



Revue Éducation & Formation

Les professionnalités des formateurs dans les modes formels et informels

N° e-308

Janvier 2018

Coordinatrice du numéro thématique :
Evelyne Charlier

Université de Namur, Belgique

Editeur : De Lièvre, Bruno

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique.
Service général du pilotage du système éducatif
Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs (FPSE – UMONS)

© Revue Education & Formation, e-308, Janvier - 2018
<http://revueeducationformation.be/>
ISSN 2032-8184
Prof. Bruno De Lièvre, éditeur
Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Université de Mons – Belgique


 @brunodelievre

Table des matières

Editorial – Formel, Informel mais toujours professionnel	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons, Belgique</i>	
Numéro thématique : Les professionnalités des formateurs dans les modes formels et informels	
Introduction : Les professionnalités des formateurs dans les modes formels et informels.....	7
Evelyne Charlier, <i>Université de Namur, Belgique</i>	
Accompagnement de réseaux et gestes professionnels	11
Evelyne Charlier & Claire Baudson <i>Université de Namur, Belgique</i>	
Professionnalités des formateurs en mode formel et informel : une perspective de complémentarité	21
Jean-François Roussel & Nancy Lauzon, <i>Université de Sherbrooke, Québec, Canada</i>	
Problématiser la pratique pour la réguler ? Partage des rôles et des professionnalités entre formatrices du terrain et de l'Université.....	31
Carole Veuthey , <i>Université de Genève, Suisse</i>	
Traits critiques de professionnalité des animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles.....	41
Patrick Obertelli* & Richard Wittorski**, <i>CNAM*, Université de Rouen**, France</i>	
L'influence d'autrui dans l'accompagnement de formation individualisé.....	49
Brigitte Voyer, <i>Université du Québec à Montréal, Québec, Canada</i>	
Formatrices et formateurs internes en entreprise : compétences et professionnalités.....	59
Claudie Solar* & Laurence Solar-Pelletier**, <i>Université de Montréal*, Polytechnique Montréal**, Québec, Canada</i>	
Professionnalités et identités professionnelles des Formateurs Consultants Indépendants	71
Thierry Ardouin* & Patrick Gravé**, <i>Université de Rouen*, Université du Havre**, France</i>	
Articles hors numéro thématique	
Analyse de l'usage d'un dispositif de simulation pour la formation initiale de policiers à partir de l'activité de formateurs	83
Laurie-Anna Dubois & Agnès Van Daele, <i>Université de Mons, Belgique</i>	
« Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier ». Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ?	95
Olivier Maes, Stéphane Colognesi & Catherine Van Nieuwenhoven, <i>Université catholique de Louvain, Belgique</i>	

Editorial

« Formel, Informel mais toujours professionnel »

La sagesse est l'art des expériences (Thomass)

Bruno De Lièvre
Université de Mons

Pour apprendre, tu suis une formation dans un établissement avec des personnes comme toi qui vont bénéficier de l'apport d'un enseignant. Et ça marche ? Parfois... Souvent avec les plus performants qui, quand ils sortent de leurs études, ont pourtant encore beaucoup (tout ?) à apprendre. A côté des apprentissages formels, il y a tout ce qui est acquis grâce à l'expérience, au vécu, aux rencontres, au partage, au hasard, sans le vouloir (parfois).

Certains comme Colley, & al. (2003) théorisent (avec brio) sur ces pratiques de l'apprentissage formel et informel (voire non-formel) mais à nouveau n'est-il pas plus utile encore de comprendre les apports complémentaires de chacune de ces sources de savoir en lisant, en écoutant ceux qui les pratiquent et les expérimentent.

C'est dans ce numéro que Charlier valorise les formateurs de tout bord en leur permettant d'exprimer ce qui contribue à affiner leur expertise : l'apprentissage par l'expérience. En collaboration avec Baudson, ce sont les réseaux d'enseignants qu'elle analyse alors que Roussel et Lauzon considèrent les modalités de codéveloppement du leadership. Veuthey s'intéresse aux rôles que se partagent tutrices et superviseurs, au bénéfice les uns des autres. Obertelli et Wittorski posent leur regard sur les conduites des managers. Voyer met en évidence l'articulation entre les acteurs internes et les acteurs externes du dispositif de formation. Solar et Solar Pelletier identifient les réalités organisationnelles auxquelles sont confrontés les formateurs et les responsables de formation de 28 entreprises. Enfin, Ardouin et Gravé prennent le pouls des membres d'un groupe professionnel que sont les syndicats. Le constat oscille toujours entre le bénéfice pour l'individu et l'apport pour le groupe. Et surtout tout le monde y gagne ? L'expérience est indispensable et ne rentre pas toujours dans les cases des théories qui souhaitent les analyser.

C'est la richesse de ce numéro thématique relatif aux professionnalités des formateurs dans les modes formels et informels.

En complément à ce sujet central, sont proposés également deux productions complémentaires : d'une part celle de Dubois et Van Daele qui porte sur l'analyse de l'usage d'un dispositif de simulation pour la formation initiale des policiers, et, d'autre part, celle de Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, lesquels se penchent sur la tension que rencontrent les superviseurs de stage des futurs enseignants – entre accompagner/former et évaluer/vérifier, leur cœur balance toujours un peu.

S'il ne faut pas rechercher la tension pour elle-même, l'important est d'apprendre du dépassement de soi qu'elle procure lorsqu'elle est intégrée. Toutes les expériences sont positives à l'élévation. Encore faut-il être capable de percevoir ce qu'elles apportent. Puisse ce numéro e-308 y contribuer.

Bonne lecture à toutes et à tous,

Pour la Revue Education & Formation,

Bruno De Lièvre

¹ Colley, H., Hodkinson, P., Malcolm, J. (2003), *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*, Learning and Skills Research Centre, London, 87 p

Introduction

Les professionnalités des formateurs dans les modes formels et informels

Évelyne Charlier

*Professeure ordinaire, responsable du Pôle de Formation continue et directrice du département Éducation et technologie, Université de Namur
61, rue de Bruxelles, 5000 Namur, Belgique
evelyne.charlier@unamur.be*

La mise en place des systèmes éducatifs et l'emphase sur l'accès à l'éducation au XX^e siècle, ont eu entre autres comme conséquence une formalisation de l'éducation et de la formation ainsi qu'une centration de la recherche sur les apprentissages formels, délaissant ainsi d'autres modalités notamment associées à l'apprentissage des adultes. Pourtant, les adultes participent de plus en plus à des activités d'apprentissage de type informel, et l'importance à accorder à ces modes d'apprentissage en situation de travail est de plus en plus reconnue (Garrick, 1998 ; Coffield, 2000 ; Carré, 2013).

De plus, bien que l'éducation et la formation des adultes se soient intéressées à l'apprentissage notamment en milieu de travail, une importance moindre a été accordée aux professionnalités des formateurs en considérant la multiplicité de leurs fonctions et l'étendue de leurs champs d'intervention (Gravé, 2002 ; Monbarron-Houriet, 2004). Dans cette perspective, le présent numéro s'intéresse à cette évolution vers des modes d'apprentissage plus informels en organisation, particulièrement dans une perspective de professionnalités des formateurs.

1. Apprentissage formel et informel : une perspective de complémentarité

De nos jours en milieu organisationnel, alors que se dessine de plus en plus clairement une orientation vers l'informalité en matière d'apprentissage (Colley, Hodkinson et Malcolm, 2003), la catégorisation formelle informelle autrefois étanche, évolue plutôt vers une logique d'hybridation (Cristol et Muller, 2013 ; Marsick, Watkins et O'Connor, 2011). Dans ce cadre, Wihak et Hall (2011) décrivent quatre composantes qui permettent de situer l'apprentissage sur un continuum qui traduit cette hybridation, soit : le processus, l'emplacement (le lieu), le but et le contenu. En effet pour ces auteurs, ces deux modes d'apprentissage s'entrecroisent dans une perspective de complémentarité.

Cairns et Malloch (2011) partagent ce point de vue quand ils soulignent que les fausses dichotomies qui ont été créées entre ces deux modes mènent à une vision trop limitative, alors que Marsick (2009) précise pour sa part que sur le terrain apprentissage formel et informel sont indissociables. Il semblerait donc qu'un maillage entre apprentissage formel et informel ouvre de nouvelles pistes de développement en formation (Cristol et Muller, 2013).

Dans cette perspective, l'apprentissage en situation de travail (workplace learning) suscite un intérêt croissant en milieu organisationnel ainsi qu'en recherche en formation (Bourgeois et Durand, 2012), et tant la notion d'informalité, que celle d'hybridation ou de mixité consolide cette tendance. En effet, ces auteurs affirment qu'il apparait de plus en plus clair que la « formation » formelle à elle seule ne pourra pas se révéler en mesure de développer efficacement toutes les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession.

1. À titre d'exemple au Canada selon Livingstone et Raykov (2013), 95 % des adultes participent à de tels types d'activités d'apprentissage.

2. L'apprentissage en situation de travail, l'importance de la dimension collective

Bourgeois (2012) estime que ces apprentissages dits situés, donc réalisés en situation de travail, s'appuient largement sur une optimisation des interactions sociales davantage fondées sur l'échange de pratiques et d'expériences que sur la transmission de connaissances savantes. Cette perspective interactive et sociale est également présente dans le cadre de l'approche de l'apprentissage dans l'action. En effet, Reg Revans (1982) estime que la formule des petits groupes s'avère un levier des plus efficaces en matière d'apprentissage, quand ils utilisent un processus de résolution de problème réflexif, où l'accent est mis sur le questionnement, le diagnostic, le partage d'expériences, l'identification de solutions et les apprentissages qui en découlent.

Cette notion d'apprentissage collectif en situation de travail fait également référence à la notion de réseau (Le Goff, 2002). L'implantation de réseaux apprenants fondés sur l'interactivité et le partage d'expériences a d'ailleurs été menée dans plusieurs milieux, dont l'entreprise (Olsson, Bjoorn et Jonson, 2008) et le secteur de l'éducation (Bottrup, 2005 ; Jurasaitte-Harbison, 2009).

L'apprentissage collectif est donc un thème qui interpelle les organisations, et ce, depuis plusieurs décennies. En effet, dès 1993, Dechant et Marsick avaient validé un questionnaire permettant de situer l'importance de l'apprentissage collectif en milieu organisationnel. Depuis, la multiplicité des dispositifs liés à l'apprentissage collectif en situation de travail est reconnue, et Bourgeois (2009) fait d'ailleurs valoir le caractère distinctif des professionnalités du formateur en fonction de ces différents contextes et processus. Dans une perspective plus large, l'auteur souligne que les professionnalités des formateurs ne sont pas uniquement liées à la conduite des dispositifs d'apprentissage, mais également à leur conception, leur gestion, leur évaluation et leur mise en œuvre. Ainsi, c'est dans une vision plus globale qu'il faut ici considérer les professionnalités du formateur en contexte d'apprentissage en situation de travail.

3. Quelques questions à la base de ce numéro

Dans le cadre de ce numéro, nous tenterons d'abord de répondre à certaines questions liées à cette complémentarité entre les modes d'apprentissage formel et informel, dans une visée de professionnalité des formateurs. En effet, en quoi influence-t-elle leurs compétences, quels en seraient les indicateurs d'efficacité ? Quelles sont ses répercussions en matière de conception ou d'évaluation des différentes démarches mises en œuvre ?

Puis en ce qui a trait à la dimension collective, comment le formateur peut-il composer avec les différentes dimensions organisationnelles liées à son intervention en contexte d'apprentissage en situation de travail ? Dans quelle mesure le soutien à l'apprentissage individuel, interagit-il avec la facilitation en situation de petits groupes ? Comment le formateur soutient-il la construction de cet environnement collectif d'apprentissage ?

De plus, en raison de son caractère transversal, quelle place le formateur donne-t-il à l'apprentissage par l'expérience ? Comment favorise-t-il son explicitation, son partage ? Comment l'utilise-t-il afin de stimuler le transfert en situation de travail ?

Enfin, plus globalement en contexte d'apprentissage en situation de travail, comment les professionnalités des formateurs évoluent-elles ? Quels gestes professionnels s'avèrent pertinents ? Sur quelles logiques d'action prennent-ils appui ? Quelles sont les tensions vécues par ces formateurs ?

4. Présentation de ce numéro

Dans ce numéro, certaines contributions sont d'abord liées à des démarches plus spécifiques d'apprentissage en situation de travail.

Tout d'abord, celle de Charlier et Baudson s'inscrit dans le cadre d'une recherche accompagnement de réseaux d'établissements de l'enseignement secondaire, qui combinent un cadre formel et informel. Elle porte sur les représentations que se font les formateurs de leurs gestes professionnels. Les chercheurs font ici l'hypothèse qu'il existe des professionnalités spécifiques en fonction de l'objet de l'accompagnement, à savoir ici, des réseaux d'établissements scolaires visant l'échange de pratiques et le développement de projets.

Puis Roussel et Lauzon situent leur contribution à l'intérieur d'un programme de développement du leadership conçu dans une approche d'apprentissage dans l'action. Plus spécifiquement, elle fait référence à l'utilisation de groupes de codéveloppement qui s'inscrivent en alternance avec des journées thématiques plus formelles. Les

professionnalités des formateurs touchent des conceptions, des compétences et des fonctions plus spécifiques généralement liées à une perspective de facilitation.

Pour sa part, Veuthey propose d'aborder les professionnalités en questionnant le partage des rôles entre les deux partenaires impliqués dans le cadre d'un dispositif de stage d'enseignants, soit d'un côté les tutrices et de l'autre les superviseuses. La formation à l'enseignement primaire s'inscrit ici dans une logique d'alternance entre deux lieux de formation soit l'université et la classe, et combine ainsi des modes d'apprentissage formel et informel.

C'est dans un contexte d'analyse des pratiques professionnelles conduites auprès de managers que porte la contribution d'Obertelli et Wittorski. Elle vise à repérer des « traits critiques » liés aux professionnalités d'animateurs formateurs, c'est-à-dire des dimensions d'expertise spécifiques à ce type d'activités. Elle débouche sur l'identification de certaines transformations sur le plan de l'identité professionnelle de ces animateurs-formateurs.

Toujours en lien avec une démarche spécifique d'apprentissage, Voyer aborde les professionnalités des formateurs dans le cadre d'un processus de transmission des savoirs professionnels menés par des formateurs internes. Dans un contexte où le processus prend appui sur une relation en dyade plus structurée, l'aspect collectif est abordé par le biais de l'intervention surtout informelle de différents acteurs internes et externes. Les professionnalités des formateurs sont donc entre autres analysées dans cette perspective.

Puis deux autres contributions couvrent des réalités d'intervention multiples.

Ainsi, Solar et Solar Pelletier traitent de la professionnalité selon deux statuts, soit ceux de formateur et de responsable de formation. Cette professionnalité est liée à la fois à leur parcours, leur contribution et leurs compétences. Abordant les modes d'apprentissage formels et informels ainsi que la dimension collective, cette contribution se fonde sur une collecte de données réalisée auprès de 28 entreprises provenant de deux secteurs économiques différents. Elle fait ressortir certaines réalités organisationnelles contrastées, mais également des similitudes intersectorielles.

Finalement Ardouin et Gravé, en se basant sur une recherche action intervention menée auprès d'un syndicat professionnel interrogent la professionnalisation des formateurs dans une perspective collective de groupe professionnel. Articulée au moyen d'une démarche de collecte de données qualitative et quantitative, elle permet d'identifier des parcours types ainsi que les dimensions majeures de leur professionnalité et de l'identité professionnelle surtout en lien avec l'expérience professionnelle.

Références bibliographiques

- Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. In J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation*, (pp. 507-536). Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2012). Les dispositifs de l'apprentissage en situation de travail. In E Bourgeois et M. Durand (dir.) *Apprendre au travail*, (pp. 104-105). Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E. et Durand, M. (2012). L'apprentissage au travail en question. In E Bourgeois et M. Durand (dir.) *Apprendre au travail*, (pp. 9-14). Paris : Presses universitaires de France.
- Bottrup, P. (2005). Learning in a network : a « third way » between school learning and workplace learning ? *Journal of workplace learning*, 17 (8), 508-520.
- Cairns, L. et Malloch, M. (2011). Theories of work, place and learning : new directions. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans et B.N. O'Connor, *The Sage Handbook of Workplace Learning*, (pp. 3-16). London : Sage publications.
- Carré, P. (2013). Heuristics of adult learning. In R. Hiemstra et P. Carré (dir.) *A feast of learning* (pp. 11-24). Information Age Publishing - Charlotte USA
- Coffield, F. (2000). *The necessity of informal learning*. Bristol : Policy Press.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning : a report for the Learning and Skills Research Centre*. Leeds : University of Leeds, Lifelong Learning Institute. 93 p.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32, 11-59.
- Dechant, K., & Marsick, V. (1993). *Team learning survey*. King of Prussia, PA : Organization Design and Development, Inc.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace : unmasking human resource development*. London ; New York : Routledge.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identités*. Paris : Presses universitaires de France. 200 p.

- Jurasaitė-Harbison, E. (2009). Teachers' workplace learning within informal contexts of school cultures in Unites States and Lithuania. *Journal of workplace learning*, 21 (4), 229-321.
- Le Goff, J. (2002). Les trois vagues de la formation permanente. In S. Penneç (dir.), *Former des adultes. L'Université et les transformations de l'emploi* (pp. 101-122). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Livingstone, D.W., et Raykov, M. (2013). *Adult learning in Canada. Basic findings of the WALL 1998, 2004 and 2010 surveys* (CSEW Dir.). Centre for the study of education and work : OISE, University of Toronto
- Marsick, V. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of workplace learning*, 21 (4), 265-275.
- Marsick, V., Watkins, K. et O'Connor, B.N. (2011). Researching workplace learning in Unites States. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans et B.N. O'Connor, *The Sage Handbook of Workplace Learning*, (pp. 198-209). London : Sage publications
- Montbaron-Houriet, J. (2004). *Les formateurs d'adultes : une identité composite. Contribution à la compréhension du processus de construction de leurs identités professionnelles*. Université de Genève, Genève.
- Olsson, A. Bjoorn, U. et Jonson, G. (2008). Experiential learning in retrospect : a future organizational challenge ? *Journal of workplace learning*, 20 (6), 431-442.
- Revans, R. (1982). *The origin and growth of action learning*. London : Charwell Bratt.
- Wihak, C., Hall, G., MacPherson, S., Warkentin, L., & Wihak, L. (2011). *L'apprentissage informel lié au travail*. Ottawa : Centre pour les compétences en milieu de travail.
- Téléaccessible : <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19242675124910608579>.

Accompagnement de réseaux et gestes professionnels

Évelyne Charlier* & Claire Baudson**

** Professeure ordinaire, responsable du Pôle de Formation continue et directrice du département Éducation et technologie, Université de Namur
61, rue de Bruxelles, 5000 Namur, Belgique
evelyne.charlier@unamur.be*

*** Assistante Formation continue, département Éducation et technologie, Université de Namur
61, rue de Bruxelles, 5000 Namur, Belgique
claire.baudson@unamur.be*

RÉSUMÉ. L'accompagnement est de plus en plus sollicité pour soutenir des projets d'innovation dans différents domaines dont celui de l'enseignement. Nous nous sommes interrogées sur les spécificités de cette démarche lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche-accompagnement de réseaux d'établissements de l'enseignement secondaire, confrontés à une modification du cadre décretaal dans lequel s'inscrivent leurs actions. Notre dispositif de formation combine un cadre d'apprentissage formel et informel. Cette étude décrit la démarche d'accompagnement de réseaux et porte sur les représentations que les accompagnateurs se font de leurs gestes professionnels. Nous faisons l'hypothèse qu'il existe des professionnalités spécifiques en fonction de l'objet de l'accompagnement, à savoir ici, des réseaux d'établissements scolaires visant l'échange de pratiques et le développement de projets.

MOTS CLÉS : Recherche-accompagnement ; gestes professionnels ; réseaux d'échanges ; dispositif hybride de formation.

1. Problématique

1.1. Contexte

L'accompagnement est de plus en plus sollicité pour soutenir les projets d'innovation dans différents domaines, dont celui de l'enseignement. Nous nous sommes interrogées sur les spécificités de cette démarche méthodologique lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche-accompagnement portant sur un collectif à travers un réseau d'établissements scolaires.

La notion de réseau étant polysémique, nous utilisons ce mot pour désigner des regroupements d'équipes scolaires, d'établissements et de partenaires de l'éducation.

L'objectif de cette recherche-accompagnement visait à soutenir les écoles dans la mise en place de dispositifs innovants en termes de différenciation pédagogique et à analyser les conditions favorables à l'émergence et au développement de ces projets dans des établissements scolaires. C'était également l'occasion d'étudier les facteurs d'implantation de réseaux d'échange de pratiques au service du changement scolaire.

Cette étude décrit la démarche d'accompagnement de réseaux et porte sur les représentations que les accompagnateurs se font de leurs gestes professionnels pour interroger leur professionnalité. Nous faisons l'hypothèse qu'il existe des professionnalités spécifiques en fonction de l'objet de l'accompagnement, à savoir ici, des réseaux d'établissements scolaires visant l'échange de pratiques. En conclusion, nous interrogeons la démarche méthodologique de l'accompagnement et les apports de cette étude.

1.2. Description de la recherche-accompagnement

Le département Éducation et technologie de l'Université de Namur (DET) a été chargé par la ministre de l'Enseignement obligatoire d'une recherche-accompagnement portant sur la mise en réseau de 40 établissements du secondaire. Celle-ci s'étalait de novembre 2013 à octobre 2015. Ses objectifs et les moyens octroyés étaient définis par le commanditaire en amont du projet.

La recherche-accompagnement a été menée par une équipe de trois chercheurs-accompagnateurs.

Les établissements scolaires ont été sélectionnés sur base d'un appel à projets qui offrait aux équipes porteuses de projets et à leur direction un accompagnement en école (Baudson, Dorbolo et Piedboeuf, 2013).

Plus spécifiquement, ces écoles se sont engagées, d'une part, à implanter des modifications organisationnelles et structurelles au sein de leur premier degré d'enseignement secondaire (élèves de 12 à 15 ans) et, d'autre part, à utiliser de nouveaux outils de gestion de l'apprentissage des élèves en difficulté. Il s'agissait essentiellement de supprimer le redoublement dans le degré, de favoriser la démarche orientante, d'accompagner les élèves en difficulté en utilisant de manière efficace le plan individuel d'apprentissage (PIA) et de développer un plan coordonnant les actions collectives sur le degré (deux ans).

L'accompagnement proposé a consisté en :

- deux rencontres pour les directions réparties en quatre groupes en fonction de la localisation territoriale de l'établissement. Chaque réseau était composé d'une dizaine d'équipes de direction (20 participants par réseau) ;
- sept rencontres pour les équipes opérationnelles réparties en six groupes en fonction de la localisation territoriale des établissements. Chaque établissement envoie au réseau une équipe opérationnelle constituée de cinq personnes maximum (enseignants, éducateurs, partenaires extérieurs à l'établissement). Six à sept équipes constituaient ainsi un réseau territorial (24 participants par réseau) ;
- quatre rencontres plénières de tous les acteurs éducatifs impliqués (+/- 200 personnes), en début et en fin d'année, ont permis de lancer le projet et de faire état du développement du travail réalisé au sein des réseaux.

2. Cadre théorique

Nous présentons brièvement nos référents théoriques relatifs à la recherche-accompagnement (Charlier, Dejean et Donnay, 2001). Ensuite, nous nous penchons sur les dispositifs de formation combinant des démarches d'apprentissages formels et semi-formels, dont l'accompagnement. Enfin, nous développons la notion de réseau tel qu'il se conçoit dans cette recherche, avant d'interroger les professionnalités spécifiques de l'accompagnateur de collectifs à partir de la représentation des accompagnateurs sur leurs gestes professionnels.

2.1. La recherche-accompagnement

La recherche-accompagnement se caractérise par une combinaison de deux démarches : une recherche que nous souhaitons au service de l'institution éducative et de ses acteurs (Van der Maeren, 2003) et un accompagnement de praticiens. La recherche suppose, comme toutes les autres démarches de recherche, une méthodologie rigoureuse de recueil et de traitement de l'information pour construire des savoirs de compréhension du phénomène étudié. L'accompagnement repose sur la maîtrise de professionnalités d'accompagnateur complémentaires à celles du chercheur (Charlier, 2016). Le travail de l'accompagnateur nécessite des gestes spécifiques qui définissent sa professionnalité (Charlier et Biémar, 2012). Ainsi, l'accompagnateur est plutôt un expert de processus que de contenu. Sa posture se fonde sur une attitude réflexive sur le processus d'accompagnement et sur sa propre posture. Le chercheur-accompagnateur adopte une posture plurielle, qui évolue au cours de la recherche-accompagnement, une posture singulière et spécifique à chaque accompagnement. Celle-ci s'opérationnalise essentiellement dans la façon d'écouter, de questionner, voire de donner une rétroaction, et ce, dans le but de soutenir ou de guider l'accompagné vers une transition (Robin, 2007). Cette transition s'incarne dans une série de traductions du projet par les acteurs, en lien avec leurs identités respectives et celles des établissements scolaires impliqués (Callon, 1986). La posture du chercheur-accompagnateur permettra à l'accompagné d'adopter cette même posture réflexive et ainsi de favoriser chez celui-ci une distanciation par rapport aux situations vécues (Donnay et Charlier, 2008).

Accompagner fait référence à « une relation qui construit le lien qui fera des deux partenaires des compagnons » (Vial et Caparros, 2009). Accompagner repose donc sur une relation spécifique qui suppose la confiance dans la compétence de l'Autre et la reconnaissance de son autonomie. Les deux partenaires peuvent être des individus ou des collectifs. Ils s'inscrivent dans un rapport de nécessité réciproque (Defrenne, 1992). Chacun ayant son projet, l'accompagnement nécessite le développement d'un langage partagé entre les personnes impliquées, permettant ainsi la construction d'un bien commun (recouvrement partiel des différents projets) pour guider le processus. Nous faisons l'hypothèse qu'au-delà des processus communs qui constituent le cœur du processus d'accompagnement, l'accompagnateur d'un collectif doit combiner des professionnalités spécifiques et multiples.

Les deux axes, recherche et accompagnement, interagissent entre eux autour d'un objet commun. Ils sont étroitement liés et s'enrichissent mutuellement (Baudson, Dorbolo et Piedboeuf, 2013). L'accompagnement fournit les données nécessaires à la recherche favorisant ainsi une démarche réflexive sur et dans l'accompagnement.

2.2. Les dispositifs hybrides de formation

Nous nous référons ici au cadre conceptuel repris dans l'introduction de la revue. Nous définissons un dispositif hybride comme une combinaison de dispositifs favorisant des apprentissages formels, non-formels et informels.

Ainsi, Carré et Charbonnier (2003) relèvent que les apprentissages informels trouvent leur source dans les dimensions relationnelles du travail. Les situations d'échanges et de partage de pratiques professionnelles, tels les réseaux d'échanges et d'analyse de pratiques sont donc particulièrement riches d'apprentissages informels potentiels.

De plus, selon Bourgeois et Durand (2012), la formation formelle à elle seule n'est pas en mesure de développer efficacement toutes les compétences nécessaires à l'exercice d'une fonction. Il s'agit, dès lors, de miser sur des dispositifs articulant des apprentissages formels, semi-formels et informels pour développer les professionnalités de chacun. Ceux-ci gagnent en efficacité s'ils sont soutenus par un accompagnement. En effet, celui-ci constitue pour nous une modalité privilégiée de soutien à des apprentissages informels dans une perspective dite située (Cairns, 2011). Bourgeois (2012) affirme aussi que ces apprentissages situés s'appuient davantage sur l'échange de pratiques et d'expériences que sur la transmission de connaissances savantes. Pour cet auteur, des dispositifs tels que les communautés de pratiques, les groupes d'apprentissage dans l'action, les réseaux d'échanges de pratiques sont de nature à maximiser ces interactions sociales, et donc à créer des conditions favorables aux apprentissages situés.

2.3. Les réseaux

Le concept de réseau a évolué dans le temps et désigne aujourd'hui de multiples réalités avec des finalités différentes : des réalités physiques (réseau ferroviaire, réseau sanguin...), des réalités organisationnelles ou

fonctionnelles. La présente recherche porte sur l'accompagnement de réseaux de professionnels visant l'échange et la mutualisation de pratiques.

Pour définir ce que recouvre cette notion de réseau, il semble pertinent de se référer à son étymologie latine « retis », signifiant filet, entendu comme un ouvrage formé par un entrelacement de fils. Il s'agit ainsi d'un ensemble de nœuds reliés entre eux par des liens (canaux). Selon Assens (1996), les nœuds sont reliés par des connexions qui traduisent la nature des échanges, leur périodicité, leur force, leur densité, etc. Ces connexions entre les nœuds existent pour permettre la circulation des informations. Ainsi, Versaille (2008) soulève qu'« un réseau n'a pas de valeur par lui-même ni en tant que somme de ses éléments. Sa valeur n'émerge que de l'interaction entre les nœuds. Comment favoriser les interactions devient donc la question centrale. » Pour Gather Thurler (2000), l'introduction de la notion de réseau en sciences sociales semble traduire un déplacement de regard que les acteurs posent sur la réalité. En effet, ces réseaux permettent de comprendre les différentes réalités à travers les interactions sociales articulant les aspects formels et informels liés aux échanges. Analyser les réseaux implique de porter attention sur les relations qu'entretiennent les acteurs professionnels, individuellement et collectivement.

Le Boterf (2013) a relevé certaines caractéristiques communes aux réseaux de professionnels, à savoir :

- ils tournent autour d'un ou de plusieurs centre(s) de gravité (réflexion et partage autour des pratiques, professionnalisation des acteurs, bénéficiaires, réalisation d'une action collective...) ; ceux-ci se distinguent des objectifs poursuivis par le réseau et par ses membres ;
- leur existence est reconnue socialement ;
- ils se structurent autour d'une dynamique relationnelle entre les membres, basée sur des échanges d'informations, de ressources, de services ;
- le réseau est porteur de valeur ajoutée ;
- les relations entre les acteurs sont influencées par la structure du réseau et influencent ainsi le comportement de ceux-ci ; chacun est co-responsable ;
- un climat de confiance et de réciprocité entre les membres concourt au maintien du réseau.

Les réseaux de professionnels peuvent adopter plusieurs formes en fonction de la ou des finalité(s) poursuivie(s). Le Boterf (2013) a construit une typologie non exclusive permettant de rendre compte de cette variété : les réseaux de support d'un acteur individuel ou collectif, les réseaux d'action collective, les réseaux de partage et de capitalisation des pratiques, les réseaux d'appui et d'apprentissage mutuel. Mais les réseaux possèdent un caractère dynamique qui les conduit à évoluer et à passer d'une forme à une autre.

Dans cette étude, nous définissons les réseaux comme des maillages visant le partage et la capitalisation de pratiques professionnelles entre des acteurs de l'éducation. Il s'agit de partir des expériences de terrain, de les mutualiser et de les analyser pour appréhender le changement et favoriser son implémentation au sein des écoles.

Si nous nous attachons aux éléments formels du réseau à travers les gestes de l'accompagnateur, et si ceux-ci balisent la partie formelle du dispositif, ils sont aussi l'occasion de mettre en place des conditions d'apprentissages informels ou semi formels. On peut ainsi interroger les frontières entre les aspects formels et informels des dispositifs de formations.

Enfin, Le Goff (2002) affirmait que le réseau constitue l'un des piliers de la formation permanente contemporaine car il repose sur des processus et des structures d'apprentissage en lien avec ceux du travail. En effet, le travail en réseau permet de stimuler et de générer des pratiques innovantes. Il apparaît ainsi comme un élément essentiel pour améliorer la performance, et à la fois, comme vecteur de développement professionnel.

2.4. Les gestes professionnels

Alin (2010) définit les gestes professionnels comme « une forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils visent des actions génériques. Ils sont transversaux et établissent des actes fondamentaux et techniques d'un métier. Ils traduisent la symbolique des principales actions du métier ». Ainsi, selon l'auteur, le geste professionnel est une action qui engage le corps pour signifier, et qui se caractérise par une intention. Il intègre des dimensions singulières comme l'adresse à autrui, les dimensions biographiques et axiologiques de celui qui le mobilise (Jorro, 2002). Boucheton (2009) souligne le caractère ajusté des gestes professionnels, qui sont à la fois situés et dynamiques. Le geste professionnel peut s'opérationnaliser dans différentes actions organisées autour d'une même intention, d'un même objectif (Charlier, Boucenna, 2013).

Bourgeois (2012) reconnaît les spécificités des professionnalités du formateur en fonction des contextes de formation et des processus d'apprentissage sollicités. Pour O'Neil et Marsick (2007), le formateur, contrairement à l'expert, est appelé à jouer trois grands rôles : soit de créer un climat propice à l'apprentissage, de faciliter l'apprentissage expérientiel et de favoriser le transfert à de nouveaux contextes. Ces rôles se traduiront dans des gestes différents selon les contextes de formation, reflétant ainsi les différentes professionnalités des formateurs, à savoir les acquis d'un individu et sa capacité à les mobiliser dans la réalisation de son travail (Trépos, 1992). Face aux contextes mouvants et instables du monde du travail, la professionnalité n'est jamais définitivement acquise.

Dans cet article, nous avons considéré que la professionnalité recouvre notamment l'ensemble des gestes professionnels. Nous tentons d'identifier les gestes professionnels rapportés par les accompagnateurs de réseaux, non comme des spécificités des accompagnateurs interrogés mais davantage comme des indicateurs de leur professionnalité.

3. Analyse des résultats

3.1. Méthodologie de recueil et de traitement des données

Dans le cadre de cette étude, nous interrogeons les gestes caractéristiques du chercheur-accompagnateur dans le contexte spécifique d'accompagnement d'un collectif. Nous avons tenté de comprendre les professionnalités du chercheur-accompagnateur, à partir du discours tenu par les accompagnateurs sur leurs rôles et les gestes professionnels posés (Charlier, Roussel, Boucenna, 2013).

Notre démarche méthodologique s'est déroulée en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, six entretiens ont été réalisés dans une perspective qualitative avec les trois chercheurs-formateurs impliqués dans la recherche-accompagnement décrite ci-dessus. Leurs représentations de l'accompagnement des réseaux d'établissements scolaires, de leurs rôles au sein de ceux-ci ainsi que des difficultés et des leviers de l'accompagnement ont été recueillies. Les entretiens ont été intégralement retranscrits et leur transcription a été validée par les personnes interviewées.

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé plusieurs lectures des récits afin de codifier les données dans un troisième temps, permettant d'analyser les professionnalités spécifiques de l'accompagnateur de réseaux d'établissements scolaires dans le cadre d'une recherche-accompagnement.

Cette troisième étape s'est appuyée sur le travail de Biémar (2009) permettant de dégager l'essentiel des données pour nommer des unités de sens, sans tendre à une conceptualisation prématurée. À partir des récits des entretiens, nous avons distingué les éléments relevant des actes professionnels posés par les accompagnateurs et les différentes intentions mobilisées par ceux-ci.

