proposer des travaux personnels (étude de cas, film d'auto-confrontation, construction de situations didactiques, outils d'évaluation, ...). Des travaux de groupes demandent à chaque étudiant une recherche de documents ou de données sur internet pour constituer des dossiers. Chaque étudiant collationne ses travaux personnels et sa réflexion en cours de formation ou au sein de ses pratiques professionnelles dans un « portfolio » (M. Vial)<sup>36</sup> qui sera pris en compte dans l'évaluation finale du S4.

---

<sup>32</sup> THEUREAU J., Le cours d'action : analyse sémio-logique, essai d'une anthropologie cognitive, Berne, Peter Lang, 1992.

<sup>33</sup> CLOT Yves. La fonction psychologique du travail. Paris, P.U.F., (1999) Cinquième édition corrigée en 2006. Paris : PUF, 243 p.

<sup>34</sup> Bargues-Bourlier Emilie, « Pratiques de socialisation et attitudes de travail des nouveaux dans les T.P.E », Article sur HALS, 2006 ,et thèse 2009 : « VERS UNE APPROCHE CONTEXTUALISEE DES PRATIQUES DE SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE : LE CAS DES PETITES ENTREPRISES »

<sup>35</sup> CARRE Philippe et CASPAR Pierre, Traité des sciences et des techniques de la formation, Paris, Dunod, 1999, 512p.

<sup>36</sup> VIAL Michel, Se former pour évaluer, Bruxelles, 2009, éditions De Boeck.

Les choix successifs au sein des modules de formation contribuent à approfondir, enrichir le projet de formation initial déposé lors de l'inscription au master.

## **6 – Evaluation et réflexion sur ces dispositifs de transmission de compétences en formation d'adultes :**

Cette évaluation de la formation F.F.A. par les étudiants (E.E.E.) a été menée une première fois en Juin 2011 et devrait être complétée et enrichie par une personnalité extérieure à la formation en Juin 2012 pour mesurer les effets de ces dispositifs sur le développement des formés. Nous présenterons ici quelques éléments synthétiques de ces retours d'évaluation :

- En réponse aux « apports de la formation » (les étudiants répondent) : « *plus d'assurance, une expérimentation d'outils, une plus grande culture professionnelle, la réflexion éthique et une visée praxéologique* ».
- En termes de remarques critiques : « *manque de temps, demande de plus de travail de groupe, une concertation des formateurs,* »
- Attentes pour les compétences des formateurs du parcours FFA : (dans l'ordre des priorités attendues) : « *niveau de réflexion/clarté des exposés/les connaissances théoriques/l'ouverture d'esprit/la qualité relationnelle/la rigueur/l'adaptation au besoin/l'expérience de terrain/les outils proposés* ».
- Au niveau de la place de l'évaluation dans la formation perçue par les formés : « *70% d'auto-évaluation, 60% d'évaluation sommative, 50% d'évaluation formatrice, 10% d'évaluation diagnostique* ».

D'autres indicateurs peuvent enrichir cette évaluation de la formation :

L'implication de ces professionnels dans la formation est visible sous différentes formes : appropriation de la liste de diffusion pour des échanges internes, création d'un forum collaboratif en ligne, bourse d'échanges de savoirs, mutualisation spontanée de ressources, participation à différentes conférences du Laboratoire du CRREF, qualité des rapports de stage extérieur, la « contamination » de leurs collègues par le bouche à oreille ce qui a provoqué une augmentation critique du nombre d'étudiants en M2 et le principe d'un parcours en deux ans, les mentions attribuées, la prise de responsabilités diverses dans des dispositifs de formation et la poursuite d'études : deux inscriptions en thèse.

Cependant, certaines « résistances » doivent encore être dépassées ou discutées au sein de l'équipe de formateurs :

- l'exigence du présentiel, le maintien d'une centration sur les « savoirs académiques » ou théoriques et peu sur les compétences utiles ou les « gestes professionnels » de ces métiers, la juxtaposition d'interventions sans aide à la mise en cohérence, l'absence parfois de critères d'évaluation, l'absence de la dimension relationnelle d'accompagnement pour certains enseignants/formateurs.