Dans une quatrième étape, nous avons identifié des catégories à partir des lectures flottantes des récits. Plusieurs modèles ont été sollicités pour construire celles-ci. Pour comprendre cette démarche d'accompagnement, nous nous sommes inspirées du modèle de la traduction de Callon (1986), et du modèle de Le Boterf (2013) pour identifier les différentes étapes de la démarche d'accompagnement. Pour catégoriser les gestes professionnels, nous avons fait référence à la définition d'Alin (2010) en mettant en lien les actes et les intentions des accompagnateurs.

Pour articuler la démarche d'accompagnement de réseaux d'échanges de pratiques aux gestes professionnels posés par l'accompagnateur, nous avons construit une grille de lecture qui nous a amenées à distinguer les gestes spécifiques à un moment de la démarche et les gestes transversaux apparaissant à différents moments de celle-ci.

3.2. Interprétation des résultats

La démarche d'accompagnement des réseaux repose sur une articulation entre les gestes professionnels posés par les accompagnateurs et les différents moments de la démarche.

Dans cette partie, nous allons décrire d'une part, les moments clés qui caractérisent cette démarche d'accompagnement et d'autre part, les gestes professionnels de l'accompagnateur en lien avec ces différents moments.

3.2.1. Les moments de la démarche d'accompagnement

L'analyse des données recueillies au cours des entretiens avec les accompagnateurs nous a permis de mettre en évidence plusieurs moments clés au niveau de la démarche d'accompagnement de réseaux soutenant les apprentissages des participants (accompagnés), en nous inspirant des quatre moments de la démarche de pilotage d'un réseau définis par Le Boterf (2013). Nous avons identifié les différentes opérations de traduction réalisées par les participants (Callon, 1986), permettant ainsi d'identifier les moments clés suivants :

La définition d'un ou de plusieurs objectifs :

- Les participants sont amenés à procéder à une première opération de traduction de leurs pratiques en termes d'objectifs potentiels ou d'hypothèses de travail du réseau.
- Un exemple d'objectif défini dans un réseau est la mise en œuvre d'un plan individualisé d'apprentissage (PIA) au sein du 1^{er} degré comme outil permettant de lutter contre l'échec scolaire.

La mutualisation des pratiques professionnelles :

- Les différentes pratiques professionnelles sont traduites par une formalisation et une mise en mots opérées par les participants. Cette deuxième opération de traduction facilite les échanges et favorise leur qualité.
- Dans notre exemple, chaque participant explicite la manière dont le PIA est pensé et utilisé au sein de son établissement scolaire, en situant le contexte dans lequel il s'applique.

L'analyse en groupe :

- Les participants sont amenés à analyser les différentes pratiques en les comparant et en dégagant les spécificités de chacune d'elles ainsi que les invariants qui les traversent. Notons qu'à ce moment de la démarche, l'accompagnateur peut proposer des grilles de lecture aux participants pour les aider dans la conceptualisation de ces invariants. Ceci participe au caractère hybride de la formation. Les invariants sont alors catégorisés et traduits selon une schématisation qui transcende les réalités locales.
- Dans l'exemple cité, les participants ont dégagé comme une des spécificités les différentes caractéristiques des destinataires du PIA : les élèves doubleurs, ou à besoins spécifiques, les élèves en situation de décrochage scolaire ou encore tous les élèves du degré,...
- Comme invariants, ils ont mis en avant l'accompagnement du PIA, une formalisation du document claire comportant des rubriques obligatoires,...
- Le travail de schématisation s'est traduit dans un document type comprenant l'intitulé des rubriques et les différentes séquences d'actions, celui-ci se voulant adaptable à chaque contexte.

L'appropriation des pratiques :

- Les participants s'approprient ces invariants et les traduisent dans leurs pratiques professionnelles en fonction de leur contexte scolaire et des besoins particuliers qu'il génère.
- Ainsi, chaque participant a redéfini un PIA au sein de son établissement en le modifiant entièrement ou en partie sur base du modèle en améliorant sa communication aux différents acteurs, en le rendant facilement utilisable par les personnes désignées, en créant la fonction de coordinateur ou d'accompagnateur de PIA,...
- Par la suite, cette recontextualisation repose sur des essais-erreurs de la part des participants au sein de leur établissement scolaire et des retours d'expériences au sein du réseau. La démarche est cyclique, voire spiralaire, et ces retours seront, à nouveau, source d'échanges de pratiques au sein du réseau.

Ces moments d'accompagnement ne s'inscrivent pas dans une linéarité, mais procèdent d'une dynamique systémique. L'accompagnateur peut ainsi être amené à revenir plusieurs fois sur ces différents moments. Ainsi, au moment de la mutualisation des pratiques professionnelles contextualisées, les participants peuvent être amenés à rediscuter et redéfinir les objectifs du réseau en raison de nouveaux éléments, opérant un aller-retour entre le moment de définition des objectifs et celui de mutualisation des pratiques.

3.3. Les gestes professionnels de l'accompagnateur

L'analyse des données a permis d'identifier les gestes professionnels relatés par les accompagnateurs, en articulant les actes posés et les intentions mobilisées.

Nous avons tenté de les classer selon les quatre moments clés de la démarche décrite ci-dessus. Par ailleurs, un travail de catégorisation nous a amenées à distinguer des gestes professionnels spécifiques et des gestes professionnels transversaux. Nous avons défini les gestes spécifiques comme étant mobilisés essentiellement à un moment donné de la démarche ; tandis que les gestes transversaux le seraient à différents moments sans en caractériser un en particulier. Nous avons formalisé ces gestes professionnels dans deux tableaux distincts pour favoriser leur compréhension. Ceux-ci mentionnent les intentions sous-jacentes aux gestes professionnels et comme signifié dans la méthodologie, ces intentions peuvent recouvrir plusieurs actions. Par exemple, *explicitement et négocier les finalités de la mise en réseau pour définir des objectifs communs de travail* implique pour l'accompagnateur d'amener les participants à présenter leur contexte, à définir leurs propres objectifs et attentes, de rappeler les objectifs visés par le projet, ...

Gestes professionnels spécifiques			
Définition des objectifs	Mutualisation des pratiques	Analyse en groupe	Appropriation d'autres pratiques
<p>Explicitement les attentes pour négocier les finalités de la mise en réseau.</p> <p>Créer un langage commun pour faciliter le partage entre les participants.</p>	<p>Questionner pour faire explicitement les façons d'agir et mettre en mots l'action.</p> <p>Aider à contextualiser les pratiques pour visibiliser la diversité.</p> <p>Proposer un schéma de formalisation des pratiques pour faciliter l'analyse et favoriser leur diffusion.</p> <p>Explicitement les différences et les ressemblances entre les pratiques pour reconnaître les apports de chacun.</p>	<p>Apporter des grilles et des ressources extérieures pour faciliter l'analyse.</p> <p>Amener les participants à dégager les invariants entre plusieurs récits de pratique pour les aider à faire des liens.</p> <p>Dégager les nouvelles perspectives pour favoriser l'innovation.</p> <p>S'appuyer sur les invariants pour susciter de nouvelles pratiques.</p>	<p>Organiser des temps de retour d'expérience pour interroger de nouvelles pratiques.</p> <p>Identifier les productions du réseau pour favoriser sa reconnaissance.</p> <p>Évaluer les retombées du réseau accompagné pour valoriser ses effets.</p>

Tableau 1. *Gestes professionnels spécifiques*

Ce premier tableau rend compte de l'articulation des gestes spécifiques aux quatre moments de la démarche d'accompagnement. Dès le début de la démarche, le langage est un outil de prise de distance favorable à la mutualisation des pratiques. Ainsi, l'accompagnateur va mettre en place les conditions de travail collectif pour amener les participants à formuler des hypothèses et des objectifs de travail commun.

Dans un deuxième temps et sur base de ces objectifs définis, l'accompagnateur va amener chaque participant à décrire ses situations et les actes professionnels singuliers posés en situation. S'il existait déjà une prise de distance explicite des ressources disponibles et des différences entre les pratiques, l'accompagnateur demande aux participants d'adopter une posture de praticien réfléchi (Donnay, Charlier, 2008).

Ce deuxième moment donne le matériau qui sera analysé. Au cours du troisième temps, l'accompagnateur conduit les participants dans la démarche réflexive collective, outillés par des apports de ressources extérieures pour dégager les invariants et les différences entre les récits. Confronté à la mutualisation des pratiques, chacun est mieux armé pour prendre conscience des spécificités de son récit et de son contexte. L'accompagnateur veille à l'ouverture à de nouvelles perspectives d'actions en favorisant l'ouverture des participants vers de nouvelles pratiques.

Enfin, l'accompagnateur va donner l'occasion aux participants d'interroger ces pratiques redéfinies. Il va également les amener à les diffuser pour en favoriser la reconnaissance à l'extérieur. Sur base de ces questionnements, l'accompagnateur aide les participants à s'engager dans une redéfinition des objectifs de travail collectif, de façon à réenclencher un nouveau cycle de travail.

Le second tableau reprend les gestes professionnels transversaux posés par l'accompagnateur. Ces gestes transversaux peuvent être liés à plusieurs constituants du processus d'accompagnement et s'articulent autour de deux fonctions, à savoir : gérer l'organisation et assurer l'animation.

Fonctions de l'accompagnateur	Gestes professionnels transversaux
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier l'agenda et le lieu des rencontres pour gérer la logistique du réseau. • Rédiger des notes de synthèse pour capitaliser les pratiques. • Veiller à la visibilité de la valeur collective ajoutée pour légitimer le réseau.
Animation	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager et maintenir des règles de fonctionnement et de communication pour assurer un cadre de sécurité. • Veiller à la réciprocité entre les participants pour maintenir un climat de confiance. • Faire le point sur les avancées pour dynamiser la participation au sein du réseau. • Réguler le fonctionnement du réseau pour mettre en œuvre une démarche réflexive collective.

Tableau 2. Gestes professionnels transversaux

Ces deux fonctions d'organisation et d'animation mettent en place les conditions favorables à la mutualisation et à l'analyse des pratiques. Elles permettent de réguler le travail en réseau tout en favorisant la reconnaissance et en visibilisant sa dimension collective.

4. Conclusion et perspectives

À travers cette étude, nous avons cherché à comprendre la démarche d'accompagnement de réseaux et à identifier gestes professionnels de l'accompagnateur, faisant l'hypothèse qu'il existe des professionnalités spécifiques en fonction de l'objet de l'accompagnement, à savoir ici des réseaux d'établissements scolaires visant l'échange de pratiques. Au cours de ce travail, nous avons repéré dans la démarche d'accompagnement quatre moments distincts correspondant à des processus spécifiques : la définition des objectifs du travail en réseau, la mutualisation des pratiques professionnelles contextualisée, l'analyse de ces pratiques, l'appropriation de pratiques nouvelles. Ces moments de la démarche supposent de la part de l'accompagnateur des gestes spécifiques à ces différents moments mais aussi des gestes transversaux.

En conclusion, nous voudrions d'abord soulever deux spécificités méthodologiques de cette recherche.

La première concerne la difficulté d'opérationnaliser la notion de gestes, à partir des verbalisations des accompagnateurs. Nous avons donc choisi de partir des verbalisations des pratiques, espérant pouvoir avoir accès aux différents gestes professionnels. Mais on peut s'interroger sur les difficultés rencontrées par les accompagnateurs pour expliciter et mettre en mots leurs pratiques professionnelles ainsi que les intentions sous-jacentes.

La seconde fait référence au type de recherche développée. Il s'agit d'une recherche impliquée, ethnographique, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2005), dans la mesure où l'une des auteures était elle-même accompagnatrice de ce réseau. Son implication a permis d'avoir accès à une information ancrée, mais elle a nécessité de prendre quelques précautions de rigueur supplémentaires, comme par exemple faire mener les entretiens par un autre chercheur ou croiser leurs analyses et leurs interprétations du corpus.

Références bibliographiques

- Alin, C. (2010). *La geste formation : gestes professionnels et analyses des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Assens, C. (1996). Du modèle bureaucratique au modèle organique. *Revue Flux*, 12 (23), 38-42.
- Baudson, C., Dorbolo, F., & Piedboeuf, R. (2013). *Recherche-accompagnement des projets de différenciation pédagogique au sein du premier degré de l'enseignement secondaire (rapport final de recherche)*. Namur : Université de Namur, département Éducation et technologie.
- Biémar, S. (2009). Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes. *Recherches qualitatives*, 28 (1), 53-75.

- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et al (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-70). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., & Durand, M. (2012). L'apprentissage au travail en question. In E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (pp. 9-14). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2012). Les dispositifs de l'apprentissage en situation de travail. In E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (pp.104-105). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Cairns, L. (2011). Learning in the workplace : communities of practice and beyond. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor, *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp. 73-85). London : Sage publications.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des martins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Carré, P., & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Charlier, E., Boucenna, S. (2013). Gestes professionnels des formateurs et expérience des formés. Quelle articulation ? In E. Charlier, J.-F. Roussel & S. Boucenna. *Expérience des adultes et professionnalités des formateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E. et Biémar, S. (Éds) (2012). *Accompagner, un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E. (à paraître, 2016). *Accompagner, une démarche singulière et plurielle*. Communication présentée à la 2^e Université d'été de l'ADMEE-Europe à l'IUFM d'Orléans (3-5 juillet 2013).
- Charlier, E., Roussel, J.-F., & Boucenna, S. (2013). *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E., Dejean, K., & Donnay, J. (2001). To accompany a school project : a reflective analysis. *Reflective Practice*, 2 (3), 331-344.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning : a report for the Learning and Skills Research Centre*. Leeds : University of Leeds, Lifelong Learning Institute.
- Defrenne, J. (1992). *Le management de l'incertitude*. Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif* (2 éd.). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Gather Thurler, M. (2000). Le réseau comme outil d'apprentissage organisationnel. L'expérience de la rénovation de l'enseignement primaire au Canton de Genève. *Recherche et formation*, 34, 83-99.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Le Boterf, G. (2013). *Travailler en réseau et en partenariat. Comment en faire une compétence collective*. Paris : Eyrolles
- Le Goff, J. (2002). Les trois vagues de la formation permanente. In S. Pennec (dir.), *Former des adultes. L'université et les transformations de l'emploi* (pp. 101-122). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- O'Neil, J., & Marsick, V. J. (2007). *Understanding action learning*. New York : American Management Association.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Robin J.-Y. (2007). Ingénium de l'accompagnement. Présentation. In J-P Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.-Y. Robin (dir.). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 243-249). Paris : Presses Universitaires de France.
- Trépos, J.-Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy : Presses universitaires.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Versaille, A. (2008). *Le réseau est l'outil idéal de la société de la connaissance*. ITECO.be
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2009). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Professionalités des formateurs en mode formel et informel : une perspective de complémentarité

Jean-François Roussel* et Nancy Lauzon**

**Professeur agrégé, responsable de la maîtrise en gestion de la formation,
Université de Sherbrooke.
150, place Charles-Le Moyne, Longueuil (Québec) Canada J4K 0A8
Jean-Francois.Roussel@USherbrooke.ca*

*** Professeur agrégé,
Université de Sherbrooke.
150, place Charles-Le Moyne, Longueuil (Québec) Canada J4K 0A8
Nancy.Lauzon@USherbrooke.ca*

RÉSUMÉ. L'apprentissage en milieu organisationnel est fréquemment analysé dans une logique de complémentarité, entre les modes formel et informel. Cette recherche se situe dans le cadre de cette complémentarité, plus spécifiquement en situation d'apprentissage dans et par l'action, qui met l'accent sur l'importance du questionnement de l'apprenant et de la transmission de connaissances programmées par le formateur. La professionnalité des formateurs est d'abord liée à trois fonctions, soit de créer un environnement propice à l'apprentissage, à le faciliter, et en favoriser le transfert en milieu de travail. Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche menée auprès de 11 formateurs qui œuvrent dans une démarche de développement du leadership, illustrent le caractère prépondérant de ces trois fonctions de facilitation, mais révèlent aussi l'importance accordée à la transmission des connaissances associée au rôle d'expert de contenu, qui devient transversale tout au long du programme. À l'image des apprentissages des apprenants, les professionnalités des formateurs s'entrecroisent aussi dans une perspective de complémentarité des modes formels et informels.

MOTS CLÉS : Apprentissage informel, apprentissage dans l'action, codéveloppement, facilitation, transfert.

1. La problématique

1.1 Le contexte

Les pressions exercées par la mondialisation et les changements technologiques rapides ont amené la formation en milieu de travail à jouer un rôle de premier plan (Wihak, Hall, MacPherson, Warkentin et Wihak, 2011). Selon ces auteurs, d'abord centrée sur l'acquisition du savoir, la formation est vue par la suite comme un processus continu étroitement lié à l'apprentissage informel. Pour Hugues et Campbell (2009), l'apprentissage informel constitue la principale source de développement des compétences dans les organisations et d'après Hall (2014), ce mode d'apprentissage est maintenant fortement enraciné en entreprise.

L'apprentissage informel en milieu organisationnel est fréquemment analysé dans une logique dite d'hybridation, qui met l'accent sur sa complémentarité avec l'apprentissage formel, soit parce ces deux modes apparaissent indissociables (Cristol et Muller, 2013), ou encore parce qu'ils se retrouvent à différents niveaux dans la majorité, voire toutes les situations d'apprentissage rencontrées (Colley, Hodkinson et Malcom, 2003). La présente recherche se situe dans cette logique d'hybridation. Elle vise à repérer et à décrire les conceptions, les compétences, et les fonctions perçues par des formateurs en regard de leurs professionnalités dans ces deux modes (formel et informel), afin de les comparer et d'analyser leurs impacts sur le plan de leurs professionnalités.

2. Le cadre théorique

2.1. Apprentissage formel et informel : au-delà de la catégorisation, l'hybridation

Les principaux éléments qui caractérisent les activités d'apprentissage formelles sont liés à leur caractère structuré, au fait qu'elles sont placées sous la responsabilité d'un formateur, et qu'elles peuvent mener à une reconnaissance officielle (Eraut, 2000 ; Garavan, Morley, Gunnigle et Guire, 2002). Ce dernier élément est cependant moins présent en milieu organisationnel (Hall, 2014).

Certains auteurs caractérisent les activités liées à l'apprentissage informel, qui est souvent défini en opposition à l'apprentissage formel (Marsick, 2009), en raison de leur aspect non planifié (Garavan et collab., 2002 ; Clarke, 2004) et du fait qu'elles proviennent plutôt de l'initiative des apprenants (Becket et Hager, 2002 ; Stern et Sommerlad, 1999). De plus, pour certains auteurs, l'apprentissage informel peut être fortuit et ne réfère pas toujours à une intentionnalité claire de l'apprenant (Garavan et collab., 2002 ; Stern et Sommerlad, 1999).

Cependant, tous les auteurs n'adoptent pas cette vision dichotomique. Ainsi, Billet (2002) affirme que définir l'apprentissage informel par ce qu'il n'est pas, ne permet pas d'en acquérir une véritable compréhension. Puis, Colley et collab. (2003), partant du principe que formalité et informalité constituent des attributs de l'apprentissage présents à différents niveaux dans toute situation apprenante, identifient quatre aspects qui peuvent, tel un continuum, aller du formel à l'informel, soit : le processus, l'emplacement et le cadre, le but et le contenu. Dans cette même perspective de continuum progressant du formel vers l'informel, Stern et Sommerlad (1999) présentent une hiérarchie de dix stratégies qui vont des curriculums institutionnels menant à une reconnaissance officielle, à un apprentissage fortuit lié à une situation de travail spécifique.

Pour leur part, Cristol et Muller (2013) optent plutôt pour une logique d'hybridation et de fertilisation croisée. Cette vision est liée au fait qu'apprentissage formel et apprentissage informel s'entrecroisent de façon inextricable. Pour cet auteur, tant les observations des praticiens que celles des chercheurs indiquent que ces deux types de savoirs (formel et informel) sont « tissés ». Cette perspective de complémentarité entre apprentissage formel et apprentissage informel est également soulignée par d'autres auteurs (Cairns et Malloch, 2011 ; Jacobs et Park, 2009).

2.2. L'apprentissage dans l'action en contexte de développement du leadership

2.2.1. Une perspective d'hybridation

Pour Reg Revans (1988), l'apprentissage provient de la combinaison de la connaissance programmée et d'un questionnement personnel approfondi relatif à différents problèmes rencontrés dans le cadre de situations spécifiques en milieu de travail. Selon Revans, bien que nécessaire, la connaissance programmée n'est donc pas suffisante pour apprendre. Mettant l'accent sur le questionnement personnel l'auteur affirme que l'apprentissage

dans l'action est intimement associé à la résolution de problèmes réels pour lesquels il n'existe pas nécessairement de solution prescrite, mais plutôt des façons de faire différentes, fonction notamment de l'expérience des apprenants.

Cette prépondérance accordée au questionnement n'est cependant pas partagée par tous les auteurs. En effet, Morris (2011) et Mumford (1994) affirment que la connaissance programmée et le questionnement personnel doivent être équilibrés et combinés afin d'atteindre l'efficacité. Pour leur part, O'Neil et Marsick (2007), tout en mettant en évidence l'aspect informel et expérientiel de l'apprentissage dans l'action, soulignent également l'importance de l'acquisition de connaissances formelles ou programmées, nécessaires à la résolution des problèmes rencontrés. De façon plus spécifique, ces auteures mentionnent l'importance d'enrichir le processus d'apprentissage dans l'action en confrontant l'expérience des participants à des concepts théoriques éclairants. Cette présence des modes formel et informel dans le cadre de l'approche d'apprentissage dans l'action est également illustrée par Stern et Sommerlad (1999), qui la situe au centre de leur continuum de stratégies d'apprentissage.

2.2.2. L'importance de la dimension sociale de l'apprentissage

L'apprentissage dans l'action met également l'accent sur l'importance de la dimension sociale. En effet, en 1988, Revans souligne le caractère central des échanges entre pairs à l'intérieur d'un groupe de travail. En ce sens, pour cet auteur l'apprentissage est lié au fait de donner, mais aussi d'accepter les conseils, la critique et le soutien des autres gestionnaires. Dans un même ordre d'idées, McGill et Beaty (1995) caractérisent l'apprentissage dans l'action comme un processus continu soutenu par des collègues de travail qui apprennent les uns des autres, alors que Pedler (2008) fait référence à la perspective collective de l'apprentissage.

D'autres auteurs font également référence à la dimension sociale de l'apprentissage dans l'action et à l'importance de partager entre pairs des expériences liées à des situations de travail réelles (Sofu, Yeo et Villafañe, 2012). Ces situations de travail, également appelées projets, peuvent être individuelles ou collectives (Cho et Bong, 2010 ; Pedler, 2008). Finalement, pour O'Neil et Marsick (2014), ce partage entre pairs prend la forme d'un processus de coaching. Compte tenu de l'importance du questionnement et de la dimension sociale, il convient de discuter non seulement d'apprentissage dans l'action, mais aussi par ou encore au moyen de l'action.

2.3. Les professionnalités des formateurs : conceptions, compétences et fonctions

Bourner (2011) décrit trois conceptions principales liées aux professionnalités des formateurs dans un contexte d'apprentissage dans l'action. Une première est celle de l'initiateur, où le formateur démarre la démarche afin de se retirer par la suite dans le but d'éviter toute forme de dépendance à son endroit. Une seconde renvoie plutôt à celle de facilitateur qui favorise les échanges entre pairs et rend explicite le processus d'apprentissage. Enfin, une troisième fait appel au pilotage du groupe en vue de faciliter le développement de sa maturité.

O'Hara, Bourner et Weber (2004) privilégient pour leur part, dans une visée d'autodirection du groupe, une démarche à l'intérieur de laquelle les participants assument eux-mêmes les fonctions de facilitation requises. Cependant, selon O'Neil (1999), la majorité des praticiens et des chercheurs considèrent le rôle du formateur comme étant nécessaire et approprié dans le cadre d'une démarche d'apprentissage dans l'action. Bien que l'auteure précise que certains groupes peuvent fonctionner adéquatement sans formateur, elle affirme que dans la majorité des cas, les participants ne s'avèrent pas en mesure, faute de temps, de développer les habiletés nécessaires afin d'apprendre en groupe de façon autonome. Elle souligne ainsi l'importance du formateur, en liant sa contribution à la facilitation de l'apprentissage en mode collectif.

En contexte d'apprentissage dans l'action, la professionnalité de ces formateurs est décrite par certains auteurs en fonction de compétences ou d'habiletés spécifiques. Ainsi, pour Casey (2011), un formateur doit notamment être en mesure de poser des questions d'une qualité exceptionnelle, de faire montre d'écoute, d'empathie et d'authenticité, mais aussi de choisir, selon le cas, les concepts appropriés afin de bien refléter au groupe ce qui est discuté.

Pour O'Neil et Marsick (2014), le formateur en situation d'apprentissage dans l'action exerce trois fonctions, soit créer un environnement propice à l'apprentissage, faciliter cet apprentissage et en favoriser le transfert en milieu de travail. En ce qui a trait à la création d'un environnement propice à l'apprentissage, le formateur vise à instaurer un climat de confiance mutuelle (Gibson, 2012) où la prise de risque et la remise en question sont favorisées (Casey, 2011) et la confidentialité, respectée (Sofu et collab., 2012). Puis, en ce qui concerne la facilitation de l'apprentissage, l'accent est mis sur des interventions du formateur dans le but de susciter le questionnement chez les participants, interventions qui favorisent l'ouverture et la découverte de nouvelles façons

de voir (Cho et Bong, 2010). Ce questionnement du formateur vise aussi à développer la réflexivité, définie ici comme une relecture et une réévaluation de son expérience en situation de travail (Boud, Cohen et Walker, 1996). Liée questionnement, cette capacité à poser des questions pour développer la réflexivité est considérée comme étant déterminante dans le cadre d'une démarche d'apprentissage dans l'action (Bourner, 2011). Finalement, dans le but de favoriser le transfert des apprentissages, soit l'utilisation par l'apprenant des savoirs et des habilités apprises en formation (Roussel, 2011), le formateur peut utiliser le modelage pour illustrer les concepts vus, attirer l'attention des participants sur les similarités qui existent entre les situations discutées au sein du groupe et celles rencontrées en milieu de travail, ou encore encourager les participants à expérimenter de nouvelles façons de faire en vue de les partager lors des séances suivantes (O'Neil et Marsick, 2014).

Toujours afin de viser le transfert dans une perspective de partage entre pairs, Marsick et Maltbia (2009) proposent une approche en trois phases qui cherche à structurer les échanges menés au sein d'un groupe d'apprentissage dans l'action. Ces phases sont respectivement appelées : démarrage et engagement, travail, puis désengagement. Dans la première phase de démarrage et d'engagement, le formateur aide le participant à clarifier la situation problématique amenée en suscitant un questionnement de nature objective provenant des pairs, puis à se fixer un objectif personnel d'apprentissage. Dans la seconde phase, un nouveau processus de questionnement des pairs prend place et vise cette fois à favoriser la réflexivité et la remise en question de certaines des croyances du participant en regard la situation amenée. La troisième phase entend permettre au participant de résumer ses découvertes et de confirmer son intention à l'égard de la résolution concrète de la situation amenée.

2.3.1. L'importance des connaissances programmées

Dans le cadre d'une démarche d'apprentissage dans l'action, le formateur est également appelé à déterminer ainsi qu'à transmettre certaines connaissances programmées, comme des concepts ou des outils, et ce, selon les besoins du groupe (O'Neil, 1999 ; Rohlin, 2011). Une quatrième fonction peut donc ici être identifiée. À l'intérieur de démarches en alternance qui peuvent s'échelonner sur plusieurs mois, ces présentations peuvent prendre la forme de journées thématiques portant sur certaines pratiques managériales, telles que le leadership et la gestion du changement, ou encore faire appel à la contribution d'experts en fonction des situations et des projets amenés (Marquardt, 2011 ; O'Neil, 1999).

Cette quatrième fonction comporte toutefois, selon O'Neil et Marsick (2014), une certaine ambiguïté pour le formateur, puisqu'elle nécessite que ce dernier soit prêt à plusieurs éventualités en fonction des contenus transmis dans le cadre du programme. Dans la même perspective, O'Neil (1999), souligne que cette fonction est l'objet d'avis différents pour des formateurs d'expérience. En effet, alors que certains estiment qu'elle est partie intégrante de la conception et de la facilitation de la démarche, d'autres affirment qu'elle constitue plutôt un piège de nature à entretenir la dépendance des apprenants à l'endroit du formateur (O'Neil, 1999).

2.4. Le codéveloppement, une forme d'apprentissage dans l'action

Méconnu au Québec au début des années 2000, le codéveloppement est une approche actuellement en plein essor (Champagne, 2014). Malgré cette popularité grandissante, peu de recherches ont été effectuées à son sujet, que ce soit sur le plan du processus mis en œuvre ou des résultats produits (Paquette et Lafranchise, 2014).

Le codéveloppement vise, tout comme l'apprentissage dans l'action, la résolution de problèmes concrets en mode collaboratif (Sabourin et Desjardins, 2014). Illustrant d'ailleurs ses liens avec l'apprentissage dans l'action, Champagne (2012) et Payette (2012) soulignent que le codéveloppement s'inscrit dans la poursuite des travaux de Revans (1988) et de McGill et Beaty (1995), ce qui explique, selon Champagne (2012), ses appellations de formation-action ou encore d'apprentissage-action. De plus, pour Payette (2012), le codéveloppement constitue une approche de formation destinée à des individus qui croient pouvoir apprendre les uns des autres afin d'améliorer et de consolider leur pratique, mettant ainsi en lumière sa dimension sociale.

Réalisée auprès d'un petit groupe de travail, une démarche de codéveloppement est aussi animée par un formateur, qu'il soit interne ou externe à l'organisation. Selon Sabourin et Desjardins (2014), ses principales fonctions sont liées au maintien d'un climat propice à l'apprentissage, à la facilitation en groupe, ainsi qu'au développement des compétences des participants. Pour ces auteurs, le facilitateur d'un groupe de codéveloppement doit également posséder certaines compétences associées à l'animation de groupes et à l'apprentissage dans l'action, posséder les compétences relationnelles et personnelles nécessaires, et faire preuve à la fois d'ouverture, de souplesse et de rigueur. Finalement, à l'image des trois phases proposées par Marsick et Maltbia (2009), le codéveloppement est structuré à l'aide d'un processus fondé sur le questionnement des pairs et la mise en action qui débouche sur l'évaluation et la synthèse des apprentissages (Payette, 2012).

3. L'analyse des résultats

3.2. La description du programme et de la méthodologie

La collecte de données réalisée pour cette recherche a été menée dans le cadre d'un programme visant le développement des compétences de leadership. Ce programme diffusé à l'intention des gestionnaires d'une municipalité québécoise est composé de trois modules, respectivement liés à la vision stratégique, le développement d'une équipe de travail, et l'amélioration continue. Chacun de ces modules est d'une durée de six mois. Selon son choix, un gestionnaire peut participer à un ou plusieurs modules. Fondé sur l'alternance, le programme comprend des journées thématiques permettant la diffusion de certaines connaissances programmées, ainsi que des séances de codéveloppement liée à ces thématiques à l'intérieur desquelles un groupe de six à huit participants présentent à tour de rôle, des situations réelles issues de leur milieu de travail dans une visée d'apprentissage et de résolution de problèmes. Lors de réalisation des entrevues, le programme implanté depuis près de deux ans.

Sur le plan méthodologique, l'approche qualitative a été utilisée afin de favoriser une compréhension plus approfondie des perceptions des formateurs à l'égard de leurs professionnalités (Creswell, 2013 ; Merriam, 2009) dans un contexte d'hybridation entre apprentissage formel et informel. Ainsi, l'échantillon de type intentionnel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) comprend les 11 formateurs ayant œuvré dans le programme, tant à l'intérieur des journées thématiques que des séances de codéveloppement.

L'entrevue semi-dirigée a été utilisée comme outil de collecte des données afin de saisir l'expérience de ces formateurs et de tenter d'en dégager une compréhension commune (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Le canevas d'entrevue comprenait des questions liées aux principaux éléments théoriques de la recherche de même que des questions plus générales visant à laisser émerger certains éléments qui n'auraient pas été cernés préalablement. Un prétest du canevas d'entrevue a été réalisé auprès d'un formateur ayant déjà travaillé dans un contexte similaire.

D'une durée moyenne de 75 minutes, les entrevues se sont déroulées au cours des mois de mai et de juin 2015. Enregistrées, elles ont été retranscrites et codifiées à l'aide du logiciel QDA Miner. Les segments des transcriptions des entrevues ont été codés à partir d'une série de catégories prédéterminées liées aux principaux éléments théoriques de cette recherche, dont les fonctions des formateurs, les compétences requises, les interventions réalisées, les apprentissages qu'ils cherchent à faciliter ainsi que les différences et les similitudes qu'ils perçoivent entre les deux modes d'apprentissage formel et informel. À celles-ci se sont ajoutées des catégories émergentes, compte tenu de l'information recueillie.

3.2. La description et l'analyse des résultats

Afin de traduire la perspective d'hybridation, la description et l'analyse des résultats sont d'abord liées aux séances de codéveloppement, puis aux journées thématiques. En conclusion, les différences, similitudes et interactions existant entre ces deux situations d'apprentissage sont abordées en rapport avec les professionnalités de formateurs.

3.2.1. Dans le cadre du codéveloppement : avant tout une perspective de facilitation

Des trois conceptions liées aux professionnalités des formateurs proposées par Bourner (2011), soit celles d'initiateur, de facilitateur et de pilote du groupe, c'est celle de facilitateur qui est la plus présente dans les propos des interviewés, comme l'illustre ce formateur : « En codéveloppement, c'est un rôle de facilitateur qu'il faut jouer afin de faire en sorte que les participants soient en relation d'aide les uns avec les autres et ainsi permettre à la personne qui présente d'aller vraiment loin dans sa réflexion. »

En effet, en décrivant leur contribution au chapitre de la facilitation des échanges, les formateurs utilisent notamment les termes « accompagnateur », « coach » et « guide ». Ils identifient aussi trois objectifs liés à une démarche de codéveloppement, soit favoriser le développement des compétences nécessaires dans ce contexte d'apprentissage en groupe, amener les gestionnaires à s'engager à gérer une situation problématique dans une perspective de transfert, et les aider à cheminer en ce qui a trait à leur identité professionnelle.

La conception liée au pilotage du groupe est également mentionnée. Bien que cette conception demeure dans la plupart des cas liée « à l'animation du processus » ou encore au « respect des règles de fonctionnement convenues », quelques formateurs l'associent également au sens donné par Bourner (2011), soit le développement de la maturité du groupe. Ainsi, un formateur souligne qu'il a comme intention de « faire avancer le groupe »,

alors qu'un autre « cherche à aider le groupe à trouver des solutions nouvelles et différentes ». Quant à la conception d'initiateur uniquement associé au démarrage de la démarche, elle se traduit, mais de façon moins marquée, dans les propos de quelques formateurs qui affirment vouloir demeurer « en retrait afin de laisser aller le groupe » ou encore de jouer « un rôle effacé ».

Sous l'angle des compétences, et cette fois en rapport avec les travaux de Casey (2011), quelques interviewés soulignent l'importance de l'observation et de l'écoute – « tu as quelqu'un devant toi, qui dit tout, alors écoute-le », mais aussi du questionnement comme le précise l'un d'entre eux : « Moi je me réserve les questions délicates, celles que tout le monde voit sans les poser. » Cependant, pour plusieurs formateurs, le questionnement est avant tout celui qui a cours entre les participants. Ces formateurs perçoivent alors leur apport comme étant plutôt « d'amener les membres du groupe à poser les bonnes questions, à réaliser les bonnes interventions ». En ce sens, le développement de la maturité du groupe est également présent ici. De plus, certains formateurs soulignent l'importance de pouvoir « naviguer dans l'inconnu », d'être en mesure de « gérer des situations moins balisées » ou encore de « ramasser la balle au bond », traduisant ainsi une compétence liée au fait de pouvoir réagir rapidement dans des situations qui comportent une bonne part d'incertitude. Cette compétence s'ajoute à celles identifiées dans les écrits consultés dans le cadre de la présente recherche.

Les trois fonctions identifiées par O'Neil et Marsick (2014) se reflètent également dans les propos des interviewés. D'abord, en ce qui a trait à la création d'un climat propice à l'apprentissage, un formateur précise qu'il doit refréner ceux qui « interrompent les autres et qui rentrent dans le jugement », alors que d'autres insistent plutôt sur l'importance de « savoir lire la dynamique du groupe afin de créer un climat propice aux échanges ». Le fait de favoriser la prise de risque est également soulevé par ce formateur, qui souligne que « créer un bon climat où les participants ne se sentent pas jugés et où les participants sont en mesure de dire tout ce qu'ils pensent fait en sorte que des événements puissants peuvent se produire ».

Ici aussi, la fonction de facilitation ressort particulièrement en ce qui a trait au questionnement et à son impact sur la découverte de nouvelles façons de voir (Cho et Bong, 2010), comme l'illustre ce formateur : « Il y a des moments magiques où le participant se rend compte que son résultat souhaité n'est pas vraiment ce qu'il voulait au départ. Le questionnement amène cela, l'aider à revoir ce qu'il cherchait à atteindre. Le codéveloppement amène parfois les participants à voir leur problématique de façon complètement différente. »

Toujours en ce qui a trait à la découverte de nouvelles façons de voir, d'autres interviewés soulignent aussi que le défi en codéveloppement est d'amener le participant « à voir les choses différemment », à les aider à « sortir des paradigmes et du cadre normal ». La fonction de facilitation a également des impacts sur le plan de la réflexivité (Boud et collab., 1996), comme le souligne ce formateur qui cherche à amener le participant à se demander « pourquoi la situation est si lourde sur ses épaules » et comment il peut « apprendre à réagir autrement ».

Finalement, en plus de constituer un des objectifs du codéveloppement, le fait de favoriser le transfert se traduit aussi dans les propos de certains formateurs, qui estiment qu'ils doivent aider le participant à « trouver le courage afin de passer à l'action et de franchir les obstacles ».

La transmission des connaissances programmées, qui consiste à présenter certains outils ou concepts, est également abordée par la grande majorité des formateurs rencontrés. Bien que la plupart d'entre eux estiment que cette fonction, qu'ils qualifient de « rôle d'expert », ne soit pas centrale, ils en soulignent néanmoins la pertinence, particulièrement en matière d'intégration comme le souligne cet interviewé : « Parfois, je me donne l'objectif de revenir sur certains contenus pour faire voir les liens avec leur propos ». Ce rôle permet notamment, selon d'autres formateurs, de « recadrer le contenu des échanges », d'en « favoriser une meilleure compréhension » et de « mieux assurer le transfert ». Par ailleurs, pour un des formateurs rencontrés, le rôle d'expert en codéveloppement n'est pas nécessaire, « puisque ce sont les participants qui trouvent eux-mêmes leurs solutions ».

3.2.2. À l'intérieur des journées thématiques : des professionnalités qui s'entrecroisent

Selon les formateurs rencontrés, ce « rôle d'expert », plus important dans le cadre des journées thématiques, comporte deux volets, soit d'abord de « vulgariser les concepts », mais aussi de « conseiller les participants en leur suggérant des stratégies d'action propres à leur permettre d'éviter des écueils ». Ce volet-conseil apparaît donc clairement lié au transfert. Ainsi, lors des journées thématiques, la contribution du formateur ne se limite pas à la transmission de connaissances programmées. En effet, afin de jouer les deux volets de ce « rôle d'expert », les interviewés estiment qu'ils doivent non seulement maîtriser les contenus, mais aussi posséder une connaissance suffisante de l'organisation à l'intérieur de laquelle le programme est implanté de même que faire appel à leur expérience, que ce soit comme gestionnaire ou en tant que formateur. Les professionnalités sont associées ici à la connaissance du contexte organisationnel et à l'expérience professionnelle.

Toujours dans le cadre des journées thématiques, les formateurs identifient aussi le « rôle d'animateur ». Ce rôle semble d'abord étroitement lié à la fonction d'établissement d'un climat favorable à l'apprentissage, puisqu'il se traduit par des actions qui cherchent « à mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage » ou encore à « animer la dynamique d'un groupe en évolution ». Puis, en ce qui concerne la fonction de facilitation cette fois, le « rôle d'animateur » est également associé au questionnement, car comme le précise ce formateur, « le questionnement est à la base de tout ». En effet, selon lui, « les participants cheminent plus rapidement quand ils sont en mesure d'expliquer par eux-mêmes ».

Les formateurs rencontrés identifient aussi deux objectifs poursuivis dans le cadre de ces journées thématiques, soit la transmission des contenus aux participants en vue d'une appropriation et d'une utilisation dans la pratique professionnelle, ainsi que le développement d'une réflexion à l'égard de leur style de gestion. Ces deux objectifs font aussi clairement référence aux fonctions d'un formateur dans un contexte d'apprentissage dans l'action, telles qu'identifiées par O'Neil et Marsick (2014). En effet, alors que le premier évoque le fait de favoriser le transfert, le second fait appel à la facilitation et plus particulièrement à la réflexivité, comme le précise d'ailleurs ce formateur : « Le leadership, c'est beaucoup dans la façon d'être, alors s'améliorer ce n'est pas seulement mieux faire les choses, mais c'est aussi se regarder comme gestionnaire. »

4. Conclusion

Bien qu'elles soient parfois considérées comme ambiguës (O'Neil et Marsick, 2014) ou qu'elles puissent constituer un piège (O'Neil, 1999), les professionnalités des formateurs en codéveloppement et dans le cadre des journées thématiques apparaissent étroitement liées pour la grande majorité des interviewés rencontrés dans le cadre de cette recherche. Plusieurs estiment en effet que « les rôles sont semblables, mais modulés différemment », comme le précise d'ailleurs l'un d'entre eux : « En codéveloppement, je suis simplement plus centré sur le processus, mais il y a quand même un contenu à amener. » D'autres formateurs soulignent aussi « qu'il existe des similitudes, mais qu'il faut s'y prendre différemment » ou encore « qu'en codéveloppement, donner des exemples ne suffit pas, et qu'il faut accrocher plus encore à la réalité », mettant ainsi en lumière le caractère significatif du transfert.

Mais cette modulation comporte aussi des exigences, comme le souligne cet interviewé qui affirme qu'il « faut une large palette de compétences afin d'exercer correctement », alors qu'elle amène également certaines difficultés pour cet autre : « J'avoue, je trouve ça parfois difficile de bien me situer et de prendre du recul entre ces fonctions de facilitateur et d'expert. »

Bien que modulées, les professionnalités des formateurs en codéveloppement et dans les journées thématiques apparaissent donc unies et compatibles pour la majorité des formateurs rencontrés. Ainsi, les fonctions liées à la création d'un climat favorisant l'apprentissage, à la facilitation de ces apprentissages et à leur transfert s'y retrouvent. De plus, ce que les formateurs qualifient de « rôle d'expert » associé aux connaissances programmées se révèle également transversal. De plus, il ne limite pas à la transmission des connaissances programmées, mais comprend également un volet-conseil lié au transfert. À la lumière des résultats de cette recherche, les professionnalités des formateurs dans une perspective de complémentarité puis qu'ils s'entrecroisent de façon inextricable, et ce, à l'image des apprentissages réalisés par les participants.

Références bibliographiques

- Becket, D. et Hager, P. (2002). *Life, Work and Learning : Practices in Post-Modernity*. London : Routledge.
- Billet, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses : participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adult*, 34 (1), 56-57.
- Boud, D., Cohen, R. et Walker, D. (1996). Understanding learning from experience. In D. Boud, R. Cohen et D. Walker (dir.). *Using Experience for Learning*. Buckingham : SHRE and Open University Press.
- Bourner, T. (2011). Developing self-managed action learning. *Action Learning Research and Practice*, 8 (2) 117-127.
- Cairns, L. et Malloch, M. (2011). Theories of work, place and learning : New directions. In M. Malloch, L. Cairns. K. Evans et B. O'Connor (dir.), *The Sage Handbook of Workplace Learning*, London : Sage.
- Casey, D. (2011). The Role of Set Adviser. In M. Pedler (dir.), *Action Learning in Practice*. Burlington : Gower.
- Champagne. C. (2012). Trois pistes pour enficher la pratique du codéveloppement. In D. Bouteiller et L. Morin (dir.). *Développer les compétences au travail*. Montréal : HEC.
- Champagne, C. (2014). Une approche puissante de plus en plus reconnue. *Effectif*, 17 (1), 14-21.

- Cho, Y. et Bong, H. C. (2010). Identifying balanced action learning : Cases of South Korean practices. *Action Learning Research and Practice*, 7 (2), 137-150.
- Clarke, N. (2004). HRD and the challenges of assessing learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8 (2), 140-156.
- Colley, H., Hodkinson, P. et Malcom, J. (2003). *Informality and Formality in Learning : A Report for the Learning and Skills Research Centre*. Leeds : University of Leeds, Lifelong Learning Institute.
- Creswell, J. W. (2013) *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th Edition. London : Sage
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32, 11-59.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Education Psychology*, 70, 113-136.
- Garavan, T. N., Morley, M. Gunnigle, P. et Guire, D. (2002). Human resource development and workplace learning : Emerging theoretical perspectives and organizational practices. *Journal of European Industrial Training*, 26, 60-71.
- Gibson, S. H. (2012). How action learning coaches foster a climate conducive to learning. Thèse de doctorat, Fielding Graduate University.
- Hall, C. Conference Board du Canada (2014). *Learning and Development Outlook : Strong Learning Organizations, Strong Leadership*.
- Hugues, P. D. et Campbell, A. Conference Board du Canada (2009). *Learning and Development Outlook : Learning in Tough Times Earning Organizations, Strong Leadership*.
- Jacobs, R. L. et Park, Y. (2009). A proposed conceptual framework of workplace learning : Implications for theory development and research in human resource development. *Human Resource Development Review*, 8 (2), 133-150.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Québec : Erpi.
- Marquardt, M. (2011). *Optimizing the Power of Action Learning*. Boston : Nicholas Brealey publishing.
- Marsick, V. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21 (4), 265-275.
- Marsick, V. et Maltbia, T. (2009). The transformative potential of action learning conversations : Developing critically reflective practice skills. In J. Mezirow et E. Taylor (dir.), *Transformative Learning in Practice : Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco : John Wiley & Sons.
- McGill, I. et Beaty, L. (1995) *Action Learning, second edition : A Guide for Professional, Management and Educational Development*. London : Kogan Page.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research : A guide to design and implementation*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Morris, J. (2011). Minding Ps and Qs. In M. Pedler (dir.), *Action Learning in Practice*. Burlington : Gower.
- Mumford, A. (1994). A review of action learning literature. *Management Bibliographies and Reviews*, 20 (6/7).
- O'Hara, S. Bourner, T. et Weber, T. (2004). The practice of self-managed action learning. *Action Learning : Research and Practice*, 1 (1), 29-42.
- O'Neil, J. (1999). The role of learning adviser in action learning. Thèse de doctorat, Columbia University.
- O'Neil, J. et Marsick, V. J. (2007). *Understanding Action Learning*. New York : American Management Association.
- O'Neil, J. et Marsick, V. J. (2014). Action learning coaching. *Advances in Developing Human Resources*, 16 (2), 202-221.
- Paquette, P. et Lafranchise, N. (2014). La recherche sur les groupes de codéveloppement professionnels. *Effectif*, 17 (1), 26-27.
- Payette, A. (2012). Le groupe de codéveloppement et d'action formation – Une approche puissante et encore méconnue. In D. Bouteiller et L. Morin (dir.), *Développer les compétences au travail*. Montréal : HEC.
- Pedler, M. (2008). *Action Learning for Managers*. Burlington : Gower.
- Revans, R. (1988). *The ABC of Action Learning*. Burlington : Gower.
- Roussel, J.F. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert*. Montréal : Éditions Guérin.
- Sabourin, N. et Desjardins, M. (2014). Recherché : animateur de groupe de codéveloppement. *Effectif*, 17 (1), 32-36.
- Rohlin, L. (2011). Action reflection learning. In M. Pedler (dir.), *Action Learning in Practice*. Burlington : Gower.
- Sofo, F., Yeo, R. K. et Villafañe, J. (2012). Optimizing the learning in action learning : Reflective questions, levels of learning and coaching. *Advances in Developing Human Resources*, 12 (2), 205-224.

- Stern, E. et Sommerlad, E. (1999). *Workplace Learning, Culture and Performance*. London : Institute of Personnel and Development.
- Wihak, C., Hall, G., MacPherson, S., Warkentin, L. et Wihak, L. (2011). *L'apprentissage informel lié au travail*. Ottawa : Centre pour les compétences en milieu de travail.

Problématiser la pratique pour la réguler ?

Partage des rôles et des professionnalités entre formatrices du terrain et de l'Université

Carole Veuthey

*Chargée d'enseignement,
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation,
Université de Genève,
40 bvd du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4, Suisse,
carole.veuthey@unige.ch*

RÉSUMÉ. À Genève, la formation à l'enseignement primaire s'inscrit, dans une logique d'alternance entre deux lieux de formation : l'université et les classes primaires. Dans cet article, nous proposons d'aborder la question de la professionnalité des formatrices en questionnant le partage des rôles entre les deux partenaires impliqués dans le dispositif des stages en responsabilité : d'un côté les tutrices qui accueillent et accompagnent les enseignantes en formation dans leur classe et de l'autre les superviseuses universitaires qui les évaluent lors d'entretiens tripartites. Dans un premier temps, une analyse des documents officiels permettra de mieux comprendre le partage des rôles du point de vue formel. Dans un deuxième temps, à partir des réponses des formatrices à un questionnaire, mais également à travers l'analyse d'un entretien tripartite, nous nous intéresserons au partage réel des rôles au moment de l'évaluation des stages et à la manière dont il est perçu par les formatrices elles-mêmes ? Les résultats permettent de mettre en évidence la nécessité de repenser les outils d'évaluation utilisés dans le cadre des stages en responsabilité pour favoriser l'hybridation entre les savoirs théoriques et les apprentissages issus de l'expérience.

MOTS CLÉS : Formation en alternance, professionnalité, analyse de pratique, problématisation.

Introduction

À Genève, comme dans d'autres lieux, la formation à l'enseignement primaire s'inscrit dans une logique d'alternance en proposant un programme « intégrateur par étapes où la formation théorique est censée soutenir l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome » (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007, p. 11). Depuis 1996, placée sous la responsabilité de la Faculté genevoise de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE) et, plus récemment, de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ), elle fait l'objet d'un partenariat avec le département de l'Instruction Publique (DIP) pour le déroulement des stages dans les classes du canton. La formation se déroule donc sur deux terrains différents. Des cours théoriques et méthodologiques ainsi que des séminaires d'analyse de pratique ont lieu à l'université, sous la supervision de formatrices universitaires.¹ En alternance, plusieurs stages dans les classes primaires sont prévus sous la supervision d'une enseignante tutrice.

Dans une formation professionnelle articulant théorie et pratique, le pire serait qu'une partie des formateurs soient entièrement du côté de la théorie, les autres entièrement du côté de la pratique. Il importe au contraire que par-delà les spécialisations et les statuts des uns et des autres, chacun se sente responsable de l'articulation entre théorie et pratique, et non d'une composante seulement. Le stage n'est donc nullement LE moment de la pratique. Il doit être présent indirectement, symboliquement dans de nombreux temps de la formation. (Perrenoud, 1994, p.13)

Cette formation a d'emblée postulé une complémentarité entre les deux lieux d'apprentissage, les deux types de formatrices contribuant depuis leurs postures respectives à la construction des mêmes compétences essentielles au métier d'enseignant. Il n'y a pas d'un côté les universitaires qui détiennent les savoirs théoriques et de l'autre les praticiens qui connaissent les ficelles du métier. Les deux partenaires contribuent à l'intégration par l'enseignante en formation des savoirs professionnels nécessaires au travail enseignant : les savoirs théoriques de références, ceux issus de la pratique et les compétences à mettre en œuvre dans l'action (Altet, 2008 ; Schön, 2004 ; Van der Maren, 1993). Cette responsabilité conjointe se formalise tout particulièrement durant la quatrième et dernière année de formation, lors des rencontres tripartites de stages réunissant l'enseignante en formation et ses formatrices.

Dans ce texte, nous proposons d'analyser cette complémentarité souhaitée et institutionnalisée. Nous cherchons à comprendre comment deux professionnalités différentes s'articulent pour contribuer conjointement à la formation des futures enseignantes. Comment s'organise la division du travail entre superviseure et tutrice ? Quels sont les savoirs mobilisés lors des rencontres tripartites ? À qui revient le rôle de problématiser les savoirs professionnels dans les tripartites, y a-t-il partage et comment se fait-il ? Qui se sent responsable de quoi et à partir de quelle expertise ?

1. Problématique et méthodologie de recherche

1.1. Contexte de formation

La formation genevoise a fait le choix de s'ancrer dans les pratiques pédagogiques ordinaires. Les tutrices ne sont pas sélectionnées par leur employeur ou par l'Université : elles sont environ 600 (un tiers du corps enseignant) à participer volontairement à la formation. De leur côté, les savoirs académiques sont moins censés s'appliquer sur le terrain que dialoguer avec les pratiques pour contribuer à leur explicitation et à leur développement (Altet, 2008 ; Van der Maren, 1993). La préparation à l'entrée dans le métier est progressive, allant de la familiarisation à l'intégration en passant par une phase d'approfondissement (Perreard Vité & Leutenegger, 2007). Plus de trente semaines se déroulent dans les classes, sous la forme de « temps de terrain » puis de stages en responsabilité dès la troisième année.

Un dispositif particulier d'encadrement des stages est mis en place lors de la quatrième et dernière année de formation. Cette année comprend trois stages en responsabilité, chacun d'une durée différente et avec un travail en autonomie toujours plus complet. Ils sont considérés comme « le moment privilégié de l'intégration des

1. Nous avons choisi d'utiliser les termes de superviseures universitaires, de tutrices et d'enseignantes en formation comme dans la recherche dont proviennent les extraits de l'entretien. Nous utilisons le féminin, car ces rôles sont occupés exclusivement par des femmes dans nos échantillons et le sont très majoritairement dans l'ensemble de notre formation.

connaissances pratiques et théoriques élaborées tout au long du parcours de formation en enseignement primaire (FEP) » (Document d'accompagnement des stages, 2014 : 2).

Chaque stage se déroule en présence d'une enseignante experte titulaire de la classe qui joue alors le rôle d'accompagnatrice-évaluatrice. Tout au long du stage, elle observe l'enseignante en formation, lui donne des conseils et l'évalue de manière formative. À la fin du stage elle remplit un rapport rendant compte des progrès effectués par la stagiaire et de son niveau de maîtrise des compétences définies par la formation.

La superviseure universitaire se rend deux fois dans la classe durant chaque stage : tout d'abord, au milieu du stage, pour un premier entretien à caractère formatif et ensuite, en fin de stage, pour un second entretien à caractère certificatif. Dans les deux cas, il s'agit d'entretiens tripartites réunissant les trois partenaires. Le second entretien est davantage formalisé et se déroule sur la base de grilles d'évaluation certificatives.

Si l'évaluation finale qui détermine la réussite globale ou non du stage est conjointe, chacun des partenaires est responsable d'une partie de ce travail. La tutrice évalue la prise en charge de la classe et la superviseure, la capacité de l'enseignante en formation à analyser sa pratique. Une division du travail discutable, mais explicable par le fait que la superviseure n'assiste pas au travail de la stagiaire. Le rapport de la tutrice est basé sur l'observation tout au long du stage d'une liste de compétences répertoriées dans la grille d'évaluation. La superviseure, quant à elle, forge son évaluation sur la présentation et l'analyse par l'enseignante en formation, d'une problématique rencontrée durant le stage. Sur la base de cette présentation d'une vingtaine de minutes et du rapport de stage de la tutrice, une discussion s'installe entre les trois partenaires pour faire le bilan du stage.

1.2. Méthode

Nous proposons d'aborder la question de la professionnalité des formateurs et formatrices en questionnant le partage des rôles entre les superviseures et les tutrices qui contribuent conjointement à la formation et à l'évaluation des enseignantes en formation dans le dispositif des stages en responsabilité. Comment les rôles sont-ils définis formellement dans les documents officiels ? Quelles sont les compétences nécessaires à ce type d'accompagnement ? Nous nous intéresserons aussi à la manière dont le partage des rôles se fait réellement et plus concrètement au moment de l'évaluation des stages ainsi qu'à la manière dont il est perçu par les formatrices elles-mêmes ? Comment se positionnent-elles l'une par rapport à l'autre dans l'accompagnement, la formation et l'évaluation de l'enseignante en formation.

À partir de nos propres observations en situation de supervision et des difficultés soulevées par les superviseures et les tutrices lors des journées de coformation à l'université, nous proposons d'approfondir dans cet article la question de la mobilisation des savoirs théoriques et de l'accompagnement à la problématisation chez les étudiants. Pour cela, nous proposons d'analyser deux sources d'informations se situant à des niveaux différents. Dans un premier temps, nous avons analysé les documents officiels pour comprendre comment le partage des rôles entre les formatrices était défini par l'institution. Deuxièmement, nous avons soumis un questionnaire à des superviseures et des tutrices pour mettre en relation nos observations et notre analyse des documents officiels avec leur perception et l'organisation concrète du partage des rôles lors des entretiens tripartites. Nous avons également analysé un entretien tripartite pour identifier et exemplifier les rôles assumés par chaque interlocutrice au cours de l'échange, indépendamment de celui que lui assignent formellement les documents officiels. L'entretien choisi pour ce texte fait partie d'un corpus d'enregistrements audiovisuels d'entretiens tripartites provenant d'une recherche subventionnée par le Fonds National de Recherche Suisse portant sur onze enseignants en formation initiale. Cette recherche longitudinale intitulée « La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire » est dirigée par la professeure Sabine Vanhulle, FPSE, Université de Genève (n°100019_137959). Le corpus de cette recherche est composé d'entretiens formatifs et certificatifs provenant des trois stages réalisés durant la dernière année de formation. Dans ce cadre, les entretiens ont été retranscrits puis analysés pour caractériser les interventions discursives dans la construction des savoirs professionnels (Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011 ; Balslev, Dobrowolska, Mosquera Roa & Tominska, 2015). Parmi les entretiens mis à notre disposition, nous avons volontairement restreint l'échantillon pour nous centrer sur un entretien certificatif dans le but d'avoir une hybridation plus grande entre le formel (grilles d'évaluation certificative, références théoriques dans la problématique retenue) et l'informel (régulations, conseils, encouragements). Nous l'avons également choisi car il se déroule dans une classe de première année de la scolarité obligatoire (élèves âgés de quatre ans en Suisse) et nous souhaitions voir comment les savoirs théoriques sont

2. Les réponses au questionnaire viennent de trois tutrices (T) et de cinq formatrices universitaires (S).

mobilisés lorsque la problématique analysée est centrée sur l'enseignement à des élèves en début de scolarité (Clerc, 2013).

2. Analyse et résultats

2.1. Le partage formel

Avant d'aborder le partage formel des rôles entre les deux types de formatrices, relevons tout d'abord qu'il existe des différences de parcours au sein même du groupe de professionnelles responsables de l'encadrement des stages : certaines personnes ont enseigné dans une école avant de bifurquer vers la formation initiale, d'autres ont un parcours académique classique, certaines sont spécialistes d'un domaine didactique alors que d'autres travaillent sur les aspects transversaux de l'enseignement, certaines ne consacrent qu'une petite partie de leur temps de travail au suivi de stages alors que d'autres en encadrent davantage, certaines supervisent en plus un séminaire d'analyse de pratiques qui accompagnent les stages. De même, les expériences des tutrices sont diverses du point de vue du nombre d'années d'enseignement, du diplôme de formation professionnelle obtenu (antérieur ou postérieur à l'universitarisation), du nombre d'années d'expérience comme formatrices d'adultes, du degré d'implication dans le partage de pratique lors des journées de formation à l'université.

Le programme de formation table sur une complémentarité entre des formatrices qui ont un objectif commun, mais avec des statuts et des rôles différents. Les superviseures universitaires sont considérées comme des *formatrices à part entière*, car la formation initiale est leur activité principale. Leur identité professionnelle est celle de formatrices d'adultes, même s'il faut la relativiser. En effet, elles se sentent parfois chercheuses plutôt que formatrices et peu d'entre elles ont une formation de formatrices. De leur côté, les enseignantes-tutrices sont des *formatrices occasionnelles*, car l'essentiel de leur temps est consacré à l'enseignement dans les écoles et non pas à la formation initiale des futures enseignantes (Perrenoud, 1998).

Compte tenu de leurs identités professionnelles spécifiques, les rôles attendus par l'institution sont clairement différents. Selon le document d'accompagnement des stages en responsabilité, la tutrice qui accueille l'enseignante en formation est « le partenaire privilégié du stagiaire. Il ouvre un espace de réflexion et de discussion avec lui. Il l'accompagne et l'outille dans son questionnement et son cheminement professionnel ». Le rôle de la superviseure est d'être un *ami critique*. Cet ami « accompagne le duo stagiaire-tutrice dans les découvertes, questions ou difficultés rencontrées. Il contribue au processus d'intégration en cours, en questionnant ce qu'il observe et en mobilisant son champ d'expertise » (Document d'accompagnement des stages, 2014 : 12).

Concernant les compétences attendues de la part de l'institution, notons ici une première distinction entre la compétence à outiller le questionnement de l'enseignante en formation du côté de la tutrice, et à mobiliser un champ d'expertise pour la superviseure universitaire.

En lien avec la différence de statuts évoquée plus haut, nous constatons que dans la relation avec l'enseignante en formation, la tutrice est la partenaire principale, alors que la superviseure joue les seconds rôles. En effet, le document précise qu'elle « se met à disposition de la stagiaire et de sa tutrice » pour accompagner le duo dans ses réflexions. En ce qui concerne le rapport à l'institution, la situation s'inverse. La superviseure est « garante de la formation du stagiaire » (Document d'accompagnement des stages, 2014 : 12). À elle d'assumer les engagements de la formation, alors qu'on attend de la tutrice qu'elle participe aux réunions tripartites. C'est d'ailleurs pour cette raison que la superviseure mène les entretiens tripartites et est responsable des documents d'évaluation.

Si les compétences globalement attendues chez les deux types de formatrices peuvent être rattachées à trois fonctions – accompagner, former et évaluer (Perréard Vité (2011) – elles ne se déclinent pas de la même manière pour la tutrice ou pour la superviseure. Les aspects d'accompagnement et de formation sont surtout présents dans la liste des compétences de la tutrice. Elle doit mettre « la stagiaire en situation de tenir la classe en responsabilité », lui fournir les conditions nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés, l'aider dans ses interventions, l'inciter à expliciter ses choix et ses démarches. En d'autres termes « se positionner dans un jeu relationnel délicat, entre distance et proximité, entre présence et absence » (Biémar, 2012 : 22). Mais son rôle ne s'arrête pas là, elle doit également contribuer à l'évaluation en menant tout au long du stage un « dialogue formatif » avec l'enseignante en formation, puis en utilisant les instruments officiels de certification et en participant aux entretiens tripartites. Du côté de la superviseure, c'est avant tout la fonction d'évaluation qui est soulignée : elle présente les instruments d'évaluation, soutient l'évaluation formative de l'enseignante en formation, se rend sur le terrain en cas de problème, « procède à la certification du stage en collaboration avec la tutrice », fait le lien avec l'institution de formation. Le seul point qui relève de la fonction formative précise que la superviseure doit repérer les

problématiques mises en évidence par le stage pour faire des liens avec les séminaires d'analyse et de régulation de la pratique. (Document d'accompagnement des stages, 2014 : 12).

Les quatre grands objectifs généraux sous-tendant l'évaluation des stages peuvent être mis en lien avec les préoccupations classiques des enseignants, en particulier en début de carrière (Goigoux, 2007 ; Tardif, Lessard & Lahaye, 1991 ; Vanhulle 2011) : gestion de classe et organisation la vie quotidienne, mise en œuvre de l'enseignement dans la classe, relations avec l'ensemble des partenaires, construction de l'identité professionnelle. Ces objectifs sont communs aux deux types de professionnelles, mais le support de l'évaluation et la posture adoptée par les formatrices vont être différents. Alors que la tutrice évalue l'enseignante en formation sur la pratique observée quotidiennement sur une longue durée dans la classe, la superviseure fonde son jugement sur une analyse *a posteriori* d'une problématique rencontrée durant le stage. La tutrice va juger des choix pédagogiques de l'enseignante en formation, de son degré d'implication, de son autorité en l'observant *in vivo*. Elle va faire appel à ses compétences d'enseignante-experte pour l'accompagner et l'évaluer. Sa connaissance de la pratique et de l'encadrement de stagiaires va lui permettre de se sentir légitime pour évaluer les objectifs liés à la prise en charge de la classe. Le rôle de la superviseure est différent. On attend d'elle qu'elle aide l'enseignante en formation à problématiser sa pratique, à argumenter ses choix en faisant des liens avec les savoirs théoriques mobilisés durant la formation. Elle va alors s'appuyer sur les savoirs de référence pour permettre à l'EF de construire de nouvelles connaissances à partir des situations vécues.

Cette différence de posture se traduit dans les instruments d'évaluation. Les items de la grille de la tutrice sont directement en lien avec la pratique effective au sein de la classe : gestion de l'hétérogénéité, planification des leçons, relations avec les élèves, participation à la vie de l'établissement, organisation du travail des élèves. Ceux de la grille de la superviseure évaluent la capacité d'analyse de cette pratique : pertinence de la problématique, mobilisation d'éléments théoriques, régulations envisageables, distance critique.

2.2. Le partage réel

Après avoir mieux défini les attentes institutionnelles, nous aimerions comprendre comment cette articulation se met (ou non) en place dans les faits en nous centrant sur la question de la mobilisation des savoirs théoriques et de la problématisation durant les entretiens tripartites.

L'entretien certificatif de fin de stage, dure environ une heure. Il débute par la présentation d'une problématique en lien avec les objectifs du stage (dans le cas présent : prise en compte des aspects didactiques dans la mise en œuvre de deux disciplines scolaires et évaluation de la progression des élèves). Elle doit comprendre une mise en évidence des savoirs issus de la formation et une prise de distance de l'enseignante en formation par rapport à l'expérience vécue. Les deux formatrices interviennent pendant ou à la suite de cette présentation. Pour terminer, la tutrice fait part de son évaluation de la prise en charge de la classe sur la base d'un rapport préalablement écrit. Conformément à la question que nous nous posons, intéressons-nous maintenant à la manière dont les rôles se répartissent concrètement au cours de cet échange, au-delà du partage formel assigné par les documents jusqu'ici évoqués.

Au début de l'entretien, probablement afin de mettre les partenaires à l'aise, la superviseure (S2) commence par présenter le déroulement de la tripartite, les différents documents d'évaluation et donne ensuite la parole à l'étudiante en formation (EF2) pour la présentation de la problématique choisie. L'enseignante en formation annonce le titre de la problématique retenue : « Quelles influences ont les consignes sur le bon déroulement des activités sur les apprentissages des élèves ? » Elle commence par justifier qu'elle a choisi cette thématique parce qu'elle s'est rendu compte que ses leçons ne se passaient pas toujours très bien, et qu'elle fait l'hypothèse que les flottements sont dus à ses consignes. Elle étaye son propos à l'aide d'un exemple précis : une activité de mathématiques durant laquelle les élèves doivent mettre la table. Dans le dessein de motiver les élèves, elle leur précise qu'ils doivent dresser cette table pour fêter un anniversaire. Son analyse de pratique se fonde sur la réaction de certains élèves qui semblent perturbés par cette mise en situation. Elle évoque alors un cours universitaire qui lui semble en lien avec cette problématique.

Extrait 1.

63. EF2 : Par ma mise en situation / (...) mon intention c'était de pouvoir les MOTIVER les ATTIRER et finalement en fait bah j'ai bloqué certains élèves parce qu'ils étaient trop centrés sur le côté affectif / et donc ça ça m'a fait penser à un cours que j'ai vu à l'université (...)
64. S2 : hm (elle hoche la tête pour montrer qu'elle est tout-à-fait d'accord avec l'étudiante)
65. EF2 : qui (...) racontait en fait que souvent les enseignants ils proposent par exemple des activités des mathématiques de problèmes qui sont TRES LIES à leur expérience à la réalité / et du coup les élèves bah ça les bloquent parce qu'ils sont TROP FOCALISES sur ÇA / et ça les empêche (...) d'entrer dans la tâche scolaire et de voir le BUT de l'activité / donc j'ai l'impression que ma mise en scène- en situation / en prenant quelque chose qui les (...) TOUCHE qui leur PARLE ça les a empêché de d'ENTRER et de voir vraiment que finalement il y avait quand même un but dans cette activité et c'était pas / voilà c'était pas un JEU

S2 intervient très peu durant les 15 à 20 minutes de présentation. Comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessus, la plupart de ses interventions sont des relances, des demandes de précisions si nécessaire, ou de simples approbations. Dans la suite de l'échange, on voit qu'elle ne prend pas position, même lorsque l'enseignante en formation la sollicite. Elle laisse l'initiative à EF2 et lui demande de faire elle-même le travail d'analyse. Elle redit que la discussion viendra dans un deuxième temps. La position de la tutrice est différente. Etant présente lors de l'activité, elle peut apporter des précisions, des compléments à ce que dit EF2. Elle contribue à l'analyse réflexive et prend même la main comme dans l'extrait ci-dessous. On constate qu'EF2 ne fait alors qu'approuver ce que dit sa tutrice.

Extrait 2.