## **7 – Synthèse : TRANSMETTRE à des adultes ?**

Pour des raisons socio-historiques et autobiographiques, le concept de « transmission » est le plus souvent écarté de la culture de la formation d'adulte. Il est vrai qu'il est plus présent dans le milieu de la formation professionnelle grâce à son histoire et à son ancrage par la socialisation des pratiques et le compagnonnage. Le « devoir » de transmettre, cependant, doit nous interroger sur cette fonction de « passage » d'un capital d'expériences d'une génération à une autre, de l'expert au novice. Il est sans doute nécessaire de retrouver et d'inventer des

dispositifs d'échanges, de partage, où, dans une position « asymétrique » de compétences (l'un « sait » et l'autre « ap-prend »), nous pourrions déplacer cet ordre, souvent trop hiérarchique et dominateur ; ou à l'inverse, dépendant et soumis, du rapport au savoir (ici aux compétences professionnelles). Transmettre son expérience, ce n'est pas conformer l'Autre dans la reproduction d'un modèle, ou de techniques, mais c'est créer des situations où le formé pourra effectuer un détour sur sa pratique en l'enrichissant d'une « théorisation pratique » accompagnée par une conceptualisation du formateur. Former, c'est offrir et partager, au sein d'un travail collaboratif, un bagage d'expériences et de pratiques professionnelles et d'activités réflexives.

L'évaluation en cours, de cette ingénierie renouvelée dans un master, montre une certaine efficacité dans le développement des compétences professionnelles des formateurs d'adultes. Dans les sociétés de la connaissance du XXI<sup>e</sup> siècle et dans ce paradigme de « l'apprentissage tout au long de la vie », TRANSMETTRE peut redevenir un acte « noble », un acte éthique s'il est conçu comme partage et comme « don ». La violence et l'inefficacité relative de la contrainte des appareils de conformation s'effacent au profit de l'innovation, de l'invention de cadres structurants l'échange de cette transaction, contractée entre le formé et le formateur, dans des cadres collaboratifs et des dispositifs d'accompagnement au service du développement professionnel.

### **Bibliographie :**

- ALIN Christian, La geste formation, L'harmattan, 2010.
- ALTET Marguerite, La formation professionnelle des enseignants, Paris, P.U.F., 1994, 264p.
- ARDOINO Jacques, Les avatars de l'éducation, Paris, P.U.F., 2000.
- ARDOINO Jacques, L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, Revue Pratiques de Formation-Analyses, n°25/26, Avril 1993, pp-15-34.
- BARBIER Jean-Marie, in L'analyse de la singularité de l'action, PUF, 2000, 265p.
- BARGUES-BOURLIER Emilie, thèse : « Vers une approche contextualisée des pratiques de socialisation organisationnelle : le cas des petites entreprises ». 2009, 519 p.
- CARRE Philippe et CASPAR Pierre, Traité des sciences et des techniques de la formation, Paris, Dunod, 1999, 512p.
- CLOT Yves. La fonction psychologique du travail. Paris, P.U.F., (1999) Cinquième édition corrigée en 2006. Paris : PUF, 243 p.
- CROS Françoise, Ecrire sur sa pratique pour développer les compétences, L'Harmattan, 2006.
- DEWEY J. Experience and nature, New York, Dover, 1938.
- DONNAY J. et CHARLIER E., Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif, Namur, 2006, Pu. Namur, 189p.
- DUBET François, Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, 1994.
- DUBET François, Le déclin de l'institution, Seuil, 2002, 421p.
- EHRENBERG Alain, La fatigue d'être soi : dépression et société, Odile Jacob, 2000, 318p.
- HUSSERL E. , Idées directrices pour une phénoménologie, Paris, Gallimard, 1950.
- LESNE M & MINVIELLE Y., Socialisation et formation, Paris, Païdéia, 1990.
- MERLEAU-PONTY Maurice , Phénoménologie de la perception, Paris, Gallimard, 1945.
- MORIN Edgar, Science avec conscience, Fayard, Paris, 1982, Seuil 1990, 317p.

PAQUAY L. & M. ALTET & E. CHARLIER & P. PERRENOUD , *Former de enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 2001.

PASTRE Pierre, « L'analyse du travail en didactique professionnelle » in *Revue Française de Pédagogie*, n°138 2002, pp 9-17.

SCHON D.A. *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions logiques, 1994.

SCHWARTZ Yves, *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, éditions Octares, 2000, .

THEUREAU J., *Le cours d'action : analyse sémio-logique, essai d'une anthropologie cognitive*, Berne, Peter Lang, 1992.

TUPIN Frédéric et SAUVAGE-LUNDADI Laetitia, « La situation professionnelle comme traduction du rapport dialectique entre acteurs et contextes », *Revue Phronesis*, vol.1 n°1, 2011.

VARELA F. & TOMPSON E. & ROSCH E. , *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil, 1993, 377p.

VERMERSCH Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Paris, E.S.F. 1994, 182 p.

VIAL Michel, *Se former pour évaluer*, Bruxelles, 2009, éditions De Boeck.

WITORSKI Richard, *Professionalisation et développement professionnel*, l'Harmattan, 2007.

### **Documents :**

Rapport de la cour des comptes Février 2012 : La formation initiale et le recrutement des enseignants.

Bulletin Officiel : n° 29 du 22 juillet 2010 Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.

MEIRIEU Philippe, in *Politis* Septembre 2011.