88. T8 : mais toute la DIFFICULTE est LA qu'est-ce qu'on dit au AU DEPART
89. S2 : [voilà]
90. EF2 : [hm]
91. T8 : (?) A LA FIN / et c'est vrai que CE PROBLEME c'est la MOTIVATION / si c'est TROP LUDIQUE
92. S2 : hm
93. EF : voilà
94. T8 : les enfants ne partent que dans le JEU
95. EF2 : exactement
96. T8 : donc là il y aura peut-être à leur dire "ON on va JOUER"
97. EF2 : voilà
98. T8 : COMME si c'était un ANNIVERSAIRE
99. EF2 : voilà
100. T8 : mais AVEC CE JEU vous allez APPRENDRE
101. EF2 : exactement
102. T8 : quelque chose
103. EF2 : hm
104. T8 : après on en discutera mais on va apprendre quelque chose EN MATHS
105. EF2 : hm OUI
106. T8 : quand même leur dire A L'AVANCE

3. Les conventions de transcription adoptées dans les extraits comportent un codage des tours de parole et la désignation de l'interactant (EF, S ou T). Les autres conventions sont résumées ci-après : / (1 sec.), // (2 sec.), /// (3 sec.) = marques de pause ou de silence ; ? = question ; XXX = passages incompréhensibles ; les rires, soupirs, gestes ou autres marques non verbales sont mises entre parenthèses ; MAJUSCULES = mots ou phrases accentués ; [] = chevauchements de prises de parole ; « bla bla » = discours rapporté ; (...) = les segments enlevés par nous-mêmes.

Cet extrait est un bon exemple du type d'interventions propres aux tutrices. On voit ici que T8 fait appel à des ressources personnelles, issues de son expérience au sens de « produit d'un processus d'apprentissage par l'activité » (Zeitler & Barbier, 2012). En effet, elle met le doigt sur la difficulté rencontrée par l'enseignante en formation et décompose les étapes en insistant sur les termes que cette dernière devrait utiliser pour rendre les savoirs plus explicites aux élèves. Elle insiste sur le vocabulaire à employer dans l'action : « On va jouer comme si c'était un anniversaire [en insistant sur le mot *comme*], mais avec ce jeu vous allez apprendre quelque chose [en insistant sur le mot *apprendre*], dont on discutera ensuite, quelque chose en maths. » Elle précise qu'il est important de le leur dire à l'avance. Pendant ce temps, la superviseure n'intervient pas. Le dialogue s'installe alors entre T8 et EF2, et présente une vision commune du déroulement de la situation. La tutrice soutient le questionnement d'EF2 et lui propose même des conseils d'interprétation en s'appuyant sur son expérience personnelle. C'est seulement en fin de présentation, après une longue description du déroulement de la situation et des régulations proposées par l'enseignante en formation, que la superviseure va reprendre la conduite de la discussion. La superviseure, considérant que l'enseignante en formation n'a fait qu'évoquer un cours universitaire sans approfondir les concepts s'y rattachant, va mettre en évidence, au fil du dialogue, des concepts théoriques pour affiner l'analyse de cette pratique. Elle propose alors de s'arrêter sur la problématique de « l'habillage de l'activité didactique » qui se manifeste ici à travers le jeu de « dresser la table ». Prenant appui sur les travaux des chercheurs dans ce domaine, elle souligne l'importance de préciser les objectifs poursuivis dès le début de l'activité pour permettre, en particulier aux élèves en difficultés, de sortir de l'implicite. Selon la tutrice, les enseignants en formation ne prennent pas toujours le temps de bien verbaliser les attentes, parce que l'enjeu d'arriver au bout de la leçon prend le dessus. Comme le montre l'extrait 3 ci-dessous, la superviseure reprend cette idée, mais pour mettre en évidence le but de la tâche : l'essentiel n'est pas que les élèves fassent juste ou faux, mais qu'ils apprennent.

Extrait 3.

257. S2 : vous voulez un peu faire VITE pour ARRIVER mais finalement arriver A QUOI ?

258. EF2 : hm

259. S2 : la seule chose à laquelle on doit arriver c'est qu'ils ce qu'ils comprennent la TACHE

260. EF2 : oui

261. S2 : qu'ils fa- qu'ils fassent FAUX ou PAS / pour l'instant ils ont encore le droit de SE TROMPER de REFAIRE de refaire de refaire / mais qu'ils COMPRENNENT ce qu'ils sont en train de FABRIQUER / après après ok / je vous verrez dans un mois ou deux ou trois s'ils ont acquis certaines choses ou pas

Dans la suite de l'entretien, la superviseure va mobiliser plusieurs concepts comme : « institutionnalisation des savoirs », « statut de l'erreur », « dévolution » pour faire avancer la réflexion. Finalement, la discussion, partie d'une problématique centrée sur « l'habillage de l'activité didactique », débouche, grâce aux apports des deux formatrices, sur la manière dont l'enseignante en formation peut réguler son enseignement en s'appuyant sur les erreurs des élèves.

Cette brève analyse aurait tendance à confirmer ce que nous avons lu dans les documents officiels. La formation postule une complémentarité des professionnalités pour accompagner, former et évaluer les enseignantes en formation. Les rôles, les objets évalués (d'un côté la pratique de classe, de l'autre la capacité de l'analyser) et les instruments utilisés sont différents. La posture et les présupposés des deux partenaires de la formation également. Comment les formatrices elles-mêmes voient-elles ces différences et cette complémentarité ? Voici ce que répond une des tutrices interrogées : « Nous apportons la réalité du terrain indispensable pour les enseignantes en formation et les superviseures élèvent le débat et aident à comprendre tous les aspects théoriques des situations vécues pour mieux les affronter, ou le faire de manière plus consciente, et mieux comprendre les enjeux des situations d'enseignement. » (T1)

Parfois la complémentarité n'est pas facile à assumer pour les partenaires. La superviseure peut se sentir « comme un cheveu sur la soupe » en arrivant dans la classe en fin de stage « avec ses théories » sans savoir ce que l'enseignante en formation et sa tutrice ont vécu durant quatre semaines. À l'inverse la tutrice peut se sentir exclue des échanges entre l'enseignante en formation et la superviseure au moment de l'analyse de pratique et de la problématisation de celle-ci. La légitimité d'une des deux partenaires peut également être mise à mal au moment de l'évaluation certificative, en particulier lorsqu'il y a un désaccord entre les deux formatrices. Premier cas de figure : le stage s'est bien déroulé ; la tutrice s'est bien entendue avec sa stagiaire ; elle exprime satisfaction et confiance (« Je lui donnerais les clefs de ma classe demain »), alors que l'analyse de pratique est insuffisante selon

la superviseure. La situation inverse peut également se produire : une analyse de pratique jugée satisfaisante par la superviseure, alors que la tutrice considère que la pratique en classe ne l'est pas. De quelle manière les deux formatrices gèrent-elles ces divergences de points de vue ? Quel poids donne-t-on dans l'évaluation globale du stage au discours « sur » la pratique et à la pratique elle-même ? D'un côté une présentation orale d'une vingtaine de minutes, de l'autre quatre semaines de confrontation à la réalité du terrain. L'accompagnement au quotidien d'une enseignante-experte se retrouve dans la balance avec les compétences jugées plus théoriques de la superviseure. Une des superviseures interrogées illustre la tension de cette manière : « c'est comme si du moment où l'enseignante en formation est bonne en classe selon les critères de la tutrice, alors le stage doit être évalué très positivement. ». En effet, dans le cas où la capacité d'analyse de l'enseignante en formation est jugée satisfaisante, à l'inverse de la pratique, il est très délicat pour la superviseure de faire pencher la balance vers la réussite globale du stage. La tutrice pourrait ne pas comprendre que son observation et son jugement sur la pratique effective en classe ait moins de poids que l'appréciation d'une réflexion sur une problématique rencontrée. L'articulation entre les deux dimensions est nécessaire pour former un enseignant compétent, la réflexivité sur la pratique s'appuyant bien évidemment sur la pratique elle-même (Altet, 2013 ; Schön 2004).

3. Discussion et conclusion

Comme nous l'avons montré, la formation en alternance théorie/pratique telle que nous la concevons à Genève implique une articulation forte entre deux lieux de formations et donc deux professionnalités différentes (Bourgeois, 2009, 2012). Le dispositif des stages en responsabilité, accompagnés de séminaires d'analyse et de régulation des pratiques professionnelles (Donnay & Charlier, 2006) est au centre de cette articulation. Il est le point de rencontre entre deux types de formatrices : tutrices et superviseures qui contribuent conjointement à l'accompagnement des enseignantes en formation. Si la visée générale de ce dispositif est bien de proposer un accompagnement dans une perspective de développement de la posture réflexive (Biémar, 2012), il n'est pas sollicité par la personne en formation, mais formalisé à travers des rencontres tripartites durant lesquelles l'enseignante en formation est évaluée. Du point de vue formel, les rôles sont clairement partagés entre les deux types de formatrices : l'évaluation de la pratique en classe revient à la tutrice et l'analyse de cette pratique à la superviseure. Le partage des rôles est renforcé par l'utilisation d'instruments d'évaluation différents.

L'analyse de l'entretien tripartite de stage et des réponses au questionnaire pourrait laisser croire que cette division formelle du travail se confirme dans le travail réel. Les tutrices se chargeant d'exemplifier la problématique par des savoirs issus de l'expérience et les superviseures tentant de problématiser l'analyse à l'aide des savoirs de référence. Au-delà de ce premier constat, il nous semble intéressant de questionner cette division apparente du travail. Qu'en est-il réellement de la contribution des deux partenaires à la problématisation dans la régulation des pratiques et plus globalement à la construction des savoirs professionnels et au développement de la réflexivité de l'enseignante en formation ?

Notre analyse du dispositif montre une hybridation entre aspects formels et informels au moment de l'entretien tripartite. La superviseure attend de l'enseignante en formation une mise en évidence, à travers la problématique présentée, des concepts théoriques abordés durant la formation. Si tel n'est pas le cas, elle convoque des outils d'analyse provenant des savoirs de référence pour l'aider à analyser sa pratique. En effet, cette compétence fait partie des attentes formelles du dispositif de formation et est présente dans sa grille d'évaluation. La tutrice, quant à elle, mobilise les savoirs de l'action pour permettre à l'enseignante en formation de résoudre le problème vécu en classe, dans une visée de régulation de la pratique lors des prochains stages. Elle lui donne des conseils sur la manière de donner les consignes, comme elle le fait régulièrement lors des échanges plus informels qui ont lieu régulièrement tout au long du stage. En d'autres termes, la superviseure problématise le discours sur le travail enseignant, alors que la tutrice problématise l'action dans la situation.

À propos de la construction des savoirs professionnels, Van der Maren (1993) souligne, dans sa typologie des savoirs professionnels, le rôle central et fondateur du « savoir stratégique » dans la professionnalisation de l'enseignant. Il constitue selon lui un « savoir intermédiaire à la jonction du savoir appliqué et de la *praxis* [...] ». Ce savoir « comporterait les éléments d'une *praxis*, c'est-à-dire d'un discours énonçant des règles d'action qui constituent le savoir artisan et il comporterait aussi une concrétisation du savoir appliqué [...] » (p. 163). Cette conception permet de dépasser la simple opposition entre savoirs de référence et savoirs pratiques et de mieux comprendre la contribution de chacune des formatrices au développement professionnel des enseignantes en formation.

Ces constats mettent en évidence la nécessité de repenser les grilles d'évaluation utilisées dans le cadre des stages en responsabilité dans le but de favoriser une plus forte hybridation entre formel et informel, entre concepts théoriques et apprentissages issus de l'expérience en situation de travail, entre savoir appliqué et savoir artisan. Une des possibilités serait d'inciter plus explicitement l'enseignante en formation à fonder son analyse de pratique directement sur la situation vécue en classe, plutôt que de lui faire faire un détour, parfois perçu comme artificiel, par une problématique qui l'éloigne trop souvent de la réalité du terrain. Nous faisons l'hypothèse que les deux professionnalités contributives de la formation des enseignantes auraient ainsi l'opportunité de sortir des rôles stéréotypés dans lesquelles elles se trouvent cantonnées encore aujourd'hui : les concepts théoriques pour l'université et les gestes professionnels pour le terrain. La formation à l'enseignement a tout à gagner si les deux partenaires participent au transfert de connaissances acquises dans une situation singulière vers l'acquisition de savoirs collectifs partagés par la profession.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Ed.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp.91-105). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud. (Ed.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 39-60). Bruxelles : De Boeck.
- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera, S., Tominska, E. (2015). Interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formations. In K. Balslev, L. Fillietaz, S. Cartaud-Ciavaldini & I. Vinatier (Ed.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 281-313). Paris : L'Harmattan.
- Balslev, K., Tominska, D. & Vanhulle, S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe, ce sera différent ». Entretien de stage et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 2011/2, 44, 85-102.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 19-33). Bruxelles : De Boeck.
- Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. In J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 507-536). Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2012). Les dispositifs de l'apprentissage en situation de travail. In E. Bourgeois et M. Durand (Ed.), *Apprendre au travail* (pp.104-105). Paris : Presses universitaires de France.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Document d'accompagnement des stages en responsabilité, IUFE, Genève, 2014
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique : Varia*, 1, 3, Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 47-63.
- Perreard Vité, A. & Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants : Vers une professionnalisation par une formation en alternance. In F. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 121-142). Bruxelles : De Boeck
- Perréard Vité, A. (2011). Accompagner, former, évaluer : une triple mission délicate pour les formateurs de stages, de terrain et universitaires. In F. Regnard & L. Mottier Lopez (Ed.), *Former à l'enseignement musical. Pratiques et problématiques évaluatives* (pp. 79-94). Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? In F. Clerc & P.A. Dupuis (Ed.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp. 19-44). Nancy : Editions CRDP de Lorraine.
- Perrenoud, P. (1998, octobre). La division du travail entre les formateurs d'enseignants : quelques enjeux émergents. Contribution au symposium : *Quelle professionnalisation des formateurs d'enseignants ?* (REF), Toulouse.
- Schön, D. (2004). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J. M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-223). Paris : PUF.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés XXIII*, (1), 55-59.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX (1), 153-172.

- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe de l'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck
- Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse du discours. *Scripta Belo Horizonte*, 15, 28, 145-169.
- Zeitler, A., & Barbier, J. M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.

Traits critiques de professionnalité des animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles

Patrick Obertelli* et Richard Wittorski**

**Professeur, Centrale Supélec,
Chercheur CRF-Cnam,
patrick.obertelli@gmail.com*

***Professeur, Université de Rouen, CIVIIC,
richard.wittorski@gmail.com*

RÉSUMÉ. Ce texte cherche non pas à analyser de façon exhaustive la professionnalité des animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles mais plus modestement à repérer des « traits critiques » de cette professionnalité c'est-à-dire des dimensions d'expertise particulièrement spécifiques à ces activités. Nous en avons identifié cinq communes à deux situations étudiées (formation de managers et formation d'enseignants) : une capacité à se « regarder être là et faire en même temps » ; penser l'hétérogène et le complexe ; prendre le risque de gérer l'incertitude ; établir un climat de confiance ; définir autrement son rôle de formateur.

MOTS CLÉS : Analyse de pratiques professionnelles, traits critiques de professionnalité, complexité, incertitude, risque.

Introduction

Cette contribution s'intéresse à des situations collectives de « mise en réflexion » de problèmes professionnels que vivent les participants. Il s'agit plus précisément d'étudier des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles (ADP), en entreprises et en institutions, sous l'angle des « traits critiques » de professionnalité des animateurs-formateurs de ces dispositifs par et dans la mise en œuvre de ceux-ci. Les situations étudiées seront de deux types : une situation d'accompagnement-formation de managers en poste dans une entreprise et une situation de formation initiale de futurs enseignants. Ce qui les distingue relève d'un rapport différent à l'expérience professionnelle (tantôt elle préexiste, tantôt elle est en cours de construction ou à venir) et ce qui les rapproche concerne l'engagement mutuel d'un processus de mise en objet des pratiques professionnelles.

Dans ces deux contextes, l'idée est de mieux comprendre ce que sont les professionnalités des animateurs-formateurs en s'intéressant particulièrement à des « *traits critiques* » de cette professionnalité au sens des dimensions d'expertise spécifiques liés à cette fonction. Le vocable professionnalité renvoie pour nous aux apprentissages construits par les individus, qu'ils relèvent d'apprentissages identitaires (liés au positionnement de soi) ou de compétences (des façons de faire socialement valorisées). Ces apprentissages constituent des transformations relativement durables au plan des façons d'agir et de penser.

1. Problématique et enjeux sociaux et scientifiques

La réflexion menée par des professionnels au sujet de leurs propres pratiques (souvent appelée analyse des pratiques) rencontre aujourd'hui un vif intérêt tant dans les entreprises que dans les milieux de la formation. Les raisons sont probablement multiples, telle l'évolution des formes de travail et l'appel à de « nouvelles » compétences ou les enjeux de professionnalisation d'activités émergentes et/ou de reprofessionnalisation d'activités existantes.

Des travaux conséquents permettent aujourd'hui de mieux identifier à la fois la diversité des dispositifs et les effets produits sur les participants. Demeure néanmoins un point rarement exploré qui constitue précisément la source de notre questionnement, celui de la professionnalité d'un animateur-formateur de dispositif d'ADP : en quoi est-elle différente de celle d'un formateur ? Comment se transforme-t-elle par et dans la conduite de ces dispositifs ?

Notre problématique sera donc ici la suivante : ***quels « traits critiques » de professionnalité se construisent chez les animateurs-formateurs de dispositifs par et dans la co-activité avec les participants dans des groupes d'analyse de pratiques professionnelles ?***

Poser ces questions nous semble renvoyer à plusieurs enjeux sociaux et scientifiques :

- *Penser autrement les rôles et fonctions des acteurs impliqués dans une situation de formation* : dans les dispositifs ADP, les participants ayant tous un statut de co-acteur, le « formateur » est conduit à investir un nouveau rôle, souvent d'ailleurs appelé « animateur » car garant d'un cadre de travail et non d'un contenu qui est lui coproduit avec les participants.

- *Comprendre les apprentissages conjoints* des participants et animateurs à l'occasion de groupes d'analyse des situations professionnelles en s'intéressant aux dynamiques collectives en jeu, à l'hybridation entre formel et informel.

2. Les travaux théoriques susceptibles d'être mobilisés pour travailler ces questions

Dans le champ de la dynamique de groupe mais aussi celui des démarches participatives et des démarches de type recherche-formation-action, l'entrée par l'articulation entre pratiques professionnelles et dispositifs de formation a pu également s'opérer à partir non pas des institutions de formation, mais des organismes professionnels. Il s'est agi pour l'essentiel, souvent pour des universitaires, d'accompagner au travers de ces dispositifs des évolutions concrètes des situations de travail en impliquant activement les salariés de l'organisation. Ces travaux s'inscrivaient fréquemment dans le cadre de recherches-actions. Citons le courant sociotechnique nord européen, visant principalement à développer de nouvelles formes d'organisation du travail, en œuvre depuis les années 70 (Thorsrud, 1975 ; Emery et Thorsrud, 1976 ; ...), puis en France dans les décennies qui ont suivi (Liu,

1997 ; Orstman, 1994), ou encore les travaux de psychosociologie des organisations développés également dans les mêmes périodes (Jaques, 1972 ; Palmade, 2008 ; Dubost, 1987 ; Ardoino, 1974,..). Ces actions ont été particulièrement formatrices pour les salariés des entreprises et institutions concernés. Du côté des chercheurs-animateurs des dispositifs, ces pratiques ont été contemporaines du développement des champs disciplinaires concernés, ainsi que de l'expérimentation et du développement de compétences nouvelles.

Dans le champ de la formation des adultes, plusieurs travaux de recherche (notamment Besnard et Liétard, 1976 ; Barbier, 2000 et 2006) aident pour leur part à mieux comprendre comment évoluent les activités des professionnels de la formation en lien notamment avec le développement de nouvelles formes de formation et de nouvelles commandes passées à la formation. De façon synthétique, ces évolutions concernent notamment : le développement d'activités et de compétences tournées vers l'analyse du travail et l'analyse de pratiques en lien avec l'exigence accrue d'arrimer la formation avec la réalité des situations professionnelles ; de façon liée la nécessité souvent de développer une « double compétence » (compétence disciplinaire et compétence en analyse du travail) ; le développement de démarches de projet, de type « pensée en amont » visant à concevoir des dispositifs complexes ancrés dans des demandes locales (vers le conseil et l'ingénierie de formation) ; la nécessité de penser des dispositifs de formation « ensembliers » (Barbier, 2006), capables de souplesse et de flexibilité en fonction des caractéristiques des publics et des besoins différentiels repérés ; l'obligation de combiner des méthodes et démarches multiples (cours magistral, étude de cas, résolution de problèmes, démarche projet, simulation et mises en situation, débriefings, analyse de pratiques...).

3. Les choix méthodologiques

Nous avons opté pour une approche qualitative prenant appui sur l'analyse d'entretiens individuels et collectifs avec les animateurs-formateurs de groupes d'ADP et les participants, l'analyse d'observations de séances d'ADP ainsi que l'étude des traces écrites produites par les groupes d'ADP ou/et des animateurs. Nous avons choisi deux terrains de natures très différentes (l'un relevant de la formation initiale de nouveaux professionnels et l'autre relevant d'une logique de formation continue de professionnels en poste) de façon à identifier si, malgré ces différences marquées, des « traits critiques » communs se dégagent dans les professionnalités des animateurs-formateurs (« traits critiques » au sens des dimensions d'expertise spécifiques liés à cette fonction), l'idée étant non pas de réaliser une analyse exhaustive de la professionnalité d'un animateur de ce type de dispositif ni de mener une analyse comparative mais de repérer des dimensions communes aux deux terrains.

3.1. Formations conduites de 2013 à 2015 auprès de managers de proximité de la structure informatique d'un grand groupe financier (2 cycles de formation), et de managers de managers (2 cycles de formation).

Leur formation initiale est en grande majorité scientifique et technique de niveau bac +5. Les enjeux financiers sont considérables, fonds de placements, assurances, caisses de retraites, La sûreté de l'informatique et la fiabilité des logiciels développés exigent un haut niveau de qualité. Le tout se situe dans un fort contexte d'évolution des réglementations nationales et internationales, des politiques de l'établissement, ainsi que des demandes des clients institutionnels. Les managers de proximité ont des rôles clés. Il s'agissait de développer la professionnalité de ces managers par l'analyse de situations problèmes rencontrées lors de l'activité professionnelle, de mieux situer leurs places et rôles et développer leur capacité collective à travailler entre pairs. L'humain est au cœur des préoccupations. Propos du cadre dirigeant ayant aidé à positionner la formation, lors de l'ouverture d'une session : « *Ce qui fait tourner l'entreprise, c'est l'humain. Si l'on applique strictement les règles, ça bloque le système* ».

Chaque cycle d'analyse des pratiques se déroule en moyenne sur quatre journées réparties sur six mois, pour un groupe de huit personnes. Les données recueillies sont de plusieurs natures : les centres d'intérêts et les difficultés rencontrées par les participants dans leur rôle de manager, en début de cycle de formation ; la présentation écrite du cas présenté par chaque participant, et les questions qu'il souhaite approfondir, envoyées au groupe en formation et à l'animateur avant la session ; les notes de l'animateur lors des études de cas, ainsi que lors du suivi pendant la séance suivante ; les retours de chaque participant lors du bilan de fin de formation ; les traces de l'animateur sur ses propres pratiques d'animation (thèmes abordés, ressenti personnel, pratiques expérimentées).

3.2. Analyse secondaire des résultats d'une recherche réalisée au CNAM en 2004-2005 auprès de l'IUFM de Rennes qui proposait à ses professeurs stagiaires en formation initiale, des dispositifs d'analyse des pratiques dans

le cadre de son offre de formation initiale, l'objectif étant d'aider les futurs professionnels à apprendre de leur première expérience sur le terrain. L'objet de recherche proposé par l'équipe du CNAM a été formulé ainsi : « *analyser les relations entre les **intentions** des dispositifs d'analyse des pratiques, leurs **logiques de fonctionnement** (notamment les théories de l'action à l'œuvre dans les pratiques d'animation des dispositifs), les **résultats et effets** qu'ils produisent sur les participants c'est-à-dire les **fonctions dominantes qu'ils assurent** (construction identitaire, professionnalisation...) »*

Nous avons suivi deux dispositifs se déroulant sur une année universitaire (de septembre à juin) à raison d'une séance de deux heures par semaine : le « séminaire d'analyse des pratiques », se présentant comme un lieu d'échanges libres entre stagiaires et « l'atelier de pratique réflexive », dans lequel chaque séance est consacrée à un thème abordé à partir des pratiques des stagiaires. Les animateurs sont des enseignants universitaires souvent spécialistes des situations de travail évoquées dans les groupes (ils ont souvent l'expérience directe de situations de gestion de classe en école primaire, en collège ou en lycée). Le recueil d'informations a été réalisé de la façon suivante pour chaque dispositif : un entretien avec le responsable du dispositif ; un entretien avec l'animateur de séance ; une observation de séance suivie d'un entretien collectif avec les stagiaires ; un entretien post-observation avec l'animateur ; deux entretiens individuels post-observation avec des stagiaires.

4. Les analyses proposées : quelques tendances communes à propos de la professionnalité des animateurs-formateurs de groupes d'analyse de pratiques professionnelles

Notre objectif est d'étudier ce que nous avons appelé les « traits critiques » de professionnalité des animateurs-formateurs de dispositifs d'ADP (c'est-à-dire les dimensions d'expertise les plus spécifiques liés à cette fonction). Comme évoqué en introduction la notion de professionnalité réfère pour nous aux apprentissages produits par les individus, qui constituent des transformations relativement durables au plan des façons d'agir et des façons de penser. S'intéresser aux « traits critiques » de professionnalité des animateurs-formateurs suppose dans un premier temps de regarder ce qu'ils font, c'est-à-dire l'activité qu'ils déploient, la façon dont ils animent les séances et ce qu'ils en disent. Dans un second temps, nous ferons l'analyse de plusieurs traits de professionnalité transversaux au sens où ils nous semblent être présents dans les deux contextes travaillés et caractériser l'expertise propre de cette activité.

4.1. Les activités déployées par les animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles de managers

Le processus de formation est séquencé en demi-journées. Chacune est consacrée à l'étude d'une situation problème apportée par l'un des participants. L'analyse est structurée en quatre temps, présentation du cas par la personne concernée, questions d'information complémentaires par les autres participants, échanges entre ces derniers sans la participation de la personne porteuse du cas, échange de l'ensemble des participants. Une synthèse et le cas échéant quelques compléments théoriques de la part de l'animateur viennent compléter le travail. Une notion clé de l'animation consiste, on le voit, dans la répartition spécifique des temps de parole, qui conduit le porteur du cas à une situation inusitée de déploiement de la parole sans être interrompue, puis d'écoute de l'ensemble des autres participants sans pouvoir soi-même intervenir.

Les pratiques d'animation relèvent de plusieurs registres :

- Animation de groupe : écoute bienveillante, tenue d'un cadre basé sur la suspension de jugements de valeurs et la création d'un espace de confidentialité entre participants, questionnement, circulation de la parole, reformulations et synthèses, etc...
- Étude et résolution de problèmes : son rôle vise dans une première phase exploratoire à l'ouverture du champ de compréhension de la situation problème, en incluant une large diversité d'angles d'approches. Cette situation pouvant être déstabilisante pour des personnes qui n'y sont pas familières, l'animateur aide les participants à accepter sans simplifier la complexité du panorama présenté. Il aide également à en identifier les axes majeurs.
- Accompagnement psychosociologique des personnes sur l'exploration de leur implication personnelle, consistant à la fois à situer en quoi elles sont parties prenantes de la situation et la façon dont elles sont impactées émotionnellement par celle-ci.

4.2. Les activités des animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles dans le contexte de la formation des enseignants

Dispositif nommé « analyse de pratiques réflexives »

Pour ce dispositif, on constate une alternance de travail en sous-groupes et de mise en commun collective par l'ensemble des stagiaires. Le travail en petites équipes constitue la pierre angulaire d'une démarche d'apprentissage coopératif fondée sur la confrontation-discussion. Un exemple d'organisation :

- Début de séance. Travail en sous-groupes *pluridisciplinaires* (deux disciplines distinctes) avec pour référence théorique l'opposition expert/novice : deux stagiaires en positions d'*expert* et de *novice* au regard du thème traité, sont invités à élaborer deux « *cartes conceptuelles* » (mise en relation de concepts entre eux).
- Temps 2. Mise en commun des cartes conceptuelles dans le cadre du groupe plénier pour comparer les productions réalisées par novices et experts ; pour conduire l'analyse, il est fait référence aux notions de système personnel de pilotage de l'enseignant (SPPE) et de système personnel de pilotage de l'apprentissage (SPPA) de Philippe Meirieu.
- Temps 3. Travail en sous-groupes *mono disciplinaires* cette fois, avec pour consigne l'élaboration de solutions permettant de rapprocher SPPE et SPPA.
- Temps 4. Affichage collectif des productions. Synthèse par l'animateur-formateur de la séance. « *Il est important d'identifier les représentations des élèves et les siennes, il faut ensuite prendre appui sur les représentations des élèves pour transmettre un contenu* ».

Dispositif nommé « séminaire d'analyse de pratiques »

Les séances sont introduites par une question ouverte de l'animateur sur le mode « *est-ce qu'il y a des choses que vous avez envie d'évoquer, de faire partager, que ça vous pose problème ou pas* » ? Puis l'organisation temporelle et les rythmes sont différents selon les choix des animateurs :

- Référence à un schéma de type Balint (Balint, 1960) : alternance organisée de récits verbaux individuels relatifs à des situations professionnelles vécues et de réactions collectives à ces récits, incitations répétées de la part de l'animateur-formateur à un approfondissement des situations évoquées, de questionnements, reformulations, synthèses de sa part. Les seuls matériaux auxquels il est fait appel sont oraux.
- Référence à un schéma de type groupe de parole dans lequel l'animateur-formateur structure temporellement la séance selon un style qui lui est davantage propre.

De manière générale, en fin de séance l'animateur-formateur procède à un ultime travail d'élargissement à partir du dernier cas concret énoncé et des échanges collectifs auxquels il a donné lieu. L'animateur se considère comme le garant du cadre général, de la liberté de parole, de l'écoute ; il s'attache à favoriser l'expression individuelle et collective, substrat du travail d'analyse de pratiques.

L'exercice même de la fonction d'animation dans ce type de dispositif semble, aux dires des animateurs rencontrés, délicat, et tout particulièrement lorsque le schéma de référence est le groupe Balint. Dans ce scénario en effet, le rôle du formateur semble au carrefour de contradictions aiguës : entre rôle projeté (être à l'écoute, ne pas dispenser de conseils, ne pas être interventionniste, accepter pleinement le silence...) et rôle réellement vécu ; entre rôle d'animateur et rôle de formateur tenté naturellement et légitimement à dispenser conseils et interprétations.

4.3. Analyses transversales des « traits critiques » de professionnalité des animateurs-formateurs dans les deux contextes évoqués

À partir des données recueillies sur nos deux terrains concernant l'activité déployée par les animateurs-formateurs, nous identifions cinq « traits critiques » de professionnalité des animateurs-formateurs de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles : une capacité à se « regarder être là et faire en même temps » ; penser l'hétérogène et le complexe ; prendre le risque de gérer l'incertitude ; développer un climat de confiance ; définir autrement son rôle de formateur. Précisons tout d'abord un point fondamental : ces traits de professionnalité sont développés au fil du temps par le formateur-animateur. Mais il est remarquable de noter que par la mise en œuvre et l'explicitation de ces capacités il accompagne le développement de capacités de même nature chez les

participants ; c'est selon nous un enjeu majeur de l'analyse des pratiques. De plus, l'accompagnement des participants dans ce travail renforce en retour cette capacité de l'animateur.

4.3.1. Une capacité à se distancier par rapport à ce qu'on ressent immédiatement dans le groupe : « se regarder être là et faire ! »

La prise de distance semble, selon les propos recueillis, s'effectuer selon un triple registre : la situation problème étudiée, le rôle professionnel et le vécu émotionnel de la situation problème. Il s'agit d'un apprentissage tourné vers la gestion de l'action dans l'ici et maintenant. Le développement de cet apprentissage semble particulièrement précieux dans des contextes professionnels nécessitant la production de réponses inédites reposant sur le développement d'un regard sur soi (probablement est-ce une exigence forte commune à tous les métiers de la relation).

Quelques dominantes des processus de prise de distance peuvent être identifiées : se regarder et faire en même temps (le renforcement du regard sur son rôle se produit également en résonance) ; capacité à apprendre à reconnaître ses compétences, par soi-même et au travers du regard des autres ; identifier les états émotionnels ressentis par empathie, et être capable de les expliciter et de s'en dégager (par exemple : sentiments de confusion, d'impuissance, de déprime,...). Ce qui vaut ici pour les participants vaut également pour les animateurs-formateurs.

4.3.2. La production d'une capacité à penser l'hétérogène, le complexe, à se situer à différents niveaux d'intelligibilité.

Il s'agit d'une capacité à mettre en mots, à penser des situations complexes de la part de l'animateur-formateur. Cela passe notamment par :

- l'ouverture d'espaces de réflexion, d'échanges, de liberté d'expression. Quelques citations de propos d'animateur-formateur : « *Plus la formation avance, plus c'est libre* » ; « *Échanger avec les autres est une aventure. La parole est très directe, libre. Il n'y a pas beaucoup de lieux comme cela* » ;
- l'apprentissage de la complexité et de l'incertain liés aux systèmes « ouverts » ; en particulier la complexité ne peut être appréhendée sans multi-référentialité (Ardoino, 1974) et sans une approche collective ;
- l'acquisition d'une intelligence des temporalités, à la fois la mise en perspectives des temporalités individuelles et organisationnelles, et de l'accroissement de la capacité de vision à plus long terme, permettant ainsi le développement de l'autonomie.

Cette ouverture vers la complexité s'accompagne à la fois d'un assouplissement des postures professionnelles (de formateur), d'un apprentissage lié à l'articulation plus grande de l'espace-temps de la formation formelle avec l'espace-temps du travail et de la construction d'une démarche d'analyse du travail.

Plusieurs propos d'animateurs-formateurs recueillis, par exemple dans le cadre des dispositifs d'ADP proposés aux enseignants, vont dans ce sens : « *on ne peut pas faire de la formation pour de la formation, il est nécessaire de prendre en compte la réalité des situations de travail* » ; « *j'ai sans doute acquis une capacité à analyser les situations professionnelles car il a fallu que je le fasse avec les stagiaires* ».

4.3.3. Apprendre à prendre des risques du fait de l'acceptation de l'incertitude liée à la gestion de « situations pédagogiques ouvertes »

Cette capacité est d'une grande utilité du fait que l'on se situe avec des situations professionnelles réelles complexes et non maîtrisées par les participants (point commun des deux terrains investigués). Comme les études de cas en ADP peuvent avoir des effets directs sur les situations de travail, le rapport aux risques en situation de formation est fortement corrélé avec celui en milieu professionnel. Pour cela, et pour qu'il y ait apprentissage, l'existence même d'incertitudes dans la formation et les attitudes de l'animateur-formateur vis-à-vis des celles-ci est un enjeu majeur. Celui-ci, en début de séance a peu d'informations sur le cas à traiter, et de la façon dont la personne qui a apporté le cas et les autres personnes vont réagir.

En acceptant d'avoir à faire face à ces incertitudes et aux éventuelles conséquences, nous faisons l'hypothèse que l'animateur-formateur contribue à l'apprentissage d'une confiance collective pour gérer les risques. Au contraire, toute tentative de maîtrise de la situation pédagogique empêche un travail de cette nature.

In fine, le rapport au risque ne nous semble alors pouvoir être vécu et travaillé pédagogiquement que s'il y a un partage d'expositions au risque, y compris pour l'animateur.

4.3.4. Une capacité à établir un climat de confiance

Ce point, bien qu'étroitement relié au précédent, mérite une place particulière. Une condition nécessaire à la prise de risque est l'établissement d'un climat de confiance au sein du groupe en formation. Lors d'un bilan de formation, un manager de managers : « *On ose parler d'une problématique, en confiance, ça libère* ». Il s'agit là d'un élément majeur de la formation, car la confiance en autrui expérimentée dans le cadre de la formation est le ferment du développement d'un sentiment de confiance au sein de l'organisation. Les compétences d'animation de groupe contribuent nécessairement à ce climat, mais ne sauraient suffire. Deux autres éléments s'avèrent déterminants. Le premier, observé dans les deux contextes étudiés, est l'instauration d'un cadre de fonctionnement s'appuyant sur des règles de confidentialité hors groupe et de suspension de jugements de valeurs, de nature à apaiser les craintes des participants à s'exprimer. Le second élément, nous l'avons vu, est la capacité de l'animateur à s'exposer aux risques de l'incertitude.

Il nous faut également souligner que la question de la confiance à l'intérieur de groupes d'analyse des pratiques, ouverts sur la réalité concrète du travail des participants et donc sur le fonctionnement de l'institution, ne saurait s'envisager sans prendre en compte les relations de confiance instaurées entre les demandeurs institutionnels de la formation et les animateurs. Celles-ci sont l'objet d'un construit progressif. Pour prendre le cas de la formation en institution bancaire, compte tenu des enjeux considérables, la décision d'expérimenter puis de généraliser la formation à l'ensemble des managers responsables d'équipes opérationnelles a été l'objet de toutes les attentions, notamment par des concertations préalables au plus haut niveau de l'entreprise et de multiples évaluations des sessions et de leurs effets. Pour aller jusqu'au bout de cette réflexion, cette confiance construite est amorcée par la confiance initiale *a priori* donnée par un responsable interne qui prend le risque de s'engager dans la mise en place de l'action.

4.3.5. Définir autrement son rôle de formateur : des transformations identitaires

L'identité professionnelle est le fruit à la fois d'un rapport à soi, transaction biographique (Dubar, 2000), s'inscrivant dans un parcours personnel, et d'un rapport aux autres et à l'organisation, transaction relationnelle qui relève en analyse des pratiques du regard des autres. Il s'agit d'une identité basée sur une reconnaissance mutuelle, mais aussi issue d'un travail de réflexion sur sa place et son rôle vis-à-vis des autres et dans l'organisation. Le travail identitaire ne se réduit pas à une meilleure compréhension de son rôle et une plus grande clarté de son positionnement, mais il relève également de la façon dont la personne investit son rôle, et en tout premier lieu par l'acceptation de celui-ci.

Les propos précédents sont d'une particulière acuité pour les animateurs-formateurs, leur identité professionnelle se construisant sur une temporalité longue au fil des sessions animées et de l'évolution de leur réflexion. Dans les deux contextes évoqués ici, des transformations d'ordre identitaire chez les animateurs-formateurs de dispositifs d'ADP sont en œuvre. Ces transformations sont liées à une prise de distance plus forte par rapport à son métier : se positionner différemment par rapport aux étudiants (cas des dispositifs d'ADP auprès d'enseignants), voir autrement le rôle du formateur et la place des savoirs disciplinaires en formation.

Plusieurs propos recueillis (dispositifs d'ADP auprès d'enseignants) : « *je m'aperçois de plus en plus que le formateur ne doit pas être qu'un spécialiste d'une discipline, il doit s'appuyer le plus possible sur l'expérience concrète des étudiants, c'est cela qui a du sens pour les compétences* » ; « *j'ai appris que les savoirs que l'on transmet en formation sont de peu d'intérêt quand ils ne sont pas fortement articulés à une expérience vécue* ».

5. En conclusion

Nous n'avons pas ici cherché à analyser, de façon exhaustive, la professionnalité des animateurs-formateurs de ces dispositifs mais plus modestement nous avons souhaité repérer les « traits critiques » de cette professionnalité c'est-à-dire les dimensions d'expertise particulièrement spécifiques à ces activités. Nous en avons identifié cinq communes aux deux situations étudiées : une capacité à se « regarder être là et faire en même temps » ; penser l'hétérogène et le complexe ; prendre le risque de gérer l'incertitude ; établir un climat de confiance ; définir autrement son rôle de formateur.

Ces cinq traits nous semblent être particulièrement à l'œuvre dans la gestion d'une part de l'hybridation entre informel et formel (le formel est le processus cadré par l'animateur-formateur et l'informel est le matériau verbal produit par les participants) et d'autre part du collectif en présence (la mise en commun et en scène de problématiques professionnelles venant des participants). En lien, les apprentissages des animateurs d'ADP et ceux des personnes en formation se révèlent dans des rapports de co-développement avec les participants, mais

selon des temporalités différentes. Par ailleurs, des prises de conscience initient chez eux un travail de développement personnel. A ce titre, l'ADP est plus un processus de professionnalisation qu'une formation. D'où aussi le fait des demandes de participants de renouveler leur participation.

Dans un contexte de transformation de nos sociétés caractérisé par l'ouverture des systèmes et l'interactivité entre les personnes, des fonctions du type d'animateurs-formateurs d'ADP requièrent des compétences spécifiques, ainsi qu'un nouveau rôle différent de celui de l'enseignant ou du formateur, rôle qui nécessite du temps pour être consolidé. Il a notamment une caractéristique majeure essentielle dans les systèmes ouverts, la suppression des rapports de dépendance dans le rapport au savoir des participants vis-à-vis du formateur.

Références bibliographiques

- Ardoino, J (1974). *L'intervention dans les organisations et les institutions*. Paris : PI.
- Balint (1960), M., *Le médecin, le malade et sa maladie*. Paris : PUF.
- Barbier et al (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. In B. Maggi (éd.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 89-104). Paris : PUF.
- Barbier, J.M. (2006). *Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens*. CNAM : Noir sur Blanc.
- Besnard, P et Liétard, B. (1976). *La formation continue*. Paris : PUF.
- Dubost, J. (1987), *L'intervention psychosociologique*. Paris: PUF.
- Emery, F., Thorsrud, E. (1976). *A participative approach to the democratisation of a work place*. Leiden : Nijhoff.
- Jaques, E. (1972, Trad.). *Intervention et changement dans l'entreprise*. Paris : Dunod.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Ortsman, O. (1994). *Quel travail pour demain ?* Paris : Dunod.
- Palmade, G. (2008). *Préparation des décisions : l'étude de problème*. Paris : L'Harmattan.
- Thorsrud, E. (1975), *La Démocratisation du travail et le processus de transformation de l'organisation*. Paris : Sociologie du travail, n° 3.

L'influence d'autrui dans l'accompagnement de formation individualisé

Brigitte Voyer

*Professeure et Responsable des programmes d'études de 2^e cycle en éducation et formation des adultes
Université du Québec à Montréal (UQAM)
C.P. 8888, succursale Centre-ville
Montréal, Canada
voyer.brigitte@uqam.ca*

RÉSUMÉ. Ce texte porte sur l'accompagnement de formation individualisé, démarche qui prend en compte la singularité de la situation d'une personne pour développer ses apprentissages. Considérant qu'en milieu de travail, l'accompagnement se fait en présence ou avec la collaboration des autres, l'étude s'intéresse aux acteurs qui influencent le travail du formateur accompagnateur. En s'appuyant sur le concept de professionnalité, on peut considérer le travail du formateur accompagnateur dans une perspective large et prendre en compte autant son activité, son identité ainsi que l'influence d'autrui dans différents phases de la démarche. Effectuée par étude de cas, cette recherche est basée sur de récits de vie professionnelle et des récits de pratique de formateurs accompagnateurs, de divers métiers et professions, qui forment leurs pairs. Les résultats révèlent que le caractère proprement individualisé de l'accompagnement est diminué ou accentué sous l'influence de l'action de certaines catégories d'acteurs. Dans certaines phases, l'accompagnement se réalise sous un contrôle organisationnel et social important, ce qui laisse penser que la professionnalité des formateurs accompagnateurs internes concernerait surtout des compétences pour intervenir en relation directe avec l'apprenant, lors de la mise en œuvre de l'activité d'apprentissage, et non pas principalement pour leur capacité d'intervention dans l'ensemble du processus.

MOTS CLÉS : Accompagnement, formation individualisée, travail, influence d'autrui, professionnalité.

Introduction

Avec l'encouragement des agences publiques vouées au développement de la main-d'œuvre, de plus en plus d'organisations de travail confient à des employés expérimentés la responsabilité de former leurs pairs pour la transmission des savoirs professionnels en privilégiant l'accompagnement de formation individualisé. Ce texte s'intéresse à ce type de démarche qui valorise la prise en compte la singularité du sujet et de sa situation de son travail, et il questionne l'influence d'autrui.

1. Accompagnement individualisé et collectivité de travail

Dans un cadre individualisé, le formateur-accompagnateur est centré sur la personne avec laquelle il partage une situation en utilisant, comme point de départ, la personne à former et sa propre activité dans le but de la faire progresser (Currier, 2001 ; Kram, 1988 ; Raggins et Kram, 2007). C'est à travers la communication interpersonnelle, d'une personne d'expérience vers une personne moins expérimentée, et la centration sur des situations concrètes ou réelles, que s'opère le transfert du savoir (Frétigné et Trollat, 2009 ; Eraut, 2008 ; Fenwick, 2008). Une place importante est accordée aux interactions entre le formateur et l'apprenant et aux échanges mutuels sur l'activité de travail. Habituellement, les deux partenaires s'engagent dans un rapport de réciprocité avec des interactions continues, une proximité, un engagement et une centration commune sur une activité (Haggard, Dougherty, Turban et Wilbank, 2010).

Or, même si la proximité caractérise la relation dyadique - apprenant-formateur - propre à l'accompagnement de formation individualisé (Balleux, 2002), celle-ci se développe rarement de manière isolée surtout en milieu de travail. En effet, l'action du formateur se déploie souvent sous le regard d'autrui, avec l'intervention des pairs dans l'action qui cherchent à maintenir ou à développer une collectivité de travail (Hardy, 2006). Les milieux de travail offrent différentes possibilités de participation qui permettent bien souvent l'engagement des collègues dans la dynamique d'apprentissage de l'apprenant (Billet, 2002 ; Hardy, 2006 ; Kram, 1988). Les autres influencent donc les échanges entre les partenaires et ils participent souvent à la négociation et à la co-construction du savoir (Frétigné et Trollat, 2009 ; Trollat et Masson, 2009). L'individualisation, au sens d'une action qui caractérise, distingue et particularise l'intervention du formateur, peut se trouver teintée par la dynamique collective. Mais quels sont les acteurs les plus influents ? Comment l'influence d'autrui marque-t-elle la démarche et la professionnalité du formateur-accompagnateur ?

Notre étude explore ces questions : elle vise à identifier les catégories d'acteurs qui interviennent dans l'accompagnement, à décrire la nature et l'importance de leur contribution pour, en définitive, voir comment les autres influencent la démarche.

2. Repères théoriques

Nous décrivons brièvement nos principaux repères théoriques.

2.1. Accompagnement de formation individualisé

L'accompagnement de formation individualisé est défini ici comme une approche de formation structurée autour de la relation entre un formateur et un apprenant, qui prend en compte la singularité du sujet, ses besoins et son parcours dans un but de développer des apprentissages (Trollat et Masson, 2009 : 157). Dans le contexte du travail, l'approche procède par la centration sur la personne mais surtout sur sa situation particulière liée à son activité de travail. Dans une démarche de co-construction d'un projet d'apprentissage, l'accompagnateur adapte, au fur et à mesure de la progression de l'apprenant, ses interventions. Dans les milieux de travail, les formateurs accompagnateurs peuvent se référer à l'expérience (Charlier, Rousel et Boucenna, 2013) et mobilisent une grande variété d'actions pour favoriser l'apprentissage (Balleux, 2002), des actions que nous nommons, pour notre part, *stratégies de formation* et qui se rapportent à l'ensemble du processus d'organisation et de gestion d'une situation pédagogique (Legendre, 2009).

1. L'auteure remercie la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) qui a financé cette étude dans le cadre du Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) (projet no 2658-13521).

Dans le cadre de cette étude, l'accompagnement ne relève pas d'une relation naturelle, fortuite ou spontanée. Structurée et planifiée à l'initiative de l'organisation de travail, la démarche s'apparente plutôt à une formation formelle (Eraut, 2004). Cependant, comme le cadre d'une relation dyadique favorise l'adaptation continue, la démarche comporte des aspects informels qui s'imbriquent aux aspects plus formels, dans une sorte d'hybridation (Cristol et Muller, 2013). Avec un dispositif prévu pour assurer des interactions structurées et ciblées, le FA utilise des stratégies, des techniques et d'outils : il vise un changement qui profite à l'apprenant mais aussi aux personnes en autorité ou à des groupes d'intérêts (*stakeholder*) (Rettinger, 2011).

2.2. L'influence d'autrui

Les deux partenaires de la relation d'accompagnement – le formateur et l'apprenant – n'évoluent pas en vase clos; ils sont membres d'un collectif de travail (équipe, collègues, département) qui évolue lui-même au sein d'une organisation de travail comportant ses règles, ses processus, sa culture et son histoire. Différent de l'espace scolaire, le milieu de travail est rarement un *espace protégé* au sein duquel l'apprenant développe librement son savoir sans risque de conséquences (Bourgeois et Nizet, 2005). Pour l'aider, le FA doit composer avec les interventions d'autrui, ce qui peut même l'amener à partager ses divers rôles avec autrui et à réviser son rapport à l'autorité (Éneau, 2005). L'analyse considère la complexité du milieu de travail avec les rapports de pouvoir en présence, les attentes institutionnelles, les impératifs de production, etc. qui marquent l'intervention du formateur-accompagnateur (Frétiigné et Trollat, 2009 ; Trollat et Masson, 2009). L'influence d'autrui s'exerce en dehors de l'organisation avec des acteurs situés dans l'environnement externe (Bernier, 2012 ; Bourgeois et Enlard, 2014).

2.3. La professionnalité du formateur-accompagnateur

Nous cherchons à saisir l'influence d'autrui sur la professionnalité du formateur-accompagnateur laquelle renvoie à l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité (Perez-Roux, 2012 : 11). Alors que des auteurs étudient le travail de l'accompagnateur surtout à partir de la première étape de la relation formateur-formé (Kram, 1988, Houde, 2011), une perspective plus large permet de considérer la professionnalité du FA, avant les premiers échanges avec l'apprenant, avec l'idée d'un processus de formation comprenant, en amont, l'analyse, la planification et la conception du projet et, en aval, l'évaluation et le suivi (Ardouin, 2013). Cette perspective renvoie aussi à l'idée que l'acte de formation est rarement un projet strictement professionnel ou personnel qui consiste à mobiliser sa compétence pour aider l'autre à apprendre ; il s'inscrit aussi dans un projet organisationnel et un projet social (Donnay et Charlier, 1991) auxquels prennent part nombre d'acteurs. Dans les formations réalisées en situation de travail authentique, l'intervention d'autrui peut être très spontanée ou, au contraire, s'avérer volontaire et très structurée (Billet, 2002). En outre, la professionnalité du formateur se construit dès le moment de sa formation académique, et par la suite, tout le long de la carrière, au cours de laquelle des acteurs, plus ou moins significatifs, marquent aussi son identité professionnelle (Dubar, 2015 ; Voyer, 2002).

3. Méthodologie : études de cas, récits professionnels et récits de pratiques

Notre étude porte sur neuf formateurs accompagnateurs (FA), c'est-à-dire des employés œuvrant pour une organisation de travail à qui l'on a déjà confié la responsabilité de transmettre des savoirs professionnels à un autre employé de la même organisation. Il s'agit donc de formateurs internes. Tous forment leurs pairs sous le mode individualisé, en se désignant comme coach (5), mentor (1), compagnon (1) ou parrain (2), des appellations d'usage courant dont les définitions, souvent imprécises, renvoient à l'idée d'individualisation (Paul, 2004). Ces personnes sont des professionnels et diplômés universitaires (6), des techniciens diplômés du collégial (2) ou ouvrier peu scolarisé (1) qui n'en sont pas à leur première expérience d'accompagnement. Trois sont syndiqués et six ne le sont pas. Toutefois, les organisations de travail, majoritairement syndiquées (5 sur 9), sont issues de différents secteurs d'activités

2. La présente étude s'appuie sur des données provenant d'une étude plus large dont l'objectif consistait à dresser des récits d'expérience de formateurs-accompagnateurs et à dégager les principales caractéristiques de l'accompagnement individualisé. Voir la liste de référence : Voyer, B, Ouellet, S et A-M, Zaidman (2015 soumis).

socioéconomiques : services (3), fabrication manufacturière (3), commerce de détail (1), communautaire (1) et éducatif (1) situées dans des organisations de différentes régions du Québec.

L'enquête, tout d'abord, a consisté à collecter des données sur l'organisation de travail et sur le secteur d'activités auprès d'un responsable de l'organisation par entrevue téléphonique à l'aide d'un questionnaire (questions fermées). Puis, chaque FA a été interrogé, par téléphone, à l'aide d'un questionnaire fermé portant sur leur profil professionnel et académique. Ensuite, chacun a participé, en personne, à un entretien individuel de type récit de vie professionnelle (avec questions ouvertes). Le FA racontait son expérience d'accompagnement. Puis par un récit de pratique, chaque présentait les aspects de l'intervention (stratégies, modalités, relation avec l'apprenant, avec autrui). L'analyse a identifié les catégories d'acteurs, la nature de leurs interactions avec le FA tout en les situant dans les phases de la démarche de formation et le parcours individuel.

4. Analyse des résultats : influence d'autrui et professionnalité du formateur accompagnateur

Au cours du récit, les formateurs-accompagnateurs décrivent leur expérience en se présentant comme le principal acteur de l'acte de former, l'autre acteur essentiel étant l'apprenant. Ainsi, l'accompagnement est fondé sur une relation en dyade, la narration étant principalement structurée autour de l'utilisation du pronom personnel « je » qui identifie le formateur comme sujet de l'action et du pronom « il » pour désigner le partenaire de cette relation. Tous les récits comprennent également des segments où l'action est exposée avec le pronom « nous », montrant l'idée d'un partenariat dans le processus de formation.

Aucun FA ne révèle une relation exclusive avec l'apprenant, sans l'intervention d'un tiers, ce qui laisse place à l'influence d'acteurs à divers moments du projet de formation. Nous exposons cette influence en débutant avec les acteurs internes, ensuite, avec les acteurs de l'environnement externe. Le tableau suivant en présente la synthèse.

ENVIRONNEMENT INTERNE	Types d'interventions	Phases A- P-V			Types d'influence : individualisation et professionnalité		
		A	M	V	Volet Activité Accentue	Volet Activité Réduit	Volet Identité
Acteurs internes							
• Collègues	Observe, Commente Évalue, Pratique		✓		✓		
• Clients/usagers	Interagit, Transige, Commente		✓		✓		
• Personnel ressources humaines	Sélectionne, Planifie, Conçoit, Évalue	✓	✓	✓		✓	
• Supérieurs hiérarchiques	Sélectionne, régule Collecte, Informe	✓	✓	✓			✓
• Représentants syndicaux	Sélectionne, Régule, Valorise	✓		✓		✓	
• Agents de la qualité	Observe, Évalue	✓	✓				✓
ENVIRONNEMENT EXTERNE							
Acteurs sollicités par organisation							
• Comités sectoriels	Forme Fourni matériel	✓	✓	✓		✓	
• Emploi-Québec	Soutien		✓				
• Organismes qualité	Régule		✓				✓
• Firmes de formation	Forme Fournit matériel	✓					✓
Acteurs externes							
• Autres employeurs	Fourni expérience	✓					
• Université	Forme	✓					✓
• Ordre professionnel	Forme Permet socialisation	✓					✓

Légende : Phases : A = Amont M= Mise en œuvre : V = Aval

Tableau 1. Acteurs internes et externes : type d'intervention, phases de la démarche et type d'influence

4.1. Acteurs internes issus de l'organisation de travail

Si l'accompagnement de formation s'effectue, en grande partie, à travers des moments où le FA et l'apprenant sont seuls, le FA compose également avec les collègues de travail, acteurs les plus fréquemment nommés dans leur récit. Comment interviennent-ils ? La plupart du temps, compte tenu de leur proximité, ils observent certains moments de l'accompagnement. Il s'agit d'observations informelles, fragmentaires, effectuées spontanément lors de leur passage sur les lieux du travail ou lors de l'exécution de leur propre travail.

Fréquemment, les collègues de travail formulent des commentaires sur le travail du formé. Ils portent un jugement critique : ils évaluent l'aptitude à réaliser la tâche de travail, ils approuvent ou ils désapprouvent la performance de l'apprenant. Informellement, ces commentaires sont, soit formulés sur place spontanément, en présence de l'apprenant, soit exprimés plus discrètement. Certains FA prennent en compte les avis pour valider leur propre perception au sujet de l'évolution de l'apprentissage : ils peuvent les inciter à réviser leurs stratégies de formation, dont certaines sont de nature plus didactique (ex. : préciser une explication). Or, certains FA adoptent une attitude vigilante à l'égard des commentaires critiques de l'entourage. Ils estiment important de protéger les formés des commentaires désapprobateurs des collègues pour éviter les effets de démotivation ou de découragement sur l'apprenant. Dans certains cas (3), les collègues de travail interviennent formellement à la demande du FA pour faire pratiquer certaines activités à l'apprenant. Ils participent à des jeux de rôle ou à des simulations, méthodes choisies et planifiées à l'avance par le FA, pour assurer l'apprentissage.

Les clients ou les usagers constituent une autre source d'influence. Ceci s'observe strictement dans les organisations de services (commerce, enseignement, services professionnels) puisqu'ils sont une partie intégrante de l'activité de travail authentique. En fait, puisque les clients interagissent directement avec l'employé en situation réelle, ils le font aussi nécessairement lorsque celle-ci sert de situation de formation. Le formateur utilise, en quelque sorte, le client ou l'utilisateur lorsqu'il transige avec l'apprenant. À partir de l'interaction client-apprenant, le FA mobilise ses stratégies didactiques : il montre la tâche de travail, observe et commente l'interaction usager-apprenant dans l'activité, corrige les erreurs, etc. Le client ou l'utilisateur est, ni plus ni moins, l'outil du formateur qui sert à développer l'apprentissage, soit au sein même de la situation, soit après la réalisation de la situation au cours d'un « retour » sur l'événement.

Soulignons que des clients commentent la performance de l'apprenant, signalent des erreurs de service ou des insatisfactions, ce qui peut inciter le formateur à ajuster le contenu de sa formation. Les FA se servent avantageusement de la présence de l'utilisateur ou du client et du contenu de leur interaction pour développer les apprentissages : ces derniers jouent donc – souvent malgré eux – un rôle de collaboration pertinent pour le travail du FA.

Dans les grandes organisations, le personnel des ressources humaines a une influence primordiale sur l'ensemble du projet d'accompagnement. D'abord, il initie le projet de formation. Puis, il intervient dans les premières phases du projet – avec la sélection des apprenants, la formation de l'accompagnateur, la conception du programme et des outils de formation – ainsi que dans les dernières phases avec l'évaluation des apprentissages et l'évaluation de la performance. Dans la majorité des cas, le département fournit l'ensemble du dispositif de formation. Il a donc beaucoup d'ascendant sur la pratique du FA puisqu'il participe à dicter et à imposer des stratégies qui régulent le cadre relationnel. Puis, comme cette instance organisationnelle diffuse diverses règles – durée de libération de l'apprenant, durée du projet par exemples – son intervention a pour effet de réduire le caractère individualisé de la relation d'accompagnement.

Dans certains cas, le personnel des ressources humaines participe, à la transmission de contenus de formation. En effet, celui-ci forme l'apprenant sur des aspects particuliers – la santé et sécurité au travail par exemple – ce qui complète l'accompagnement du FA.

Fréquemment mentionnés par les FA, les supérieurs hiérarchiques – chefs d'équipe, contremaître, directeurs de production, patrons – influencent aussi l'accompagnateur. Précisons que, dans la plupart des cas, le FA et l'apprenant relèvent du même supérieur hiérarchique. À leur sujet, deux aspects sont dignes de mention. Tout d'abord, dans certaines organisations, c'est le supérieur qui choisit, propose ou désigne l'accompagnateur et non pas un représentant du département des ressources humaines. Aux yeux des FA, ces personnes sont significatives puisqu'elles leur ont permis l'accès au rôle de coach ou de mentor, ce qu'ils perçoivent comme un signe de reconnaissance et de gratification. Non seulement ce geste amorce la relation d'accompagnement, mais il marque un point tournant dans la carrière du FA. Le poids des supérieurs hiérarchiques se manifeste également à l'égard de la durée du projet.

Effectivement, plusieurs d'entre eux s'informent auprès du formateur de la progression des apprentissages. Le plus souvent, ils demandent à réduire la durée du projet pour assurer la production effective de l'employé au travail. Face à ce type d'intervention, plutôt spontané, des FA s'attribuent un rôle de protection à l'égard de leur apprenant : ils cherchent souvent alors à négocier la durée du projet.

Au cours de leur récit, les FA signalent également le rôle de leur syndicat. Spécifions qu'ils ne désignent pas l'acteur syndical sous une forme personnalisée, en indiquant le nom d'une personne ou en se référant à son rôle comme ils le font pour les autres acteurs. L'influence syndicale est plutôt évoquée en référence à la convention collective qui régit des aspects précis de l'accompagnement. La convention collective contient parfois des règles et des procédures sur la formation individualisée. Ainsi, deux conventions dictent des règles pour la sélection des apprenants, une autre spécifie le niveau d'ancienneté requis pour accéder au rôle d'accompagnateur ou de formateur et d'autres prévoient la bonification du salaire pour ce type d'activités. L'autre élément d'importance concerne la distinction établie par la convention collective entre l'évaluation des apprentissages et l'évaluation des compétences, ce qui facilite la relation des FA avec le collègue apprenant. Les FA ne veulent pas évaluer la compétence de leurs pairs. La règle syndicale répond donc à leur souhait.

À ce sujet, précisons, que l'évaluation des apprentissages est très peu individualisée. S'il existe bien une dimension évaluative tout au long de la relation dyadique qui s'effectue, par moment, dans une complète proximité et sans intervention d'autrui – celle-ci consiste pour le FA à suivre l'apprenant, le corriger, rectifier ses gestes, commenter le développement de ses habiletés, etc. Or, l'évaluation finale est toujours réalisée avec d'autres personnes. Effectivement, la majorité des FA participent à une évaluation formelle et très structurée qui consiste, grosso modo, à porter un jugement d'ensemble sur le niveau d'atteinte de la compétence avec la présence du supérieur hiérarchique et d'un professionnel des ressources humaines. C'est ce dernier qui en est responsable. Dans certains cas (2), les collègues de travail sont consultés, formellement ou informellement, au sujet du travail de leur collègue.

Par ailleurs, il faut rapporter aussi le rôle des agents de la qualité qui examinent le respect des normes de qualité interne dans la production de travail. Sans affiliation au groupe de travail immédiat de l'apprenant et du formateur, leur présence épisodique est très formalisée : elle est planifiée, organisée, attendue et documentée. Comme les agents de qualité observent le processus ou le produit du travail, ils le commentent et l'évaluent ; certains FA perçoivent que l'évaluation porte sur leur propre compétence et non sur celle de l'apprenant.

4.2. Acteurs de l'environnement externe

Hors de l'organisation de travail, d'autres acteurs de l'environnement externe interfèrent significativement dans l'action du FA. Certains interviennent à la demande de l'employeur et d'autres ont plutôt marqué le parcours passé du FA.

4.2.1. Acteurs externes sollicités par l'organisation de travail

Tout d'abord, quelques FA bénéficient des ressources fournies par les comités sectoriels de main-d'œuvre, organismes autonomes dont le rôle est de définir les besoins en développement de la main-d'œuvre de leur secteur d'activité économique et de soutenir le développement des compétences de celle-ci (CPMT, 2015 : 1). Avec une approche participative (...), ces comités sont composés de représentants d'employeurs ou d'associations d'employeurs et de représentants des syndicats ou d'autres représentants de travailleurs du secteur (...) (CMPT, 2015 : 1). Le personnel de ces comités élabore et offrent diverses mesures, ressources et outils aux organisations de travail et aux individus. Ainsi, certains formateurs (3) ont été formés sur la formation individualisée, donnée par un représentant d'un comité sectoriel, formation qui traite de la relation formateur-formé, des techniques de communication, de l'évaluation des apprentissages, etc. Cet organisme fournit des outils de formation adaptés au métier tels que le cahier du formateur et le cahier de l'apprenant.

Dans leur rôle de formation des FA et de conception, les comités sectoriels de main-d'œuvre exercent une influence particulièrement structurante sur le travail des FA, influence qui se déploie tout le long du processus. Dans les cas étudiés, l'intervention sectorielle n'est pas initiée par le FA mais par l'organisation de travail. Les FA qui ont fait mention des comités sectoriels considèrent leur apport comme positif.

Dans quelques cas (3), on indique la présence d'un représentant de l'agence Emploi-Québec lors de l'accompagnement de formation. Cette agence publique a pour *mission de contribuer à développer l'emploi et la main-d'œuvre ainsi qu'à lutter contre le chômage, l'exclusion et la pauvreté dans une perspective de développement économique et social* (MTESS, 2015 : 1). Elle offre différents services, mesures et outils aux organisations de travail pour les soutenir dans leur développement. Les agents se présentent occasionnellement pour observer la démarche du FA sans interagir dans la relation de formation. Si le motif poursuivi par cette présence n'est pas précisé, la présence n'est pas dépréciée par les FA.

En outre, il faut signaler l'influence des organismes externes de contrôle de la qualité qui a été mentionnée par trois FA. Ceux-ci expliquent se sentir responsable de transmettre les diverses normes ou règles du métier, établies par ces organismes et les perçoivent strictes et imposantes. Les représentants de ces organismes ne participent pas à l'accompagnement mais leur discours sur la qualité exerce une pression sur leur travail des FA.

Enfin, deux FA mentionnent la participation de firmes privées ayant assurées leur formation d'accompagnateur, suite à la demande de l'organisation de travail. Ces firmes spécialisées transmettent les rudiments du métier et fournissent le matériel de formation. Dans d'autres cas, des consultants privés ont participé à la transmission de contenus de formation, une prestation complémentaire à celles transmises par les FA. Une autre personne explique la contribution de l'université dans un accord université/organisation/ministère qui a fourni outils et formation.

4.2.2. Acteurs externes intervenus en amont du projet organisationnel

D'autres acteurs influents sont intervenus dans leur parcours des FA bien avant leur embauche pour l'employeur actuel. À ce sujet, la majorité des FA justifie le fait d'avoir été mandaté pour former leurs pairs grâce à leur connaissance du métier ou de la profession, leurs compétences relationnelles, leur sens des responsabilités, etc. Pour plusieurs, ces attributs ont été développés par les expériences de formation ou d'accompagnement déjà acquises dans d'autres organisations. Ces expériences significatives leur procurent, par exemple, une confiance en leur compétence qui profite positivement au mandat actuel.

En outre, trois FA disent avoir suivi une formation universitaire spécialisée en formation des adultes dans le but de devenir formateur. S'ils n'associent pas l'université à titre d'agent qui aurait un ascendant direct sur leur pratique d'accompagnement, ils disent y avoir acquis des connaissances ainsi qu'un diplôme pertinent pour leur fonction.

Enfin, alors que deux personnes sont membres d'un ordre professionnel, l'une d'elle y a suivi une formation tout en s'investissant dans un comité de promotion du coaching, ce qui lui a permis des échanges fructueux avec ses pairs. Elle y a fait aussi l'acquisition d'outils pratiques, en plus de s'être vue décerner une certification de « coach agréé ».

5. Discussion et conclusion

Notre analyse montre que l'accompagnement de formation individualisé en milieu de travail est loin de constituer une démarche entièrement fondée sur une relation personnalisée au sein de laquelle le formateur pourrait décider librement de l'ensemble de ses interventions, en les adaptant aux spécificités de la situation de l'apprenant. En milieu de travail, l'accompagnement est influencé par autrui tout le long du projet de formation, ce qui ne lui permet pas de maîtriser entièrement, avec l'apprenant, le déroulement du projet. Le caractère individualisé de la démarche se voit accentué ou diminué selon la catégorie d'acteurs qui intervient et selon leur situation dans les phases du projet.

Collègues, clients et usagers jouent plusieurs rôles dans la démarche d'accompagnement, notamment celui de participant et celui d'observateur de la situation, en particulier lors de la phase de mise en œuvre. Ces rôles leur permettent de juger informellement du déroulement de la démarche et du degré de maîtrise de l'activité de travail de l'apprenant. S'il approuve les commentaires d'autrui, le formateur-accompagnateur révisé et ajuste ses stratégies didactiques pour maximiser l'apprentissage. Si, au contraire, il désapprouve et fait le constat d'une attitude négative non appropriée, il peut refuser l'intervention d'autrui. Puisqu'une influence de l'entourage mal contrôlée peut entraver l'efficacité des stratégies de formation (Billet, 2003), l'arbitrage des interprétations spontanées au sujet de la performance de l'apprenant place le formateur accompagnateur en position de protecteur de l'apprenant. Dès lors, il révèle son aptitude à saisir les risques de dérapage liés à la proximité des collègues et il prévient ainsi les situations potentielles de sabotage lesquelles peuvent toujours survenir (Eby, 2007). Aussi, dans la phase de mise en œuvre, l'intervention informelle d'autrui incite à la révision ou à l'ajustement des stratégies de formation – surtout de type

didactique – et à la mobilisation de la protection de l'apprenant, ce qui accentue le caractère individualisé de l'accompagnement. En milieu de travail, la réciprocité ne se joue donc pas seulement dans la relation formateur-apprenant, elle se joue, avec d'autres acteurs en présence surtout informellement. Il semble donc opportun que le formateur accompagnateur évite d'affirmer sa professionnalité en cherchant *l'exclusivité relationnelle* avec l'apprenant, pour reprendre l'expression de Ragins et Kram (2007), et qu'il la structure à partir de sa capacité à assurer des opportunités d'apprentissage offertes par autrui (Billet, 2002 ; Éneau, 2005).

Dans un mouvement opposé, l'intervention d'autres acteurs tend à réduire le caractère individualisé de la démarche : les comités sectoriels de main-d'œuvre, les départements des ressources humaines et les syndicats dont l'action se situe principalement en amont et en aval du projet d'accompagnement. Au sujet des deux premiers, comme ils sont responsables des activités de planification et de conception, ils jouent un rôle de fournisseur de l'infrastructure pédagogique. En impulsant une culture de la formation au sein des organisations de travail, ils imposent un cadre normatif au formateur. Bien que cette contribution relève d'un travail collaboratif propre à la culture partenariale valorisée en contexte québécois (Bernier, 2011), il n'en demeure pas moins qu'elle a pour effet d'atténuer la contribution originale du formateur-accompagnateur à la démarche. Dans certains cas, il y a un très faible investissement de celui-ci dans la planification et la conception du projet. Alors que les consultants externes assurent généralement l'ensemble de la planification (Voyer, 2002), le personnel des comités sectoriels et du service des ressources humaines s'approprient complètement la planification de la formation comme si les actions situées en amont de la mise œuvre ne concernaient pas dans la professionnalité de l'accompagnateur en milieu de travail.

Dans la même veine, le syndicat fournit un encadrement normatif qui cherche à soustraire le formateur accompagnateur de l'évaluation des compétences de l'apprenant. Ceci est justifié par le fait que les deux partenaires, formateur et apprenant, sont généralement des collègues de travail de même position statutaire sur le plan organisationnel. Or, la distinction établie par l'acteur syndical entre l'évaluation des apprentissages et l'évaluation des compétences acquises, réduit le caractère individualisé, voire personnalisé, du jugement qui pourrait être porté, formellement, par le formateur accompagnateur au sujet de la compétence de l'apprenant. Ainsi, en aval du projet, le rôle de l'accompagnateur se limite à la coopération, avec l'apprenant et le personnel du département des ressources humaines, dans un processus d'évaluation sous la responsabilité de ce dernier.

Enfin, les autres acteurs exerçant une influence significative, marque principalement le volet identitaire de la professionnalité et non celui de l'activité. Les supérieurs hiérarchiques et les agents de la qualité ont le potentiel de valoriser ou non le rôle et la compétence du formateur accompagnateur. Et alors que les anciens employeurs fournissent l'expérience, les universités, les ordres professionnels et les firmes de formation participent à la formation et à la socialisation professionnelle, ce qui peut agir sur le processus de reconnaissance et le développement identitaire (Dubar, 2015).

Pour conclure, si l'on fait exception des actions associées à la phase de mise en œuvre de l'activité, la démarche d'accompagnement individualisé se réalise sous un contrôle organisationnel et social très étendu, ce qui imprègne complètement la professionnalité du formateur-accompagnateur. Or, les formateurs-accompagnateurs internes n'en ont pas nécessairement une perception négative, ce qui semble révéler qu'ils acceptent que la formalisation du processus s'élabore, du moins en partie, en dehors d'eux-mêmes, comme si leur professionnalité des formateurs internes était principalement basée sur un rôle de relais pour le projet organisationnel de leur employeur et le projet socioéconomique de leur secteur d'activités et non pas sur leur capacité de mobiliser des compétences qui concernent l'ensemble des phases de la démarche d'accompagnement.

Références bibliographiques

- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation*, Paris : Dunod.
- Balleux, A. (2002). Dynamiques de formation sur le lieu de travail : paroles de formateurs, *Pistes*, 4 (1), 1-22. Récupéré du site de la revue : <https://pistes.revues.org/3705>
- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité. Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'oeuvre au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bougeois, E. et Enlart, S. (2014). *Apprendre dans l'entreprise*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bougeois, E. et Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.

- Billett, S. (2002). Toward a workplace pedagogy : guidance, participation and engagement, *Adult education quarterly*, 53 (1), 27-43.
- Billet, S. (2003). Workplace mentors : demands and benefits. *Journal of workplace learning*, 15 (3), 105-113.
- Charlier, E, Roussel, J-F et Boucenna, S. (2013). *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- CPMT (Commission des partenaires du marché du travail). (2015). *Comité sectoriel de main-d'œuvre*. Récupéré du site : <http://www.cpmpt.gouv.qc.ca/reseau-des-partenaires/comites-sectoriels.asp>
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes, *Savoirs*, 33, 13-59.
- Cuerrier, C. (2001). *Le mentorat et le monde du travail : un modèle de référence*. Charlebourg : Les éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Donnay, J. et Charlier, E. (1991). *Comprendre les situations de travail. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Collin, 5^e édition.
- Eby, L.T. (2007). Understanding Relational Problems in Mentoring. In, B.R. Ragins et K.E. Kram (dir.). *The Handbook of mentoring at Work, Theory, Research and Practice*. Sage Publications : Thousand Oaks, California.
- Enaut, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, Autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris : L'Harmattan
- Eraut, M. (2008). Learning from other people in the work place. *Oxford review of education*, 33 (4), 403-422.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26 (2), 247-273.
- Fenwick, T. (2008). *Workplace learning : emerging trends and new perspectives, New directions for adult and continuing education*, 119, 17-26.
- Frétigné, C. et Trollat, A-F. (2009). La formation individualisée : un objet de recherche. *Savoir*, 21 (3), 10-40.
- Houde, R. (2011). *Des mentors pour la relève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Haggard, L., Dougherty, T-W., Turban, D-B. et Wilbanks, J-E. (2010). Who is mentor ? A review of evolving definitions and implications for reseach. *Journal of management*, 1-25. Récupéré du site : <http://jom.sagepub.com/content/early/2010/10/27/0149206310386227>.
- Hardy, M. (2006). *Contexte organisationnel et encadrement des stages d'alternance en formation professionnelle*. Texte de communication présentée dans le cadre de la session Formation professionnelle et technique organisée au 74^e congrès de l'ACFAS tenu à l'Université Mc Gill, le 18 mai 2006. 1-18.
- Kram, K-E. (1988). *Mentoring at work. Developmental relationships in organisational life*. Lanham : University Press of America.
- Legendre, R. (2009). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- MTESS (Ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale). (2015). *À propos de nous. Emploi-Québec*, Récupéré du site : <http://www.emploiuebec.gouv.qc.ca/a-propos-de-nous>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'harmattan.
- Perez-Roux, T. (2012). *La professionnalité enseignante. Modalités de construction de la formation*. Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- Ragins B-R. et Kram, K-E. (2007). *The handbook of mentoring at work*, Sage : Thousand Oaks.
- Rettinger, S. (2011). Construction and display of competence and (Professional) identity in coaching interactions. *Journal of Business Communication*, 48, 426-447.
- Trollat, A-F. et Masson, C. (Dir). (2009). *La formation individualisée. Conférence de consensus. Collectif de Gilly-lès-Cîteaux*. Dijon : Éditions Educagri.
- Voyer, B. (2002). Cheminements professionnels de formateurs en situation d'intermittence en emploi, In Voyer, B. et Ollivier, E. (dir). *Les formateurs d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, n° 98, 121-144.

Voyer, B., Ouellet, S. et Zaidman, A-M. (2015, soumis). *L'accompagnement de formation individualisé en milieu de travail : rôle, stratégies et compétences de formateurs et de formatrices internes*. Rapport de recherche. Présenté à la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) dans le cadre du Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA). Projet n° 2658-13521.

Formatrices/formateurs en entreprise

Formatrices et formateurs internes en entreprise : compétences et professionnalités

Claudie Solar* & Laurence Solar-Pelletier**

** Professeure honoraire associée,
Département de Psychopédagogie et d'Andragogie,
Université de Montréal,
37, chemin Pipe-À-Chagasso, Arundel, QC, Canada, J0T 1A0,
claudie.solar@umontreal.ca*

*** Chercheuse et Coordinatrice,
Chaire de recherche du Canada CDC-Innov/Groupe de recherche GMT,
Polytechnique Montréal
4228, rue de Brébeuf, Montréal QC, Canada, H2J 3K7,
laurence.solar-pelletier@polymtl.ca*

RÉSUMÉ. Les formatrices et formateurs internes sont des employés qui travaillent à temps complet dans une entreprise et qui forment leurs collègues de travail. En s'appuyant sur les données recueillies auprès de 28 entreprises québécoises en 2014 dans les secteurs de l'alimentaire et de la technologie, les auteures présentent, analysent et interprètent les résultats de cette recherche qualitative à la lumière de la professionnalité de ces personnels de la formation classés selon deux statuts : celui de responsable de formation et celui de formateur. Pour ce faire sont retenues les données relatives 1) à leur parcours de formation et à leur parcours professionnel, 2) à leur contribution à l'ingénierie de la formation, 3) ainsi qu'aux compétences perçues et souhaitées des formateurs et formatrices. Sont également abordées l'hybridation de la formation entre formel et informel ainsi que la dimension collective de la formation interne. Les résultats mettent en lumière deux réalités organisationnelles contrastées selon le secteur d'activité en raison notamment de leur champ de savoir et des parcours des personnes qui y travaillent, mais aussi des ressemblances intersectorielles tant les personnes interviewées ne s'identifient pas comme formateurs, ni ne revendiquent un statut professionnel lié à cette fonction.

MOTS CLÉS : Formateur interne, formation en entreprise, professionnalité, compétence.

1. Problématique et cadre théorique

Composante de l'éducation tout au long de la vie, la formation en entreprise est devenue un thème de recherche valorisé par les gouvernements afin de favoriser la compétitivité et la productivité des entreprises, et l'économie du pays par l'ajustement et l'adéquation de la main-d'œuvre (BIT & IEES, 2011 ; Cedefop, 2015). Le sujet a fait l'objet de nombreuses études (voir notamment la synthèse de Quenson, 2012), avec comme constat que la formation interne favorise le développement de compétences spécifiques à l'entreprise et crée, chez les formateurs et les formés, des liens d'appartenance plus forts auprès de celle-ci (Cho, 2009 ; Martin & Hrivnak, 2009). Cette formation peut aussi pallier la difficulté de recrutement d'une main-d'œuvre qualifiée (Baldwin, Gray, & Johnson, 1995 ; Solar-Pelletier, 2013). Malgré l'ampleur de ces travaux, les connaissances sur les formatrices et formateurs internes, soit les personnes qui forment le personnel de leur entreprise, demeurent embryonnaires (Balleux, 2002 ; Bélanger, Larivière, & Voyer, 2004 ; Ouellet, 2012).

Il est vrai que les entreprises ne se perçoivent pas comme étant formatrices, car la formation y est généralement perçue sous l'angle du formel, laissant dans l'ombre le non formel et l'informel. Ce classement en trois catégories est d'ailleurs remis en cause. Certains auteurs parlent plutôt d'un continuum allant de l'informel au formel (Colley, Hodkinson et Malcolm, 2003) ou d'une hybridation entre ces trois formes d'apprentissage (Cristol et Muller, 2013). Il y a même rejet du terme « informel » (Eraut, 2000), un concept introduit par Lindeman dans les années 1920 (Cristol & Muller, 2013). Or, les entreprises forment tous les jours sans nécessairement s'en rendre compte, la formation étant souvent informelle, mais essentielle pour forger les savoirs collectifs au sein de l'entreprise (Bishop, 2012 ; Nonaka & Takeuchi, 1997).

Par-delà ces distinctions, de nombreuses entreprises s'investissent dans la formation interne, ce qui leur permet, sur le plan macro, d'évoluer dans un milieu compétitif structurant tant au niveau national qu'international en raison des exigences, des contraintes, de la législation et de la réglementation. Dans ce cas, la formation interne favorise la promotion de l'entreprise en soutenant sa modernisation, la mise à jour de ses pratiques (Tanguy, 2008) et même son changement de culture (Barbier & Bourgeois, 1997 ; Solar, Baril, Lauzon, & Roussel, 2014 ; Wittorski, 1997). Dans ce dernier cas, la formation recoupe le plan méso et l'organisation devient apprenante alors que le savoir développé dans une unité devient partie du savoir intégral de l'entreprise (Pelletier & Solar, 2001 ; Senge, 1990 ; Watkins & Marsick, 1993, 1996). La formation interne se déploie toutefois le plus souvent au niveau micro, soit au niveau du personnel de l'entreprise.

Deux catégories d'employés sont impliquées dans la formation interne selon les fonctions qu'elles remplissent. Les responsables de formation (RF) organisent la formation, alors que les formatrices et formateurs internes (FFI) la dispensent (Benett & Leduchowicz, 1982). Bien que le statut des RF soit de nature plus officielle que celui des FFI, les deux ont rarement un titre relié à la formation. D'après les travaux répertoriés, les RF ont essentiellement des tâches de gestion en ce qui a trait à la formation du personnel ; ils peuvent avoir une formation initiale en gestion, en gestion des ressources humaines, dans un métier ou dans une technique et, à l'occasion, posséder un diplôme ou un certificat en formation (Ardouin, 2010 ; Benett & Leduchowicz, 1982 ; Poell, Van der Krogt, Vernulst, Harris, & Simons, 2006). Ils peuvent être responsables des ressources humaines dans l'entreprise, ou de la formation au sein du département RH, ou encore, dans certains secteurs, comme l'alimentaire, chargés de la qualité ou de la production (Bélanger et al., 2004).

Si le portrait des RF est assez bien connu, l'image s'embrouille lorsqu'il s'agit des FFI. Ils travaillent le plus souvent dans l'informel ou le non formel, et parfois dans le formel (Poell et al., 2006 ; Solar et al., 2014). Ils peuvent se nommer instructeurs ou formateurs (Benett & Leduchowicz, 1982), mais ont le plus souvent des titres variés. Leur intitulé d'emploi et leur description de tâches incluent rarement la dimension de la formation (Allen, Poteet, & Burroughs, 1997).

Pour combler ce vide concernant les formatrices et formateurs internes et leur contribution à l'ingénierie de formation en entreprise, nous avons mené une recherche dans deux secteurs économiques au Québec : la transformation alimentaire de produits laitiers et les technologies de l'information et de la communication, ci-après libellés alimentaire et technologie (Solar, Solar-Pelletier, & Thériault, 2015). Le cadre théorique s'articule sur l'ingénierie de formation pour situer le rôle et les fonctions de ces personnels de la formation interne en entreprise.

1. Seules les entreprises offrant des services en technologie ou productrices de technologie ont été retenues dans cette recherche.

2. Méthodologie

Étant donné le peu d'études sur les FFI, une méthodologie qualitative basée sur une étude multi-cas (Yin, 2009) a été retenue. Nous avons aussi pris connaissance des écrits sur les deux secteurs investigués et rencontré des personnes clés pour chacun d'eux. Nous avons ensuite sélectionné des petites, moyennes et grandes entreprises, sachant que la taille de l'entreprise influence les pratiques de formation (Julien, 2005). Enfin, des entrevues ont été menées dans 13 entreprises de l'alimentaire et 15 en technologie (voir tableau ci-dessous).

Taille	Alimentaire	Technologie
TPE : 1-19	5	0
PE : 20-49	4	5
ME : 50-199	2	8
GE : 200 et +	2	2
Total	13	15

Tableau 1. Nombre et taille des entreprises

Au total, 49 personnes ont contribué, par leurs propos, à la constitution de 28 cas développés en s'appuyant à la fois sur la documentation existante et sur les entretiens réalisés en présentiel. Très rapidement, il est apparu que nous avons affaire à deux types d'employés : des responsables de formation et des formatrices et formateurs internes. Afin de démarquer leurs responsabilités respectives, chaque personne a été traitée en fonction de son poste et de son rôle dans l'ingénierie de formation.

3. Les résultats

3.1. La formation interne

Les entreprises rencontrées sont engagées dans la formation et l'information recueillie indique que la taille a un effet structurant dans l'alimentaire alors qu'elle n'en a pas en technologie. Dans l'alimentaire, cette formation est sous la responsabilité des départements qualité ou production pour les plus grosses entreprises, ou sous celle du propriétaire pour les plus petites, tandis qu'elle relève des ressources humaines ou du propriétaire en technologie. Dans ce secteur, la formation est offerte souvent sans documentation à l'appui alors que celle-ci est plutôt bien développée dans l'alimentaire.

La formation prend différentes formes, avec le jumelage comme formule dominante. Le *compagnonnage*, le *mentorat*, le *coaching* et le *pairing* sont les termes le plus souvent rencontrés, ce qui corrobore les résultats de divers travaux (Cunningham & Hillier, 2013 ; Ouellet, 2012 ; Riding & Mortimer, 2000). Tout comme le révèle Sloman (1989) et Marchand, Lauzon et Pérès (2007), le *compagnonnage* est, quant à lui, le terme qui domine dans la chaîne de production, ici l'alimentaire, tandis qu'il est davantage question de *pairing*, *coaching* ou *mentorat* en technologie. Selon nous, cette différenciation de nomenclature est révélatrice d'un clivage selon la catégorie sociale du personnel : les termes de mentorat et d'accompagnement sont utilisés pour les dirigeants ou les professionnels, tandis que le compagnonnage est réservé aux employés sur les lignes de production, d'où une représentation sociale des catégories d'employés (Labov, 1976 in Bothamley, 2002).

3.1.1. Influence de la formation initiale et des savoirs

Cette spécificité terminologique s'accompagne d'une différence marquée entre les deux secteurs en ce qui a trait à la formation initiale des employés. De façon générale, le personnel du secteur alimentaire est moins scolarisé, avec plus ou moins le quart des employés sans diplôme d'études secondaires (CSMOTA, 2006, 2013). En revanche, ceux en technologie, aux deux tiers des hommes, ont presque tous un diplôme universitaire dans le domaine des TIC (TechnoCompétences, 2011). Les personnes interviewées correspondent à ce schéma général à l'exception des RF de l'alimentaire qui ont presque tous un diplôme de l'enseignement supérieur, collégial ou universitaire.

		Nb	Diplôme			
			Universitaire	Collégial	Secondaire	Aucun
Alimentaire	RF	17	6	8	2	1
	FFI	6	0	3	2	1
Technologie	RF	15	13	2	0	0
	FFI	11	5	6	0	0

Tableau 2. Formation initiale des RF et FFI rencontrés

À l'image du niveau de scolarisation dans les deux secteurs d'activité, les savoirs qui y ont trait sont aussi contrastés. En technologie, les savoirs les plus stabilisés font partie des programmes institutionnalisés au sein d'établissements éducatifs, transmettant ainsi un socle de savoirs sur lequel pourra s'appuyer le développement de nouveaux produits. En fait, les savoirs en technologie sont en constante redéfinition et une grande partie des nouveaux savoirs émane du secteur d'activité lui-même. D'où des besoins de formation de la main-d'œuvre toujours en évolution.

À l'inverse, les savoirs reliés à l'alimentaire sont relativement stables, sujets à changement lors de modifications de la réglementation, de la création d'un nouveau produit ou, plus rare, d'une découverte scientifique majeure. La création de savoirs relève alors de nouvelles transformations du lait, tels les yogourts ou les fromages.

Or, selon nous, le type de savoir conditionne le choix et la structuration de la formation continue, notamment à l'interne. Le personnel en technologie, qualifié de professionnel, a une formation initiale spécialisée et, d'après notre recherche, est davantage libre de définir les formations qu'il souhaite suivre, ce qui n'est pas le cas dans l'alimentaire. Ce contexte est de plus marqué par l'attrait du savoir : la technologie jouit d'un halo de nouveauté et d'un soutien certain des gouvernements et des institutions quant à leur développement, tandis que l'alimentaire a un caractère perçu comme conservateur, lié au milieu rural et s'inscrivant dans la durée. L'économie du savoir se trouve à valoriser certains savoirs au détriment d'autres.

D'après notre recherche, les entreprises en technologie sont productrices de nouvelles connaissances et, bien qu'il y en ait également dans l'alimentaire, celles-ci sont davantage liées à des changements incrémentaux. Par ailleurs, les savoirs reliés à la technologie sont souvent de nature immatérielle alors que ceux reliés à l'alimentaire ont trait à une matière vivante.

3.1.2. La dimension collective de la formation interne

D'après nos données, la dimension groupale en formation interne est influencée par les types de savoir à transmettre, car « la spécificité de chaque type de savoir favorise l'émergence de certaines formes groupales » (Mazza, 1996: 31). Or, celle-ci est influencée par la finalité de la formation (Solar, 2009) ainsi que par le statut des personnes à former. Nous y reviendrons plus loin, mais d'ores et déjà, nous savons que le collectif peut être 1) l'organisation, en tant qu'unité autonome ou comme membre d'un secteur d'activité, 2) le groupe créé pour la formation ou le groupe des pairs, ou 3) le savoir ou le savoir-faire qui réunit les acteurs entre eux.

Si la formation affecte essentiellement la personne qui apprend (niveau micro), elle se construit toutefois dans le collectif : le jumelage se réalise à deux et le rappel des normes, notamment en matière d'hygiène et salubrité, s'actualise souvent en groupe lorsque le problème concerne l'entreprise (méso) et assure sa survie dans un marché mondialisé (macro).

3.2. Formation et parcours des personnels de la formation

3.2.1. Parcours de formation

Dans l'alimentaire, comme mentionné auparavant, les RF sont plus diplômés que les FFI, mais il est rare que l'un ou l'autre ait suivi une formation initiale dans le domaine de l'alimentation. Ce n'est pas le cas des FFI en technologie, tandis que les RF du secteur ont surtout une formation en gestion.

La formation continue de ces personnes est ainsi influencée par le niveau du diplôme initial, par le secteur de travail et par le poste occupé (Doray & Bélanger, 2005 ; Drewes, 2008 ; Livingstone & Raykov, 2013 ; OCDE, 2014). Dans l'alimentaire, certains RF de grandes entreprises ont poursuivi leur formation en RH tandis que, dans les plus petites, les RF sont surtout des propriétaires qui ont choisi l'alimentaire comme deuxième carrière ; ils sont alors avides de connaissances et se spécialisent dans les contenus propres à leur entreprise. Par ailleurs, seuls les FFI de l'alimentaire ont suivi une formation de formateur. En technologie, le RF est généralement un gestionnaire RH et la formation n'est qu'un dossier à gérer parmi d'autres.

4.2.2. Parcours professionnel

Employés de longue date dans l'alimentaire, les RF travaillent depuis 5 à 10 ans, sinon plus, dans l'entreprise. Ils ont développé une expertise dans le domaine et occupent un poste lié à la production ou à la qualité. Les FFI, quant à eux, s'appuient souvent sur une expérience de travail de plus de 10 ans, dont au moins 7 dans l'entreprise. Ces personnes sont arrivées dans l'alimentaire avec une expérience variée, acquise dans différents secteurs.

En technologie, le parcours est différent. Les RF ont une expérience plus courte, 5 ans en moyenne dans l'entreprise, et ne sont généralement pas des experts en informatique. Les FFI ont également une moyenne de 5 ans dans l'entreprise et de 6 à 15 ans d'expérience professionnelle, et ce, en informatique.

Ainsi, le parcours des FFI en technologie est marqué par leur choix professionnel qui s'est concrétisé par l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur et par la poursuite de leur carrière dans leur champ d'études. Les FFI de l'alimentaire sont plutôt arrivés dans ce secteur par hasard au fil d'un parcours professionnel diversifié. En revanche, les RF en technologie sont des gestionnaires tandis que ceux de l'alimentaire ont acquis une expertise dans leur champ. Cela influence leur identité professionnelle qui n'est toutefois pas marquée au sceau de la formation.

4.3. Contribution à l'ingénierie de formation

En raison de leur expertise, les RF de l'alimentaire jouent un rôle important dans l'activité de formation interne, ce qui n'est pas le cas en technologie où les FFI interviennent sur le cœur du métier, la technologie. Ces FFI ont plus de latitude que ceux de l'alimentaire en ce qui a trait à l'organisation de la formation ainsi qu'à la définition et la dispensation du contenu. Dans tous les cas, la planification et l'évaluation restent les aspects moins organisés de l'ingénierie de formation.

4.3.1. Planification de la formation

L'analyse de besoins, dans l'alimentaire, se fait par l'observation de problèmes récurrents et l'identification des lacunes, par le biais du référentiel de compétences, s'il y en a un, ou en utilisant une grille de suivi de formation pour s'assurer de la mise à jour des compétences des employés.

En technologie, l'évaluation annuelle des employés et leur demande de formation sous-tendent la planification d'activités. Ces stratégies débouchent toutefois le plus souvent sur de la formation externe alors que la formation interne résulte de propositions émanant des FFI.

4.3.2. Activités de formation

Selon la taille de l'entreprise, les RF de l'alimentaire contribuent au développement des activités de formation. Deux des 13 entreprises étudiées donnent un titre à leurs formateurs : compagnon ou parrain. Dans les 11 autres, former des employés s'intègre au travail quotidien. La formation à la tâche est généralement une formation en production et peu d'activités ont lieu hors production. Dans des entreprises de plus grande taille, les FFI contribuent au développement et à la mise à jour des outils de formation.

En technologie, les RF sont moins actifs dans cette deuxième étape de l'ingénierie de formation et interviennent sur des sujets non liés à l'informatique. Les FFI, pour leur part, conçoivent, organisent et dispensent la formation qu'ils ont proposée. Les activités peuvent se déployer sous forme de coaching, de mentorat, de parrainage, de midis-conférences ou de wikis internes.

4.3.3. *Évaluation de la formation*

L'évaluation de la formation est peu formalisée : il s'agit d'apprécier, de façon surtout informelle, la réalisation des tâches. Si celle-ci est réussie, les RF vont estimer que les compétences sont acquises. Dans l'alimentaire et en technologie, quelques RF utilisent une grille ou un formulaire pour procéder à cette évaluation.

Les FFI, pour leur part, ont un rôle limité dans l'évaluation alors que les entreprises se fient à leur appréciation. Dans certaines entreprises, les FFI utilisent des formulaires d'évaluation qu'ils ont parfois contribué à développer. Dans ce cas, l'évaluation, quoique toujours réalisée à chaud ou à court terme, est davantage structurée (Dunberry & Péchard, 2007).

4.4. *Les compétences perçues et souhaitées des FFI*

Au regard des compétences souhaitées et selon les termes utilisées par les personnes interviewées, les RF et les FFI, tant dans l'alimentaire qu'en technologie, s'entendent sur de nombreux points : l'expertise, l'intérêt, la capacité de vulgariser et l'autonomie, notamment dans l'apprentissage. Il est aussi question de curiosité, de leadership, d'entregent et même de « passion ».

Dans l'alimentaire, la perception des compétences des FFI de la part des RF et des FFI rejoint ces caractéristiques idéales tandis que les onze FFI en technologie placent au tout premier plan l'autoformation et l'intérêt. Viennent ensuite les capacités de vulgariser et de communiquer, puis l'expertise, l'entregent et la curiosité. On le voit, si l'ordre des compétences varie, il y a une forte cohérence entre ce qui est recherché et ce qui est perçu.

La passion retient l'attention des FFI surtout dans l'alimentaire, mais aussi en technologie. De fait, dans les deux secteurs, les FFI interviennent par choix. Nulle obligation ne les contraint à former des collègues de travail. Ils le font parce qu'ils aiment cela ; qu'ils obtiennent par le fait même une certaine reconnaissance de leurs compétences ; que la compétence des formés influe sur leur propre travail ; et aussi, parce que cela rompt la monotonie du travail, car les FFI travaillent essentiellement avec des machines, ordinateurs ou robots industriels, alors que la formation ouvre sur des rapports humains et brise l'isolement.

4.5. *La dimension collective de l'apprentissage en situation de travail*

Dans la recherche, aucune question ne portait directement sur la dimension collective de l'apprentissage en milieu de travail. Néanmoins, les études de cas permettent de proposer certaines perspectives.

Relevons, en tout premier lieu, que les activités de formation se dessinent surtout autour de l'accompagnement, « une notion parapluie » (Poliquin, 2010) qui « résiste [...] aux définitions standardisées » (Paul, 2009: 613) et qui se déroule surtout en situation dyadique. Or, la dyade n'atteint pas le nombre minimum de membres pour être reconnue en tant que petit groupe (Clety, 2009 ; Landry, 2007 ; Solar, 2009 ; St-Arnaud, 2008). Il faut donc voir la dimension collective différemment, ce que va permettre l'analyse des niveaux micro et méso de la formation.

En effet, en situation de production, que ce soit lors d'un jumelage entre concepteurs ou programmeurs en technologie ou encore entre opérateurs ou manœuvres dans l'alimentaire, ce qui importe comme résultat de la formation, c'est une production qui respecte les critères propres à l'entreprise. La situation induit par le fait même une dimension collective et l'accompagnateur a pour responsabilité de s'assurer d'une réalisation respectant les standards internes. Le jumelage, courant sur le terrain de la production (Ardouin, 2000), consiste donc en une forme de contrôle horizontal social qui force un apprentissage qualifiant selon la perspective de l'entreprise (Berrebi-Hoffman, 2012).

Certaines activités de formation peuvent être groupales, en présentiel, tels les midis-conférences en technologie ou encore les activités de mise à jour en hygiène et salubrité dans l'alimentaire. Le savoir technologique et le savoir-faire procédural deviennent alors des savoirs collectifs qui conditionnent l'action des formatrices et formateurs (Roussel, Lauzon, & Solar, 2014).

Les activités de formation peuvent aussi avoir une dimension collective sous mode asynchrone lors de la mise à jour des processus et procédés de production dans l'alimentaire résultant en une révision des outils de formation ou de référence, ou encore, en technologie, dans le développement des wikis ou du réseautage au sein de l'entreprise, favorisant ainsi l'autoformation individuelle dans le cadre de l'entreprise. Or, l'autoformation s'appuie sur de

nombreuses ressources humaines ou matérielles (Tough, 1971, 1978). Dans cette perspective, le développement d'outil asynchrone collectif en technologie tend à créer une communauté de pratique au sein de l'entreprise (Langelier & CEFRIO, 2005 ; Savoie-Zajc & coll, 2011 ; Wenger, White, Smith, & Rowe, 2005).

Par ailleurs, une des résultantes du travail des FFI consiste à favoriser l'intégration des individus dans leur groupe d'appartenance au sein de l'entreprise ; ainsi l'individuel rejoint le collectif (Laot, 2011). De plus, dans la plupart des cas et dans les deux secteurs, l'activité de formation se déroule dans le cadre de la production. La formation individuelle est ainsi cadrée dans une perspective collective.

Pour favoriser cette dimension collective dans les activités de formation, les FFI se servent de leur expertise, de leurs intérêts, de leur passion et de leurs capacités de vulgarisation et de communication. Ils s'appuient aussi, le plus souvent sans la nommer, sur la reconnaissance par les pairs de leur expertise. Cette reconnaissance, de nature implicite puisque ces personnes n'ont généralement ni le titre ni la fonction de formateur, est porteuse d'un leadership que les FFI dans l'alimentaire s'attribuent davantage que celles et ceux en technologie.

5. La professionnalité des RF et des FFI

En 1995, Mathey-Pierre et Bourdoncle présentent la professionnalité comme une notion liée au champ du travail, une notion instable et ambiguë, bref un mot flou. Requête, revendiquée et/ou reconnue selon la perspective des acteurs dans le système de la formation et de l'emploi, elle peut comporter une part d'autonomie et de polyvalence. Malgré ce flou et après une lecture de différents auteurs (par ex. : Braem & Aballéa, 2002 ; Fraysse, 2011 ; Maubant & Roger, 2012 ; Wittorski, 2008), les professionnalités réfèrent, d'après nous, aux compétences déployées par les formatrices et formateurs, qu'ils aient officiellement ou non ce titre.

Cette perspective est d'autant plus pertinente que, d'après notre recherche, ces personnes ne tentent nullement de constituer une profession reliée à la formation, celle-ci ne constituant pas, pour elles, un enjeu identitaire (Kaddouri, 2008). Elles ne se perçoivent même pas en tant qu'« acteurs collectifs » (Wittorski, 2008). Il s'agit là d'un élément distinctif par rapport à la plupart des écrits sur la professionnalisation.

Les compétences déployées par les RF et les FFI lors des activités de formation peuvent aussi être catégorisées selon une perspective cognitive, motivationnelle et psychosociale (Bourgeois, 2009).

Sur le plan cognitif, les personnes qui dispensent de la formation, tant RF que FFI, ont une expertise reconnue. La reconnaissance de cette expertise dans l'alimentaire est d'autant plus importante que peu de ces personnes ont une formation initiale dans ce champ. Elles l'ont le plus souvent développée en intégrant une entreprise de l'alimentaire ou en embrassant ce champ au terme d'une réorientation de carrière. Peu importe le secteur, elles ont un intérêt certain pour leur champ de savoir.

Sur le plan motivationnel, l'intérêt et la passion les incitent à transmettre leurs savoirs ; le jumelage en entreprise facilitant, selon nous, l'apprentissage du savoir-faire marqué par les exigences de production.

Sur le plan psychosocial, leurs compétences en vulgarisation et communication ainsi que leur entree permettent d'entrer en relation avec des pairs, brisant la solitude et la monotonie du travail, tout en favorisant un codéveloppement sous la modalité du jumelage. En cela, la professionnalité de ces personnes est liée à des fonctions de facilitation, de contrôle et d'organisation (Payette, 2000).

6. Discussion et conclusion

Notre recherche confirme l'hybridation de la formation interne en milieu de travail. Même si la référence la plus souvent utilisée pour situer la formation est celle du formel, reléguant ainsi les apprentissages informels à des « apprentissages buissonniers » (Carré & Muller, 2014 : 79), la formation interne structure de façon formelle des moments de formation non formels ou informels dans lesquels les apprentissages peuvent être volontaires/involontaires et conscients/inconscients selon leur degré d'informalité (Carré & Muller, 2014). Le jumelage et les activités de formation en groupe structurent la dimension volontaire et intentionnelle tandis que la relation dyadique et les rapports entre les employés au sein de l'entreprise sont davantage propices aux apprentissages involontaires ou inconscients. Ces apprentissages se jouent également selon le type de savoir : explicite lorsqu'il est bien codé ; implicite lorsqu'il relève d'un savoir intégré à la pratique (Nonaka & Takeuchi, 1997).

De fait, le savoir constitue une des composantes de l'apprentissage informel (Wihak & Hall, 2011) et prend une dimension collective qui lie l'activité des uns et des autres dans la logique productive de l'entreprise. D'où l'importance de sa transmission dans des « environnements nourriciers » (Tranchart, 2011) pour un partage effectif des responsabilités de production. Les savoirs ont ainsi une influence notable sur les professionnalisés des actrices et acteurs de cette transmission que sont les RF et les FFI qui déploient leurs compétences à la fois de façon différente et similaire selon leur fonction, leur expertise et le type de savoir à transmettre.

Notre recherche met ainsi en lumière :

- le peu de modalités structurées dans la planification et l'évaluation des activités de formation qui se déroulent le plus souvent pendant la production ou encore sur le temps libre des employés (ex. : midis-conférences) ;
- la faible utilisation de modalités technologiques comme soutien à la formation, si ce n'est dans les entreprises en technologie lorsque, à titre d'exemple, elles capitalisent les connaissances explicites dans un wiki ;
- la présence de modalités informelles même si l'activité se déroule dans un environnement structuré dans le temps et s'appuie sur des ressources documentaires, comme c'est le cas du compagnonnage dans l'alimentaire (Lesemann, Lejeune, Bédard, & Bernier, 2013).

La formation interne dévoilée dans notre recherche consiste essentiellement en la mise en place de temps de formation et d'espaces d'échanges et de partage où s'allient le non formel et l'informel.

Pour terminer, soulignons que les FFI, qu'ils aient un statut de RF ou non, se démarquent des formatrices et formateurs habituellement étudiés dans la littérature sur les métiers de la formation. Que ce soit des professionnels, comme en technologie, ou bien des ouvriers et des manœuvres, comme dans l'alimentaire, ils ne font pas partie d'un collectif en quête de professionnalisation comme c'est majoritairement le cas dans les travaux portant sur les formatrices et formateurs d'adultes². Celles et ceux que nous avons rencontrés ne se rapprochent guère des professionnels de la formation (Gérard, 2001).

En cela, notre recherche apporte des données originales qui permettent de revoir le cadre habituel des personnels de la formation continue et invitent à développer davantage la connaissance de ces agents de la formation tout au long de la vie.

Références

- Allen, T. D., Potet, M. L., & Burroughs, S. M. (1997). The Mentor's Perspective : A Qualitative Inquiry and Future Research Agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 51 (1), 70-89.
- Ardouin, T. (2000). Place de la formation interne en entreprise. In B. Gangloff (dir.), *L'individu et les performances organisationnelles* (pp. 7-19). Paris : L'Harmattan.
- Ardouin, T. (2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Baldwin, J., Gray, T. & Johnson, J. (1995). *L'utilisation de la technologie, la formation et les connaissances spécifiques dans les établissements de fabrication*. Ottawa : Statistique Canada, Division de l'analyse micro-économique, 11F0019MPF N° 86.
- Balleux, A. (2002). Dynamiques de formation sur le lieu de travail : paroles de formateurs. *Pistes*, 4 (1), 1-22.
- Barbier, J.-M. & Bourgeois, É. (Dir.). (1997). *Transformations des individus, transformations des organisations. Nouvelles pratiques, nouveaux outils d'analyse*. Villeneuve, Fr. : Éducatives. Revue de diffusion des savoirs en éducation. N° 13.
- Bélanger, P., Larivière, M., & Voyer, B. (2004). *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise au Québec*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente (CIRDEP), UQAM.
- Benett, R. & Leduchowicz, T. (1982). What makes an effective trainer ? *Journal of european industrial training*, 7 (2), 3-46.
- Berrebi-Hoffman, I. (2012). Des mondes du travail sans hiérarchie ? In J.-M. Saussois (dir.), *Les organisations : état des savoirs* (pp. 300-308). Auxerre : Sciences Humaines.
- Bishop, D. (2012). Firm size and skill formation processus : an emerging debate. *Journal of education and work*, 25(5), 507-521.

2. Le Cedefop (2015) confirme cet aspect de ce type de « *in-company trainers* » et, pour ce groupe de personnes, la professionnalisation n'est pas souhaitée ni souhaitable.

- BIT-Bureau international du travail, & IIES-Institut international d'études sociales (2011). *Pour une reprise durable : des exemples de pays qui innovent*. Genève : Organisation internationale du Travail (Institut international d'études sociales).
- Bothamley, J. (2002). *Dictionary of Theories : One stop to more than 5,000 theories*. (Huitième impression, 1^e éd.). Detroit : Visible Ink Press.
- Bourgeois, É. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 507-536). Paris : PUF, Institut Demos.
- Braem, S. & Aballéa, F. (2002). La notion de professionnalité : un concept "transfert". *Recherche sociale*, 2002(163), 4-15.
- Carré, P. & Muller, A. (2014). Les apprentissages professionnels informels. À la découverte du continent englouti. Dans É. Bourgeois & S. Enlart (dir.), *Apprendre dans l'entreprise*. Paris : PUF.
- Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (2015). *Who trains in small and medium-sized enterprises. Characteristics, needs and ways of support*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Cedefop research paper ; N° 50. <http://dx.doi.org/10.2801/304533>.
- Cho, D. (2009). The impact of structured on-the-job training (S-OJT) on a trainer's organizational commitment. *Asia Pacific Education Review*, 10(4), 445-453. doi : 10.1007/s12564-009-9037-9
- Clety, H. (2009). *Dynamique des représentations et efficacité dans les systèmes « équipe de travail »*. Thèse de doctorat inédite. Lille : Université Charles de Gaulle - Lille 3. Téléaccessible : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00463338/fr/>.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning : a report for the Learning and Skills Research Centre*. Leeds : University of Leeds, Lifelong Learning Institute.
- Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs* 32, 13-59.
- CSMOTA (2006). *Étude sectorielle sur la fabrication des produits laitiers*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CSMOTA (2013). *Étude sectorielle sur la fabrication des produits laitiers*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cunningham, J. & Hillier, É. (2013). Informal learning in the workplace : key activities and processes. *Education + Training*, 55 (1), 37-51.
- Doray, P. & Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et sociétés*, 15 (1), 119-135.
- Drewes, T. (2008). *L'éducation et la formation des adultes, optique longitudinale*. Gatineau : Ressources humaines et développement social Canada.
- Dunberry, A. & Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*. Montréal : UQAM, CIRDEP.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. Dans F. Coffield (dir.), *The necessity of informal learning* (pp. 12-31). Bristol : Policy Press.
- Fraysse, B. (2011). *Les sciences de l'éducation dans les champs de formation : quelles mobilisations et légitimations ?* Paris : L'Harmattan.
- Gérard, F. (2001). Se former aux métiers de la formation ou se professionnaliser comme acteur de la formation ? Dans D. Fablet (dir.), *La formation des formateurs d'adultes* (pp. 17-42). Paris : L'Harmattan.
- Julien, P.-A. (2005). *Les PME : bilan et perspectives*. (3^e éd.). Cap Rouge, QC : Presses inter-universitaires.
- Kaddouri, M. (2008). Quelques motifs identitaires d'engagement des professionnels dans des dispositifs de formation à la recherche. In C. Solar & P. Hébrard (dir.), *Professionnalisation et formation des adultes : perspectives universitaires France-Québec* (pp. 157-195). Paris : L'Harmattan.
- Landry, S. (2007). *Travail, affection, pouvoir dans les groupes restreints*. Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Langelier, L., & CEFRIO (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles*. (Traduit par T. Hughes & R. Jeffery). Québec : CEFRIO.
- Téléaccessible : <http://www.cefrio.qc.ca/fr/documents/publications/Travailler-apprendre-et-collaborer-en-reseau.html>.
- Laot, F. (2011). La prise en compte du collectif dans la formation individuelle. Considérations politiques et pédagogiques dans les années 1960. *Savoirs* 25, 49-67.
- Lesemann, F., Lejeune, M., Bédard, J.-L. & Bernier, A. I. (2013). *Le transfert des compétences de la main-d'œuvre qualifiée en emploi au Québec, selon différents enjeux pour les entreprises : conditions facilitantes, obstacles et contraintes*. Montréal : Transpol, INRS.

- Livingstone, D. W., & Raykov, M. (2013). *Adult learning in Canada. Basic findings of the WALL 1998, 2004 and 2010 surveys*. Centre for the study of education and work : OISE, University of Toronto.
- Marchand, L., Lauzon, N. & Pérès, L. (2007). Formalisation et transmission des savoirs tacites des travailleurs d'expérience et formation par les TIC (p. 178). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Martin, H. J., & Hrivnak, M. W. (2009). Creating disciples : The transformation of employees into trainers. *Business Horizons*, 52(6), 605-616. doi : 10.1016/j.bushor.2009.07.006
- Mathey-Pierre, C., & Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot "professionnalité". *Recherche et Formation* 19, 137-148.
- Maubant, P., & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), Téléaccessible : <http://ripes.revues.org/593>.
- Mazza, D. (1996). Saber y trabajo grupal. *IICE, Revista del Instituto de investigaciones en ciencias de la educación*, V (8), 22-33.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles : De Boeck.
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2014). L'envie d'apprendre vient en apprenant : participation des adultes à la formation tout au long de la vie. *Indicateurs de l'éducation à la loupe* 26, 1-4
- Ouellet, S. (2012). Workplace training : How context impacts on instructors' activities. *Relations Industrielles-Industrial Relations* 67 (2), 222-241.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Paris : PUF, Institut Demos.
- Payette, A. (2000). Le groupe de codéveloppement et d'action formation : une approche puissante et encore méconnue. In D. Bouteiller & L. Morin (dir.), *Développer les compétences au travail* (pp. 493-505). Montréal : HEC Montréal.
- Pelletier, G., & Solar, C. (2001). L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle de gestion. In 10 Entretiens de la Villette (dir.), *Apprendre autrement aujourd'hui*. Paris : Cité des sciences et de l'industrie.
- Poell, R. F., Van der Krogt, F. J., Vernulst, A. A., Harris, R., & Simons, M. (2006). Trainers in different organizational contexts : empirical evidence from Australian companies. *Human Resources Development Quarterly* 17 (2), 175-198.
- Poliquin, M.-C. (2010). L'univers du coaching et compagnie, des repères. *Bulletin de l'Observatoire Compétences-Emplois* 1 (3), 11-14.
- Quenson, E. (2012). La formation en entreprise : évolution des problématiques de recherche et des connaissances. *Savoirs* (28), 11-63.
- Riding, R., & Mortimer, J. (2000). A study of the on-the-job training of production line operatives in manufacturing companies. *International Journal of Training & Development*, 4 (2), 111-123.
- Roussel, J.-F., Lauzon, N., & Solar, C. (2014). *Transmettre les savoirs en entreprise*. Montréal : Université de Shrebrooke, PSRA.
- Savoie-Zajc, L., & coll. (2011). L'accompagnement pour soutenir l'émergence des communautés d'apprentissage et promouvoir la collaboration professionnelle. Des compétences à développer. In L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 63-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline : The art and practice of learning organization*. New York : Doubleday.
- Sloman, M. S. (1989). On-the-job training. *Personnel management*, 38.
- Solar, C. (2009). Groupe et formation : Un regard nord-américain. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 561-567). Paris : PUF, Institut Demos.
- Solar, C., Baril, D., Lauzon, N. & Roussel, J.-F. (2014). *Pratiques et stratégies innovantes en formation en emploi dans des entreprises du Québec : lever les obstacles à la participation*. Montréal : Université de Montréal, ICÉA, Université de Sherbrooke, CPMT. Téléaccessible : <http://cdeacf.ca/lever-les-obstacles-a-la-formation>.
- Solar, C., Solar-Pelletier, L., & Thériault, M. (2015). *Formatrices et formateurs internes : caractéristiques et contribution à l'ingénierie de la formation en entreprise*. Montréal : Université de Montréal, Commission des partenaires du marché du travail. Téléaccessible : http://www.cpmg.gouv.qc.ca/publications/pdf/Rech-comp_Rapport_Solar.pdf.
- Solar-Pelletier, L. (2013). *Stratégies de gestion de la main-d'oeuvre dans les PME de l'aérospatiale au Québec*. Thèse de doctorat, HEC, Montréal. http://www.hec.ca/etudiant_actuel/mon_programme/phd/evenements/2013/these44922.html.
- St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes. Participation et animation (3^e édition)*. Montréal : Gaëtan Morin.

- Tanguy, L. (2008). La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – Un point de vue *Formation emploi* 101, 23-40.
- TechnoCompétences (2011). *Diagnostic sectoriel de la main-d'oeuvre du secteur des technologies de l'information et des communications 2011*. Montréal : TechnoCompétences.
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1978). Major Learning Efforts : Recent Research and Future Directions. *Adult Education*, XXVIII (4), 250-263.
- Tranchart, P. (2011). Développer des environnements nourriciers. *Débat formation*, juin 10, 12.
- Watkins, K., & Marsick, V. (1993). *Sculpting the learning organization : lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco, Calif. : Jossey-Bass. 298 p.
- Watkins, K., & Marsick, V. (1996). *Creating the learning organization*. Alexandria, Virginia : American society for training and development.
- Wenger, E., White, N., Smith, J. D., & Rowe, K. (2005). Outiller sa communauté de pratique (Traduit par T. Hughes & R. Jeffery). Dans L. Langelier (dir.), *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles* (p. 47-66) : CEFRIO. Téléaccessible : <http://www.cefrio.qc.ca/fr/documents/publications/Travailler-apprendre-et-collaborer-en-reseau.html>.
- Wihak, C., & Hall, G. (2011). *L'apprentissage informel lié au travail*. Ottawa : Centre pour les compétences en milieu de travail. Téléaccessible : <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19242675124910608579>.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La Professionnalisation. *Savoirs*, 17 (2), 9-36. doi : DOI 10.3917/savo.017.0009
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods*. (4^e éd.). Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.

Professionnalités et identités professionnelles des Formateurs Consultants Indépendants

Thierry Ardouin* & Patrick Gravé**

* Université de Rouen
Laboratoire CIVIIC
Rue Lavoisier
76821 Mont Saint Aignan
thierry.ardouin@univ-rouen.fr

** Université du Havre
UMR IDEES n°6266 du CNRS
25 rue Philippe Lebon
76600 Le havre
patrick.grave@univ-lehavre.fr

RÉSUMÉ. Les formateurs consultants indépendants sont assez peu connus en France, et peu de travaux relèvent de leur processus de professionnalisation, de leur identité et de la place de l'expérience. Dans le cadre d'une recherche-action avec un syndicat professionnel, nous interrogeons la professionnalisation tant du groupe professionnel que celle de ces professionnels. La recherche articule des démarches qualitatives par entretiens et focus groupe, et une approche quantitative par questionnaires. Cet article met au jour le système d'activités professionnelles et les compétences des formateurs consultants indépendants. La recherche permet d'identifier des parcours type ainsi que les dimensions majeures de leur professionnalité et de l'identité professionnelle en lien avec l'expérience, alors que la dimension collective du travail est peu présente. Cette recherche-action réinterroge la professionnalisation du groupe et des professionnels et nous amène à quelques propositions.

MOTS CLÉS : Formateur, consultant, compétence, professionnalisation, identité professionnelle.

1. Introduction

Depuis 1971, la formation professionnelle continue est une obligation légale en France. Elle a engendré une mosaïque de dispositifs, d'organismes et de groupes professionnels (Gravé, 2002 ; Lescure & Frétygné, 2010). De fait, les métiers de la formation et du conseil en formation sont nombreux, hétérogènes et diversifiés (Ardouin, 2007). Une recherche-action réalisée entre nos deux laboratoires et un syndicat professionnel interroge les activités, l'expérience, les identités et l'apprentissage plus ou moins collectif des Formateurs Consultants Indépendants (FCI). Nous présentons l'environnement professionnel, la problématique et la méthodologie puis le cadre théorique et les concepts clés. Les résultats permettent de dégager les dimensions de la professionnalité et nous amène à réaliser quelques préconisations vis à vis de la professionnalisation de ce groupe professionnel.

2. Contexte, problématique et méthodologie

2.1. *Formateur consultant indépendant, un métier peu visible, hétérogène et en construction*

En France, l'Agence pour l'Emploi des Cadres (APEC, 1990) repère trois grands types de métiers en formation des adultes : le formateur-animateur, le responsable de formation en entreprise ou en organisme de formation, et le formateur-consultant. De plus, il faut distinguer les formateurs dont c'est l'activité principale et les formateurs occasionnels. Le Centre Inffo (2015) recense en 2012 plus de 62 600 organismes de formation dont 19 500 ont cette activité à titre principal, et en 2004, il estime le nombre de formateurs occasionnels à plus d'un million et à environ 100 000 les personnes qui exercent ce métier à titre principal. Selon une étude de la DARES (2012), les Formateurs-Consultants Indépendants représentent 23 % des prestataires de formation et le nombre de formateurs individuels est estimé à 5 200. Si la réalité des effectifs des formateurs consultants en France est difficile à cerner, il en est de même au niveau de l'Europe amenant Pierre Hébard (2010) à faire le constat « d'une gageure à dresser un tableau des métiers de la formation à l'échelle européenne » (Hébard, 2010 : 81). De plus, dans une stratégie de visibilité sociale, les responsables des syndicats professionnels sont parfois amenés à déclamer des chiffres non-vérifiables pouvant atteindre 15 000 à 20 000 professionnels, intégrant plus ou moins les sympathisants ou les visiteurs des sites professionnels.

Notre revue de littérature renforce ce constat d'une profession peu visible, hétérogène et en construction. Il se dégage *une identité composite et hétérogène* où Gravé (2002) distingue les formateurs-insertion, les formateurs-animateurs, les formateurs-techniques et les conseillers-concepteurs, et il constate l'absence d'un sentiment d'appartenance à une profession identifiée. Il existe des *clivages importants* entre les politiques publiques de formation pour l'insertion des demandeurs d'emploi et les grandes entreprises tournées vers le développement des compétences. Un deuxième clivage existe entre les formateurs-consultants tournés vers l'analyse de problèmes et de conception de dispositifs et les formateurs intervenant dans des dispositifs publics. Il existe *une pluralité de positionnements professionnels* entre les « anciens, les cadets, les nouveaux » (Hoareau, 2009). Les anciens constituent une minorité active à forte identité professionnelle, imposant leurs pratiques, maîtres de leur carnet de clientèle, avec des choix de collaboration et revendiquant un *savoir-faire artisanal*. Les cadets cherchent à développer leur clientèle hors de la sous-traitance et sur des secteurs innovants de l'ingénierie de formation, alors que les nouveaux adoptent des pratiques de sous-traitance en organismes privés. Enfin nous repérons l'*absence d'attributs centraux des professions établies*, comme une discipline universitaire, une formation longue et institutionnalisée, et un lien commun permettant de développer des stratégies collectives.

2.2. *Quelle identité et quelle professionnalisation pour les FCI ?*

Notre recherche-action intitulée *Formateur-consultant indépendant 2021* se situe dans une logique de cartographie des activités, des compétences et des parcours des adhérents d'un syndicat professionnel. Elle questionne la professionnalisation des FCI et ses évolutions en France. La professionnalité est interrogée au regard des tensions entre les dimensions individuelles et collectives du système d'activités dans ses aspects formels et non formels, et les relations entre les niveaux d'acteurs.

2.3. La méthodologie articule deux phases de recherche intégrant une approche qualitative et une approche quantitative

La recherche-action articule deux phases avec une triangulation de données.

Phase 1	Phase exploratoire et confirmation de la problématique	
	Revue de littérature	>100 références
	Référentiels métiers	12 références
	Entretiens exploratoires	7 personnes
	Atelier /métier (x1)	8 personnes
Phase 2	Phase recueil des données	
	Ateliers/métiers (x2)	15 personnes
	Focus groupe/activités (2)	20 personnes
	Entretiens/histoire	4 personnes
	Questionnaires : Activités (56) Compétences (56) Parcours Evolution du métier	101 questionnaires

Tableau 1. Méthodologie de la recherche sur deux années (2011-2013)

Lors de la première phase, la revue de littérature a permis de dégager les constats vus précédemment et de renforcer le questionnement sur la professionnalisation des FCI. Une première enquête qualitative intégrant des entretiens semi directs (7) et un questionnaire ouvert réalisé en ligne (13 répondants) a mis au jour les liens entre trois dimensions : *la position* dans le métier en termes de statut et de place sociale, *la technicité* liée à un domaine ou des savoirs spécifiques et *l'éthique* perçue ou revendiquée. Un atelier (5 syndiqués et 3 chercheurs) a permis la construction de la trame d'analyse du système d'activités en cinq pôles : ingénierie, commercial, formation-animation, conseil et développement professionnel continu.

La deuxième phase a combiné une enquête qualitative et quantitative. L'enquête qualitative s'articule autour de deux ateliers en région (2 x 10 adhérents), un focus groupe (8 adhérents) portant sur l'entrée dans le métier et les activités, un focus group avec des représentants du syndicat (7) sur les orientations du métier, et une enquête qualitative sur la dimension historique du syndicat (4 fondateurs). L'enquête quantitative est basée sur un questionnaire passé en ligne. Ce dernier interroge les dimensions sociodémographiques, les cinq pôles d'activités (56 activités) et les compétences professionnelles (56 compétences), dans une vision à la fois diagnostique et prospective. Le traitement par tris simples, tris croisés et analyses multidimensionnelles porte sur 101 questionnaires entièrement renseignés.

3. Positionnement des concepts clés : compétence, professionnalisation, professionnalité et identité

La professionnalisation renvoie à trois types et niveaux : sociologique (fabrication d'une profession), socioéconomique individuel (fabrication de l'efficacité au travail) et pédagogique (fabrication d'un professionnel) (Wittorski, 2007 ; Wittorski & Ardouin, 2012). Ces niveaux sont en interaction et interrogent la compétence et l'identité.

3.1. Une conceptualisation de la compétence

Le terme de compétence est l'un des plus les employés en sciences sociales, aussi bien dans le champ de l'éducation, de la formation, des ressources humaines ou du travail. Le repérage des caractéristiques et le souci de conceptualisation nous invite à dire que la compétence est la formalisation d'une dynamique complexe, d'un ensemble structuré de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir agir, savoirs sociaux et culturels, savoirs expérientiels), mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. La compétence est la résultante socialement reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement (Ardouin, 2004).

Si l'action est effectivement réalisée par l'individu, la compétence est *une configuration* des interactions entre la personne, les objectifs assignés, la situation de travail, son intégration dans un collectif et l'organisation. Trois dimensions sont essentielles : *l'interaction de l'individu et de l'environnement*, la personne n'étant jamais compétente seule, indépendamment de tout contexte et organisation ; la compétence est *la résultante* de la combinaison entre l'organisation et l'individu, entre la technicité et l'action ; et la compétence est *un processus de transactions et de négociations*, dans l'action, de l'individu avec son environnement. La compétence est le produit des interactions, mais le fait qu'elle soit une représentation et une modélisation d'une réalité ne la rend jamais totalement discernable. Enfin, les compétences peuvent être appréhendées aux niveaux individuel, organisationnel et collectif (Ardouin, 2015).

3.2. Le concept de professionnalisation

Le concept de professionnalisation est très utilisé, les définitions sont nombreuses et les usages variés (Roche, 1999 ; Agulhon 2001). Le concept de professionnalisation issu de la sociologie des professions (Dubar & Tripiier, 2009) des années 50 est traduit du mot anglais « professionalization » et apparaît dans les travaux des sociologues français sur les professions dans les années 70. Wittorski (2007) distingue trois sens de la notion de professionnalisation. Le premier sens porté par les groupes sociaux est celui de *professionnalisation-profession* au sens de fabrication d'une profession et d'un groupe professionnel. Le deuxième sens porté par les organismes de formation est celui de la *professionnalisation-formation* au sens de fabrication d'un professionnel, c'est le développement des compétences des individus par un dispositif articulant formation et travail qui est visé ici. Le troisième sens porté par les entreprises publiques ou privées en lien avec la compétence au sens de la *professionnalisation-efficacité du travail*, c'est-à-dire la recherche de *flexibilisation* des personnes. Les trois sens de la professionnalisation des FCI sont interrogés dans notre recherche.

3.3. Professionnisme, professionnalisme et professionnalité

Bourdoncle (1991) met en lumière trois dimensions du processus de professionnalisation : le professionnisme, le professionnalisme et la professionnalité. Le *professionnisme* est le processus de reconnaissance et de défense des intérêts de la profession. C'est une dimension importante pour un collectif en construction et elle apparaît souvent prépondérante pour un syndicat professionnel dans une logique de stratégie collective. La *professionnalité* correspond pour un individu ou un groupe à « sa connaissance d'un domaine spécifique et à sa capacité à la mettre en œuvre dans un environnement adéquat » (Ardouin, 1996). La pratique s'inscrit dans un système de normes et de valeurs, c'est-à-dire « un savoir et une déontologie » (Aballéa (1997). La professionnalité traduit un processus de développement personnel et professionnel. Elle se développe dans la combinaison entre pouvoir — vouloir — savoir agir (Le Boterf, 1995). Le *professionnalisme* apparaît comme la résultante des deux autres dimensions de la professionnalisation, c'est à dire le produit d'un travail de construction de la compétence au niveau individuel et la reconnaissance de ce résultat d'un point de vue social. Comme la compétence, le professionnalisme se reconnaît dans et par l'action, c'est-à-dire que le potentiel contenu dans la professionnalité est mis au jour dans une situation socioprofessionnelle concrète et spécifique. Nous trouvons classiquement trois niveaux de professionnels : le débutant, le confirmé et l'expert.

3.4. Penser l'identité professionnelle

Révéler l'identité professionnelle des FCI suppose de prendre en compte sa dualité (Dubar, 1991 ; Gravé, 1999, 2002), et la penser comme un processus à la fois objectif et subjectif, relationnel et biographique, synchronique et diachronique. Elle peut être comprise comme le résultat du produit d'un double compromis : synchronique et relationnel entre les identités attribuées et les identités assumées par les formateurs-consultants dans leurs contextes d'exercice d'une part ; biographique et individuel entre l'identité héritée, l'identité professionnelle investie dans le présent au regard de la trajectoire biographique et l'identité visée des FCI d'autre part. Pour Ardouin, « L'identité est toujours le produit d'un processus en interaction permanente entre soi, l'autre et l'environnement dans une double dimension spatiale et temporelle » (Ardouin, 2008 : 85) et « L'identité professionnelle est la combinaison de son identité personnelle, son identité sociale, son parcours de formation et d'emploi, en lien avec les organisations rencontrées » (Ardouin, 2008 : 89).

4. Rôle(s) professionnel(s) des formateurs consultants indépendants à partir des activités et des compétences

Les formateurs consultants indépendants ayant répondu (101 questionnaires) sont à 70 % des adhérents et à 30% des sympathisants c'est à dire des FCI non adhérents. Les FCI sont 52 % de femmes pour 48 % d'hommes. Notre population est assez âgée avec une moyenne de 52,5 ans, dont 38 % ont moins de 50 ans, 27 % de 50 à 55 ans et 35 % plus de 55 ans. Leur expérience en formation est de moins de 15 ans pour 50 %, et de plus de 15 ans pour 47%. Leur expérience dans le monde du conseil est de moins de 10 ans pour 60 % et de plus de 10 ans pour 30 %. Les répondants sont répartis sur le territoire (14/22 régions) avec une concentration dans les cinq régions correspondant aux zones d'activités professionnelles ou de présence plus forte du syndicat ayant pu mobiliser les adhérents. Pour les $\frac{3}{4}$, l'activité est de moins de 90 jours par an, et pour $\frac{1}{4}$ plus de 90 jours, sachant qu'il est communément admis qu'un formateur consultant vit correctement avec environ 100 jours facturés. Nous remarquons une certaine disparité qui rejoint les constats liés à ce public.

Nous avons interrogé les FCI sur leur système d'activités à partir de la déclinaison de cinq pôles en 56 activités. Les cinq pôles sont l'ingénierie (14 activités), l'activité commerciale (10), la formation-animation (11), le conseil (15) et le développement professionnel (6). Les FCI se sont positionnés pour chacune des 56 activités, en termes de *perception du niveau d'exercice*. Dans un deuxième temps, les FCI se sont positionnés sur leurs compétences (56 compétences). Pour chaque compétence, les FCI réalisent une auto évaluation sur *l'estimation du niveau de maîtrise actuel*, et en termes *d'utilité pour l'exercice du métier*. L'analyse des parcours a été menée en croisant les questions ouvertes sur le cheminement professionnel ayant conduit à l'exercice des activités actuelles.

4.1. Un cœur de métier dominant autour de l'activité « Formation-Animation »

L'expression des volumes moyens d'activité par les FCI met au jour trois blocs distincts : une activité formation-animation prépondérante (40 %) ; un ensemble regroupant la diversité et la complémentarité des activités : commercial (18 %), ingénierie (18 %), et conseil-accompagnement (16 %) ; et le développement de son activité et sa formation continue (8%). Ainsi le cœur de métier se concentre-t-il autour de l'activité de formation-animation à laquelle les activités d'ingénierie et de conseil se sont agrégées (pour environ un tiers temps), de même qu'une part importante des activités commerciales et de gestion. La partie développement de l'activité et autoformation continue reste la plus restreinte. Cependant la réalité montre des disparités des FCI.

Un niveau de maîtrise variable selon les familles de compétences

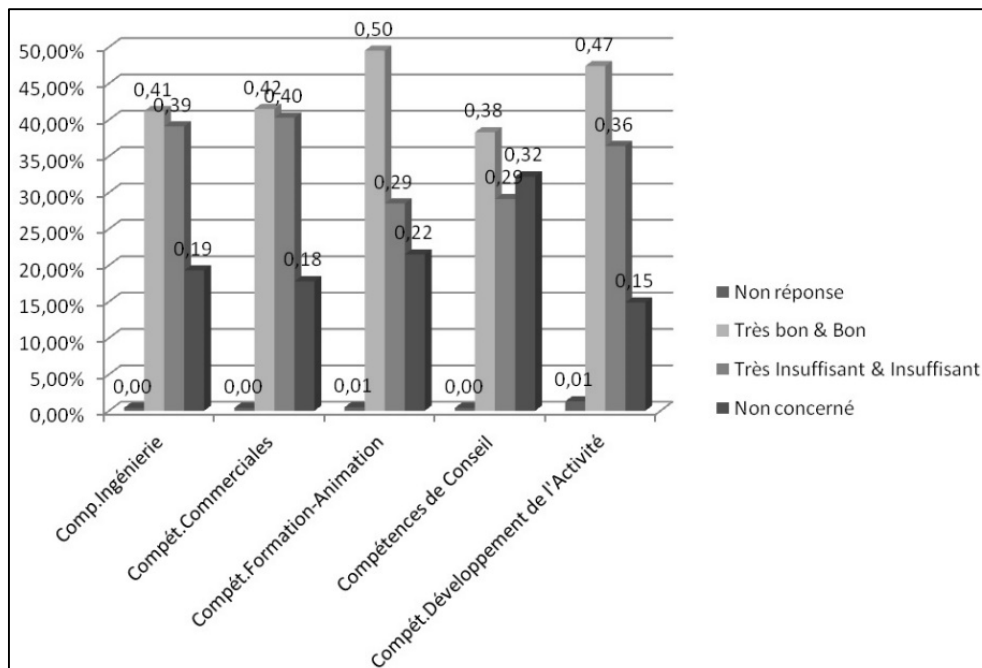


Figure 1. Auto-évaluation par les répondants de leur niveau de maîtrise

Quelques soient les familles de compétences, le niveau de maîtrise est estimé « très bon et bon » pour 38 à 50 % des répondants, avec le pourcentage le plus élevé pour les compétences Formation-Animation. Pour ces dernières, il s'agit surtout de compétences d'ingénierie pédagogique, portant sur la connaissance des outils et méthodes pédagogiques, la conception d'outils pédagogiques adaptés aux publics, l'élaboration de programmes pédagogiques. Enfin, près d'un tiers des répondants se déclarent non concernés par les compétences du pôle Conseil, qui comprend notamment l'accompagnement d'un salarié à la définition et réalisation d'un projet et l'identification de ses compétences.

Une perception contrastée de l'utilité de ces compétences pour l'exercice du métier

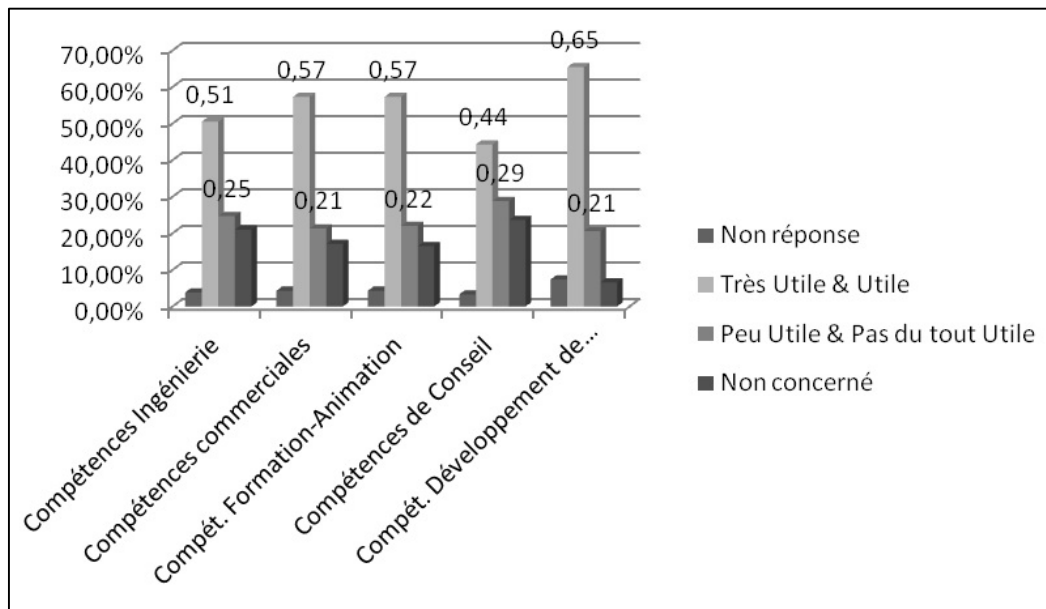


Figure 2. Auto-évaluation du degré d'utilité de familles de compétences pour l'exercice de leur métier

Le degré d'utilité des cinq pôles de compétences est estimé pour 44 % à 65 % des répondants comme « très utile à utile ». Mais des clivages apparaissent révélant des réalités professionnelles très hétérogènes et des profils différents. Ainsi la dimension Conseil est-elle estimée « peu ou pas du tout utile » pour près d'un tiers (29 %) des FCI et 24 % se disent non concernés. De même la compétence Ingénierie, qui nous apparaît être un élément clé du métier, est évaluée « peu ou pas utile » pour un quart des FCI (25 %) et 21 % ne se sentent pas concernés. Il existe aussi une différence importante entre les FCI qui disent que les compétences en formation sont « très utile à utile » pour 57 % et ceux pour qui ce n'est que « peu ou pas du tout utile » (22 %) ou qui ne s'estiment pas concernés (16 %). Ainsi émergent des formes d'opposition dans la perception des compétences utiles pour l'exercice du métier. Cependant on observe une préoccupation pour le développement de l'activité et de la formation continue (65 %), amenant à penser que les FCI considèrent important de se perfectionner ou de maintenir leurs compétences.

4.2. L'analyse de quatre séries d'opposition révèle sept profils de compétences

L'analyse spécifique du niveau de maîtrise des compétences exprimé par les FCI met au jour quatre séries d'opposition permettant de dégager des profils de compétences.

Une première série oppose les FCI qui pratiquent les activités de conseil et/ou d'ingénierie et ceux qui s'estiment non concernés ou ne pratiquent pas celles-ci.

La deuxième série complète la première en montrant qu'il n'existe pas une hyperspécialisation dans le conseil mais une combinaison d'activités. L'opposition porte entre les FCI qui s'estiment « très insuffisant et insuffisant » en ingénierie, formation-animation et conseil et ceux qui s'estiment « très bon et bon » dans ces activités.

La troisième série différencie les FCI qui s'estiment « bon ou très bon » dans les activités commerciales et ceux qui se considèrent « insuffisant ou très insuffisant » en conseil individuel. Cette différenciation apparaît entre un profil type commercial et un profil de type conseil individuel.

La quatrième série oppose un profil centré plus sur le commercial et le conseil stratégique à un profil autour du conseil en orientation et de l'ingénierie pédagogique.

Sept profils de compétences émergent de l'interprétation de ces quatre séries d'opposition.

1. Un profil de *FCI Conseil*, soit des FCI qui maîtrisent toutes les compétences de conseil et qui s'opposent à ceux qui s'estiment non concernés par ces compétences.

2. Un profil de *FCI Ingénieur de formation*, soit des FCI estimant maîtriser les compétences fondamentales d'ingénierie de formation (*Connaître les qualifications, le marché de l'emploi, les formations initiales et continues ; Connaître et maîtriser les méthodes d'investigation ; Diagnostiquer les besoins en formation ; Définir et respecter un cahier des charges*), qui s'opposent à ceux estimant ne les maîtriser que peu ou pas du tout.

3. Un profil de *FCI Ingénieur pédagogique* qui renvoie aux compétences d'ingénierie pédagogique dans la sphère de la formation-animation (*Concevoir des outils pédagogiques adaptés aux publics ; Elaborer et faire évoluer les programmes pédagogiques, produits de formation, supports de cours ; Connaître les outils et les méthodes pédagogiques ; Sélectionner des candidats (stagiaires de formation, intervenants ponctuels)*).

4. Un profil *FCI Conseil individuel – coach* estimant maîtriser les compétences d'accompagnement de salarié.

5. Un profil *FCI commercial* mais pas dans le conseil individuel avec une évaluation du niveau de maîtrise de compétences commerciales estimé « très bon et bon » et simultanément évaluation « très insuffisante et insuffisante » de compétences spécifiques de conseil individuel (*bilan de compétences et outplacement individuel*).

6. Un profil *FCI commercial* centré sur le conseil stratégique (très bonne à bonne maîtrise des compétences commerciales suivantes : *Apporter un conseil de niveau stratégique, Sélectionner des fournisseurs / prestataires, négocier les conditions du contrat... ; Mener une mission de développement commercial ; Mener une activité de prospection commerciale et de développement de portefeuille ; et d'une compétence d'ingénierie : Rechercher des partenaires et développer les relations avec les entreprises, les collectivités*) qui se différencie du profil suivant.

7. Un profil *FCI formateur-pédagogue* centré sur le conseil en orientation. (très bonne à bonne maîtrise des compétences suivantes : *Jouer un rôle de conseil en orientation ; Concevoir un programme d'orientation, d'information ou de formation ; Identifier les compétences d'un salarié, l'aider à définir un projet professionnel ; Préparer une formation et les documents supports ; Organiser le suivi (pédagogique, logistique et administratif) des stagiaires ; Maîtriser les outils et techniques de la communication interpersonnelle*).

Ces différents profils confirment l'hétérogénéité des FCI et l'absence de profil type. L'analyse des données des publics n'a pas permis de cerner les spécificités des FCI mais plutôt leur diversité.

4.3. Le repérage de quatre « parcours-type »

Les entretiens initiaux ont permis de repérer trois types de parcours : « par hasard mais intentionnel », « par rupture » et un d'ordre « générationnel ». Puis les verbatim issus des questionnaires et portant sur le parcours ont été exploités. L'analyse des verbatim sous forme de « parcours type » n'est pas une description de la réalité, mais une catégorisation forcée qui cherche à dégager des éléments de compréhension de cette réalité. Avec les limites liées à la méthode qui comptabilise et catégorise les items, quatre « parcours type » apparaissent.

Un parcours naturel qui s'inscrit dans le temps comme une continuité. 48 FCI expriment cet *allant de soi* et concernerait a priori les plus anciens dans le métier renvoyant à la dimension générationnelle où l'entrée dans le métier ne paraît pas avoir été inscrite dans le conflit ou la rupture, mais comme *une sorte d'évidence* dans un environnement qui le permettait sans doute plus facilement (développement de la formation, croissance, reconnaissance et nécessité d'expertise externe). Cette *position naturelle* s'appuie sur un niveau de formation, un réseau et une crédibilité du domaine ou d'intervention comme ce FCI : « *Solide formation droit social. 1992. Solide expérience professionnelle de 20 ans dans des secteurs d'activités variés et niveau d'exposition de mes responsabilités croissant. 1993 à 2011 Animation d'équipe. 1999 à 2011 Conseil en stratégie et conseil aux opérationnels. Goût pour la communication et la*

transmission du savoir (q206) ». Il semble que les FCI apparaissent moins dans un système de la preuve mais une légitimité plus *construite chemin faisant* qu'issue d'une lutte : « *Envie de partager mes connaissances, mes découvertes, des outils et des méthodes pour développer le potentiel et les ressources individuelles et collectives* » (q137).

Un parcours dans un secteur qui m'identifie. Le FCI est identifié par le domaine ou la spécialité d'intervention. Cette dimension, avancée par une vingtaine de FCI, renvoie à un niveau d'expertise (diplôme, expériences, formation, technique, secteur) et/ou un positionnement dans une niche méthodologique (bilan de compétences, développement des compétences), comme ce FCI : « *Au terme de 25 années en activité salariée en entreprise multinationale (fonction commerciale et marketing), j'ai décidé de créer ma propre société spécialisée en conseil et formation (2010)* » (q134) ; et passe par une formation spécifique valorisable et exploitable : « *7 ans de formation à la méthode Epère de Jacques Salomé (2002-2009) et formation coaching en 2008* » (q78).

Un parcours du pourquoi pas moi renvoie à un choix suite à une rupture externe et ses difficultés. Cet aspect est exprimé par une vingtaine de FCI, lié au chômage : « *Echec de recherche d'emploi à partir de 48 ans* » (q37) ou la mobilité « *Difficulté à trouver un emploi au retour de période à l'étranger* » (q48). Ce passage vers le métier de FCI est souvent appuyé par une rencontre ou une recommandation pour dépasser les difficultés et prendre conscience de cette possibilité : « *Après une période de chômage et des difficultés pour une réinsertion dans une entreprise dans mes domaines, j'ai opté sur les conseils d'un consultant pour la profession. J'ai d'abord intégré un organisme de formation pour ensuite être indépendante depuis 2000* » (q104), ou cet autre : « *Je rencontre un formateur-coach charismatique qui me donne envie de me lancer* » (q154).

Un parcours construit à une étape biographique perçue comme *le moment ou jamais*, pour une quinzaine de FCI. Cette dimension, renvoie à une vision plus positive des contraintes ou ruptures avec un sentiment ou une envie de liberté : « *À 45 ans, je me suis dit que tous les paramètres étaient réunis pour tenter ma chance et me mettre à mon compte* » (q28), et « *maintenant consultant formateur indépendant ...enfin libre !* » (q86).

Ces parcours type permettent aux acteurs d'interroger leur propre situation et parcours.

4.4. Une professionnalité des FCI en construction

La recherche-action a permis au syndicat professionnel et à ses adhérents de « dire son métier » et de « fonder sa compétence », et nous permet de dégager les éléments de la professionnalité des FCI. Celle-ci a donné lieu à une modélisation (Bonnafous, Ardouin, Gravé, 2015) à partir de la finalité du métier, les domaines d'expertise, l'orientation vers les acteurs et les pôles d'activités.

Le métier de FCI s'inscrit dans une ambition où l'action-intervention a pour *finalité* le développement des connaissances et des compétences des personnes et des organisations en lien avec l'environnement.

L'activité se décline en *cinq grands pôles d'activités* : la formation-animation, le conseil, l'ingénierie, l'activité commerciale et le développement professionnel.

Pour agir, le FCI mobilise une *triple expertise* : technique, pédagogique et entrepreneuriale. L'expertise technique renvoie au «savoir agir» disciplinaire dans un domaine, un secteur, une méthodologie et par conséquent un réseau. L'expertise pédagogique est centrée sur l'accompagnement des apprentissages individuels et/ou collectifs. L'expertise entrepreneuriale varie en fonction des choix stratégiques de développement pouvant amener à augmenter les prestations de formation et de conseil en direction des entreprises, les activités commerciales, de prospection, de fidélisation ainsi que celles d'ingénierie de formation pour répondre à la demande de prestation sur mesure. Le développement de l'activité de formateur-consultant s'inscrit dans une posture personnelle volontariste. Cette dimension entrepreneuriale correspond au « vouloir agir » de la compétence.

L'action nécessite la prise en compte des *trois acteurs clés* que sont le commanditaire, le public et soi-même. L'orientation vers le commanditaire est centrée sur la demande et son contexte, elle renvoie au « pouvoir agir » de la compétence en lien avec l'environnement dans lequel elle se situe. L'orientation vers le public relève d'une approche centrée sur les apprenants, leurs spécificités, dans leurs dimensions individuelles et collectives. L'orientation vers Soi est entendue au sens du plaisir à travailler avec différentes personnes, groupes ou structures, du développement de ses expériences et de l'éthique de son métier.

Nous avons mis au jour quelques éléments de la professionnalité des FCI. Celle-ci est revendiquée par les FCI, sans pour autant que ce terme ne soit utilisé explicitement. Cependant cette professionnalité est diffuse et peu visible dans les entretiens. L'analyse des questionnaires nous a montrés la diversité des profils et la diversité des activités. Il reste difficile de dégager un « cœur de métier » qui pourrait être porté par l'ingénierie de formation et le conseil avec la capacité de relier les différentes dimensions et orientations du métier plutôt que d'apparaître éclatées. Le syndicat professionnel valorise la dimension commerciale et l'orientation vers le commanditaire en renforçant l'activité formation-animation qui n'apparaît pas explicitement innovante ou spécifique. Il existe là une dichotomie entre le discours valorisé d'être un consultant et s'inscrire dans une démarche de conseil alors que la réalité pousse vers des activités de formateur avec un discours marketing. Ces aspects ne font pas ressortir des savoirs savants ou de haut niveau technique ou professionnel pouvant être spécifiques de la profession et d'un savoir-faire expérimental validé.

De même les résultats de la recherche-action ne font pas apparaître de dimension collective partagée. Nous nous autorisons à dire que cette dimension est revendiquée, souhaitée mais surtout fantasmée par les instances, dans le sens où l'identification à un collectif, ses normes et ses usages, n'est que rarement émis par les adhérents. Lorsque l'activité collective existe, elle provient de regroupement de quelques professionnels par affinité ou par nécessité de l'intervention. Là encore les FCI ne s'identifient pas ou peu à un ensemble de savoirs professionnels qui les distinguent. Paradoxalement, alors que les FCI sont plutôt solitaires, travaillent peu en collectif et ne se revendiquent pas d'un référentiel commun, l'importance du réseau est de plus en plus présente dans le discours des FCI. Le réseau est un outil au service des clients, du consultant et des apprentissages. Pour les FCI le réseau, pourtant dans un monde de concurrence, est un gage de pérennité de l'activité et de renforcement d'une identité spécifique.

Concernant le rapport à la formation pour leurs apprentissages, les pratiques se répartissent tout au long du processus entre les apprentissages formels, non formels et informels.

Au niveau formel, les FCI se forment. Près de la moitié (44/101) exprime de manière explicite la nécessité d'avoir une formation notamment une formation de formateurs, en ressources humaines et dans les spécificités du métier comme l'accompagnement ou le coaching. Pour les FCI, le métier repose sur une formation théorique et continue comme fondement de l'expertise ainsi que la connaissance et l'actualisation de son sujet, et un tiers des FCI déclare effectuer des temps de formation continue.

L'activité réelle et vécue, et ses sources d'apprentissage se donnent peu à voir et ont été peu questionnées. Cependant nous détectons des pratiques non formelles d'apprentissage : réseau, réunions thématiques régionales, conférences nationales, veille technique et documentaire. Les pratiques informelles sont par nature plus diffuses et imperceptibles, et nous n'avons pu les mettre réellement en évidence.

Conclusion : construire une ingénierie de la professionnalisation

Cette recherche-action sur les formateurs consultants indépendants a permis de mettre en évidence le système d'activités de ces professionnels avec sa variété de profils et de compétences, et la difficulté de repérer un cœur de métier explicite s'appuyant sur des savoirs revendiqués, collectifs et de haut niveau. Notre analyse révèle une attente de professionnalisation. Cette professionnalisation passe la reconnaissance d'un certain nombre d'attributs qu'il convient d'identifier et de valoriser tels que la visibilité du métier dans sa diversité, la reconnaissance d'un haut niveau de maîtrise, et la formation. Sur ces différents aspects, nous nous autorisons à quelques recommandations.

La visibilité du métier, d'un « cœur de métier » et ses diversités, passe par la valorisation d'une spécificité et une éthique professionnelle revendiquée. Elle passe aussi par la valorisation des réalisations et des productions des adhérents en complément des dimensions institutionnelles. C'est aussi l'inscription dans des projets nationaux, européens et internationaux, et la participation à des publications (revues, colloques, ouvrage collectif). La reconnaissance du groupe professionnel nécessite de construire une identité professionnelle collective et de la faire vivre.

La reconnaissance d'un haut niveau de maîtrise en formation, conseil et ingénierie passe par une diplomation de type master ou ingénieur plutôt qu'une certification interne au risque d'un enfermement. Cette reconnaissance invite à la formation continue, la participation à des groupes de recherche et de travail, à des missions collectives et des publications.

Au niveau de la formation, au-delà de la démarche commerciale, il convient de construire une véritable formation en ingénierie tant de base qu'en perfectionnement ; ainsi que sur le conseil autour de la modélisation des pratiques en conseil. Cette formation peut passer par des dispositifs formels et non formels de types conférences, présentation d'expériences, présentation d'outils ou d'institutions avec un apport de contenu et de prise de distance, et en diversifiant les types d'intervenants : universitaires, consultants, institutionnels. Le syndicat pourrait alors être porteur et un appui pour la Validation des Acquis de l'Expérience.

En définitive, il s'agit pour les différents acteurs tant individuel, collectif et institutionnel de s'inscrire dans une ingénierie de la professionnalisation c'est-à-dire de la reliance des niveaux, des acteurs et de faire système entre les dimensions formelles, non formelles et informelles, et individuelles et collectives.

Remerciements

Les auteurs indiquent que cet article s'appuie sur une recherche-action menée par les laboratoires CIVIIC (Rouen) et l'UMR IDEES 6266 du CNRS (Le Havre), et un syndicat professionnel des Consultants Formateurs Indépendants. Certains résultats de cette recherche font l'objet de premières publications en français et en anglais. Conjointement aux deux auteurs, Laurence Bonnafous (Civiic) a participé à la recherche, et Richard Wittorski (Cnam-Paris) à la première phase.

Références bibliographiques

- Agulhon, C. (2001). Autour des mots : « Formation et professionnalisation des emplois-jeunes ». *Recherche et formation*, 37, 91-104.
- APEC (1990). « Les métiers de la formation », *Demain les cadres*. Paris : APEC.
- Ardouin, T. (1996). « Autour du mot profession ; repérage de quelques mots clés », *A/Encrage, Ecrire l'expérience et penser la formation*, Nantes: CAFOC_MAFPEN Académie de Nantes, n° 3.
- Ardouin, T. (2004). Pour une épistémologie de la compétence. In J.-P Astolfi, *Savoirs et acteurs de la formation*, Rouen, PUR, pp. 31-49.
- Ardouin, T. (2007). Le consultant en éducation et formation : des compétences réelles pour un métier hybride. In V. Bedin et A. Jorro (dir.), *L'évaluation-conseil en éducation et formation*, 18, 63-72.
- Ardouin T. (2008). *D'une ingénierie programmatique à une ingénierie constructive*. Note pour l'HDR, CIVIIC Université de Rouen (non publié).
- Ardouin, T. (2015). Les capacités de l'organisation par les compétences individuelle, collectives et organisationnelles. In Renard L., Soparnot R., *Les capacités de l'organisation en débat*. Paris : L'Harmattan – Logiques sociales, pp. 71-102.
- Bonnafous L., Ardouin T., Gravé P. (2015). Core activities and career pathways of independent trainers-consultants in France. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2015 6 (2), 175-190.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Centre Inffo (2015). *La formation professionnelle continue en France*, données 2012, www.centre-inffo.fr (consulté en mai 2015).
- DARES (2012). *Les prestataires de la formation continue en 2010*. Analyse, n° 070, octobre 2012.
- Dubar, C., Tripier, P. (2009), [1998]. *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, Coll. U.
- Gravé, P. (1999), *De l'identité sociale et professionnelle : le cas de ceux que l'on nomme les formateurs d'adultes*. Thèse pour le doctorat, Université de Rouen, 1999.
- Gravé, P (2002). *Formateurs et identités*. Paris : PUF.
- Hébrard, P. (2010). Une gageure : dresser un tableau des métiers de la formation à l'échelle européenne. In de E. Lescure ,C. Frégné (2010) *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*. Rennes : PUR.

- Hoareau, F. (2009). Artisanat et industrialisation des métiers de la formation. De la formulation des valeurs à la confrontation des pratiques dans une association de formateurs-consultants. In E. de Lescure et C. Frétygné (dir.), *Les Métiers de la formation. Approches sociologiques*, Rennes : PUR, pp. 95-106.
- Laot, F, Lescure, E de. (2006), Les formateurs d'adultes et leur formation. Approche historique, *Recherche et Formation*, 53, 7-9.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Eyrolles.
- Lescure E. de, Frétygné C. (dir.) (2010). *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*. Rennes : PUR.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Editions du Seuil.
- Pottier, E. (2005). *Les formateurs d'adultes, un groupe professionnel segmenté en tension entre deux mondes*. Thèse de doctorat, Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines, France).
- Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation ? *Revue Education permanente*, 140, 35-50.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.
- Wittorski R., Ardouin T. (2012). La professionnalisation : étudier la complexité des liens sujet-organisation. In Clénet J., Maubant P., Poisson D., *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan.

Analyse de l'usage d'un dispositif de simulation pour la formation initiale de policiers à partir de l'activité de formateurs

Laurie-Anna Dubois*, Agnès Van Daele*

* Université de Mons
Service de Psychologie du Travail
18, Place du parc
B-7000 Mons
laurie-anna.dubois@umons.ac.be
agnes.vandaele@umons.ac.be

RÉSUMÉ. Cet article porte sur une analyse de l'usage d'un dispositif de simulation pour la formation initiale de policiers à partir de l'activité de formateurs. Nous nous interrogeons sur la pertinence de la formation mise en œuvre en lien avec les objectifs poursuivis lors de la conception du dispositif. La méthode repose principalement sur l'observation, à partir d'un enregistrement audio-vidéo de 25 mises en situation. Ces mises en situation impliquent au total 8 formateurs et 62 aspirants-policiers. Les données recueillies sont des traces de l'activité (verbale et non verbale) des formateurs lors des trois phases des simulations (briefing, séance, débriefing). Les résultats montrent que l'usage du dispositif par les formateurs renvoie d'une part, à leurs stratégies de compromis et d'autre part, à leur posture lors des simulations. Celui-ci ne permet pas d'atteindre les objectifs pour lesquels le dispositif a été initialement conçu. Il se révèle même contre-productif, tant l'apprentissage par l'action et par la réflexion sur l'action est limité pour les aspirants-policiers. Les formateurs ne disposent pas des ressources suffisantes pour réaliser une activité permettant d'assurer la pertinence de la formation. Ils parviennent juste à ce que la formation se déroule matériellement. Il nous semble dès lors difficile de conclure ici que l'usage du dispositif étudié permet une poursuite de la conception de la formation grâce à une distribution collective de l'activité d'ingénierie de formation entre acteurs.

MOTS-CLÉS : dispositif de formation par simulation, conception, usage, policiers, formateurs

1. Introduction

Depuis une vingtaine d'années, les formations par simulation se sont répandues, sous des formes variées, dans de nombreux secteurs professionnels. Ces formations ont été développées initialement pour la formation continue à partir de simulateurs pleine échelle dans des systèmes à risques comme le nucléaire ou l'aéronautique. Aujourd'hui, on constate une diffusion de ce type de formation dans de nombreux autres secteurs tels que par exemple, les soins de santé, la sécurité civile ou encore le domaine militaire (Oriot, Boureau-Voultoury, Ghazali, Brèque & Scépi, 2013). En outre, elle concerne aussi la formation initiale et ne se limite plus aux simulateurs pleine échelle. En réalité, grâce à la technologie, des formes très variées de simulation pour la formation professionnelle coexistent actuellement sur le terrain.

1.1. Pertinence des dispositifs de formation par simulation

Dans ce contexte, une question cruciale à se poser est celle de la pertinence des dispositifs de formation par simulation sur le plan du développement des compétences professionnelles. Plus précisément, la question est de savoir si la simulation reproduit des conditions qui favorisent l'acquisition de compétences chez les professionnels pouvant être mobilisées et transférées en situation de travail. Une réponse fréquemment avancée est celle du réalisme du simulateur qui est souvent réduit à sa fidélité physique. Or, celle-ci n'est pas satisfaisante. Des recherches ont en effet montré que des simulateurs partiels (caractérisés par une fidélité physique moindre) reproduisent parfois mieux la réalité (notamment sur le plan fonctionnel) que ne peuvent le faire des simulateurs pleine échelle (Chiniara, 2007 ; Matsumoto, Hamstra, Radomski & Cusimanon, 2002). De plus, il s'avère qu'il n'existe pas de lien direct entre le niveau de fidélité physique du simulateur et le niveau de performance des apprenants (Morge, 2008 ; Nyssen, 2009). La pertinence des dispositifs de formation par simulation ne peut donc se réduire à la fidélité des simulateurs. Elle renvoie plus largement à la conception de ces dispositifs qui englobe notamment les objectifs pédagogiques poursuivis et l'élaboration didactique des situations simulées. Ces aspects liés aux conditions d'utilisation des simulateurs (et non à leurs caractéristiques techniques) influencent de manière non négligeable les compétences construites par les apprenants (Rogalski, 2006).

1.2. Deux visions de la conception des dispositifs de formation par simulation

La conception des dispositifs de formation par simulation peut être reliée à deux visions différentes. La première, que l'on peut qualifier de rationaliste, considère le dispositif comme l'organisation systématique de moyens en vue d'atteindre un résultat déterminé. Ce résultat est celui visé par le dispositif et ceux qui l'instaurent (Astier, 2012). Le dispositif est alors conçu dans le but de développer des activités qui produisent des apprentissages correspondant au résultat prédéterminé. Lors de la formation, le dispositif institué est considéré comme sans faille, la prescription est forte et les marges de manœuvre pour les acteurs sont faibles (Faulx, 2012). En situation de formation par simulation et selon cette première vision, le simulateur constitue un artefact construit par une personne (concepteur) ou une équipe pour répondre à un (ou des) objectif(s) précis (Claver, 2013 ; Rabardel, 1995). Une logique de conception pleine échelle amène alors à penser que plus le simulateur est conforme au réel, plus l'apprentissage sera facile et efficace. L'autre vision est celle d'une conception du dispositif qui se poursuit dans l'usage (Béguin, 2009 ; Béguin & Rabardel, 2000 ; Olry & Vidal-Gomel, 2011). Le dispositif renvoie ici à une rencontre entre acteurs intégrée dans un contexte. Il se caractérise par une co-construction, car d'une part, en ce qui concerne le concepteur, celui-ci est porteur d'intentions de transformation d'autrui et d'autre part, en ce qui concerne les formateurs et les formés, ceux-ci modifient le dispositif en l'utilisant (Faulx, 2012). Ainsi, le fonctionnement du dispositif s'affirme dans des usages pouvant s'éloigner des intentions qui ont présidé à sa conception (Saderi & Triby, 2012). Cette vision conduit à renouveler la manière de penser l'ingénierie de formation (Olry & Vidal-Gomel, 2011). Elle amène en effet à ne plus se représenter le dispositif de formation comme une simple anticipation à mettre en œuvre de la manière la plus fidèle et la plus efficace possible. L'évaluation de celui-ci ne se réduit plus à la vérification des résultats atteints par rapport à des buts et des moyens déterminés. Il s'agit plutôt de considérer le dispositif comme une construction permanente liée à l'activité de différents acteurs. Ce dispositif revêt un fort potentiel d'inventivité et de transformation des acteurs. Selon cette seconde approche, étant médiatisé par les acteurs impliqués dans la formation par simulation, l'artefact devient un instrument (Rabardel, 1995). Aussi, dans l'usage, il arrive que l'on se serve d'un instrument en lui conférant un autre usage que celui auquel il est initialement destiné. Chacun joue et se joue du dispositif pour en tirer ce qu'il en attend. Certains utilisent le dispositif en se conformant

spontanément aux significations qui leur sont suggérées par celui-ci. D'autres l'emploient de manière détournée. D'autres encore ignorent les significations proposées par le dispositif ou en proposent d'autres (Leclercq, 2007).

1.3. Cadres théoriques en lien avec les dispositifs de formation par simulation

En accord avec une conception du dispositif qui se poursuit dans l'usage, plusieurs cadres théoriques se sont développés afin d'apporter des éléments de réponse à la question de savoir comment aider à la construction des compétences professionnelles dans des simulations à visée de formation. On peut évoquer ici l'exploitation didactique des situations de simulation (Rogalski, 2006 ; Samurçay & Rogalski, 1998) et plus largement, la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Sans négliger ces apports, nous nous basons aussi sur ceux de l'ergonomie constructive (Delgoulet & Vidal-Gomel, 2013 ; Falzon, 2013). L'analyse du travail occupe une place centrale en ergonomie. Par l'analyse préalable du travail, permettant notamment d'identifier dans l'activité en situation réelle des impossibilités d'apprentissage suffisant ou encore des difficultés rencontrées par les travailleurs selon leur niveau d'expérience, l'ergonomie peut contribuer à la conception de formations pertinentes. Dans le cas des formations par simulation, l'approche est particulièrement utile pour évaluer et améliorer des scénarios « prêts à l'emploi » souvent mis à disposition par les fabricants de simulateurs. Delgoulet et Vidal-Gomel (2013) parlent ici de l'apport de l'ergonomie à la construction de la cohérence externe des formations (via l'analyse du travail). Selon ces mêmes auteurs, un autre apport de l'ergonomie est à replacer dans le développement de la cohérence interne des formations, et ce, via l'analyse de l'activité. L'analyse de l'activité des formés peut en effet montrer des inadéquations de contenus de formation (par exemple, lorsque les scénarios sont d'emblée trop complexes pour des novices). De manière générale, cette analyse peut mettre en évidence des difficultés voire des obstacles à la construction des compétences professionnelles. Or, ces difficultés ne sont pas toujours identifiables sur base d'une analyse préalable du travail (par exemple, lorsque celle-ci ne peut porter que sur des travailleurs expérimentés). Pouvoir identifier des difficultés communes et récurrentes chez les formés à partir d'une analyse de leur activité pendant la simulation permet de mettre en place une démarche itérative pour améliorer les scénarios en cours ou futurs. Compte tenu de l'effet non négligeable de la médiation par les formateurs sur les compétences construites par les formés, il est également important de faire porter l'analyse de l'activité sur ceux-ci (Vidal-Gomel, Fauquet-Alekhine & Guibert, 2011). Cette analyse montre que les formateurs, qui n'ont pas toujours une connaissance du travail réel des formés, s'appuient parfois sur l'expérience des formés pour transformer la formation en cours. Les concepteurs des formations, qui ne sont pas toujours ceux qui les dispensent, peuvent aussi bénéficier de ces apports pour améliorer de futures formations (Anastassova & Burkhardt, 2009). Il convient encore de noter que si l'analyse de l'activité est propice à l'établissement de pistes pour construire de meilleures situations potentielles de développement pour les formés, elle peut aussi permettre de formuler des recommandations pour le développement professionnel des formateurs, et ce, via leur propre formation ou via la conception d'outils d'aide à la formation.

1.4. Usage des dispositifs de formation par simulation et activité des formateurs

Dans cet article, nous nous focalisons plus particulièrement sur l'activité des formateurs. Cette activité dépend de nombreuses variables. Nous présentons ici de manière plus détaillée deux variables qui nous paraissent particulièrement importantes dans les formations par simulation : le profil professionnel des formateurs et les contraintes institutionnelles.

Le profil professionnel des formateurs peut être abordé selon une double dimension : le type de professionnel (professionnel de terrain (opérationnel) vs professionnel théoricien) et l'expérience dans l'activité de formation (expérimenté vs débutant) (Samurçay & Rogalski, 1998). Dans les dispositifs de formation professionnelle par simulation, les formateurs sont souvent issus de services opérationnels ou sont partagés entre l'opérationnel et la formation (Bonavia, 2011 ; Geeraerts & Trabold, 2011 ; Vidal-Gomel *et al.*, 2011). Cela signifie qu'ils ne sont pas seulement des experts du domaine au sens de ceux qui ont des connaissances théoriques sur le système (comme les ingénieurs ou les techniciens), mais ils ont aussi une expérience de la conduite du système. Par ailleurs, ils sont assez fréquemment amenés à occuper un poste de formateur de manière transitoire. Leur expérience de formateur peut dès lors être réduite. L'expérience d'opérationnel, liée à l'expérience de la conduite du système, présente un intérêt pour la formation à dispenser puisqu'elle confère généralement une légitimité aux yeux des formés. Mais elle présente aussi des limites non négligeables.

Pour mener à bien une formation par simulation, les ressources pédagogiques dont disposent les formateurs-opérationnels sont souvent limitées (Courtin-Laniel, 2015 ; Vidal-Gomel, Boccara, Rogalski & Delhomme, 2008). Ce constat renvoie en particulier à la formation de ces formateurs. En l'absence d'une telle formation, les

formateurs-opérationnels ont tendance à s'appuyer sur leurs repères professionnels pour gérer les simulations. Or, s'ils se basent sur leur expérience passée du travail sans tenir compte d'évolutions récentes, cela peut rendre obsolète ce qui est transmis. Le sentiment de familiarité avec le métier peut encore renforcer ce problème : à quoi bon réaliser une analyse actualisée du travail puisque l'on sait déjà (Perrenoud, 2001). Par ailleurs, les repères professionnels peuvent être perturbés par la simulation. Ces perturbations renvoient notamment au dilemme auquel les formateurs peuvent être confrontés : la formation par simulation les amène à considérer les pratiques professionnelles effectives alors qu'ils se sont souvent éloignés de cette réalité par les procédures prescrites qu'ils enseignent. Par ailleurs, la simulation introduit des imprévus auxquels les formateurs doivent faire face, en ayant peur de ne pas savoir faire et donc de perdre la face vis-à-vis des formés. Dans un tel contexte, il a été montré que les formateurs mettent en œuvre différentes stratégies pour garder le contrôle (Cambon-Bessières, 2009 ; Percier & Wagemann, 2004). On touche ici à des aspects qui ont trait à la posture du formateur lors des simulations et plus largement, à son identité professionnelle. Parmi les stratégies mises en place par les formateurs, on peut citer un désengagement (de manière plus ou moins visible) du dispositif, se traduisant notamment par un manque d'implication dans la gestion des séances de simulation (Cambon-Bessières, 2009). Les formateurs peuvent aussi se comporter lors des simulations comme ils le font habituellement lors des séances de cours, c'est-à-dire comme ceux qui savent, et considérer les formés comme ceux qui ne savent pas. Une autre stratégie consiste à privilégier les champs d'intervention que les formateurs connaissent bien et qu'ils maîtrisent. Les conseils d'apprentissage du métier prodigués aux formés se trouvent alors limités aux seules conceptions ou manières de l'exercer du formateur (Clarke, 2006). Wagemann et Percier (2004) notent d'ailleurs que les formateurs ayant une expérience opérationnelle ont tendance à apporter aux formés des aides orientées davantage par la réussite de l'action que par sa compréhension. Ces derniers ne sont pas amenés à comprendre ce qui fonde les procédures prescrites, les problèmes auxquels elles permettent de répondre ainsi que les propriétés de la situation à prendre en compte lors de leur mise en œuvre. Ce type d'apprentissage ne garantit pas la bonne application des procédures dans des situations de travail qui peuvent être très variables (Savoyant, 2009). Il limite le transfert et peut donc se révéler contre-productif (Fauquet-Alekhine & Maridonneau, 2011).

Les conditions dans lesquelles se déroulent les simulations influencent aussi l'activité des formateurs. Ces conditions peuvent constituer des ressources pour rendre possible l'apprentissage professionnel. Mais les conditions dans lesquelles se déroulent les simulations peuvent aussi constituer des contraintes. Parmi ces contraintes, on peut citer : le temps imparti pour les simulations, le nombre et la disponibilité des apprenants, le matériel disponible... Pour faire face à ces contraintes institutionnelles qui peuvent être contradictoires, le formateur est souvent amené à élaborer des compromis. Son activité est donc caractérisée par un processus de régulation. Pour rendre compte des régulations chez les formateurs, Vidal-Gomel *et al.* (2011) proposent de les situer entre quatre pôles en tension : les objectifs pédagogiques, les contraintes et les ressources du système, le parcours professionnel des formateurs (expérience, compétences, devenir), et les compétences et les fonctions des formés. Il convient de noter que cette élaboration de compromis n'est pas spécifique au formateur. Elle est aussi présente chez les formés. Les compromis élaborés par les formés peuvent les éloigner des objectifs de la formation. C'est alors au formateur de les amener à en réaliser d'autres, plus acceptables. Le travail d'élaboration de ces compromis peut mener à une relation de confiance entre le formateur et les formés. Mais en cas d'écart ou de décalage, cela peut aussi constituer un obstacle à la formation. Force est de constater que les compromis ne garantissent pas toujours la pertinence des formations. Ainsi, dans le cas de débriefings analysés par Vidal-Gomel *et al.* (2008) lors de formations à la conduite automobile, les compromis ne permettent pas aux formateurs de guider les apprenants de manière exhaustive et profonde dans l'auto-analyse de l'activité et de ses conséquences. Les seules traces de l'activité énoncées le sont par le formateur. Celui-ci intervient comme un enseignant soulignant les erreurs et les difficultés, et expliquant les procédures à appliquer. Des contraintes temporelles (une vingtaine de minutes seulement à consacrer aux débriefings) peuvent expliquer en grande partie cette façon de faire.

2. Objectif et contexte de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à la formation initiale des policiers en Belgique et plus spécifiquement, à un dispositif de simulation mis en place dans une école de police. Nous étudions l'usage de ce dispositif à travers une analyse de l'activité de médiation des formateurs qui, comme le soulignent Vidal-Gomel *et al.* (2011), s'avère particulièrement cruciale pour le développement de compétences chez les formés. Nous nous interrogeons sur la pertinence de la formation mise en œuvre en lien avec les objectifs poursuivis lors de la conception du dispositif.

La formation concernée par la recherche repose sur un programme qui, jusqu'en octobre 2015, durait une année et comprenait deux volets : un premier volet (d'une durée de 5 mois et demi) conduisant au cadre d'agent de police et un deuxième volet consécutif (d'une durée de 7 mois) conduisant au cadre de base (inspecteur de police). Dans ce deuxième volet, il faut noter l'existence de mises en situation juste avant le stage. Ce sont ces mises en situation qui constituent le dispositif étudié. Dans ce dispositif, les aspirants-policiers réalisent, le plus souvent en binôme, des interventions courantes dans un environnement aménagé. Les interventions renvoient à cinq situations-types : les crimes et délits contre les personnes, la disparition inquiétante, l'annonce d'une mauvaise nouvelle, l'agression sexuelle et la visite domiciliaire. Chaque situation-type est liée à des procédures prescrites à appliquer.

Chaque mise en situation est organisée en trois phases (briefing, séance de simulation et débriefing) et est gérée par un formateur qui, dans certains cas, intervient aussi lors des séances pour jouer le rôle de membres du dispositif opérationnel (procureur du Roi, officier de police judiciaire...). Les aspirants-policiers sont amenés à jouer leur propre rôle (à savoir celui de policier) ou des rôles fictifs tels que ceux d'agresseur, de témoin ou de victime.

Du point de vue institutionnel, les objectifs des mises en situation sont d'amener les aspirants-policiers à développer des compétences professionnelles grâce à un apprentissage expérientiel et réflexif. Plus concrètement, ces mises en situation visent non seulement la mise en pratique de ce qui a été préalablement enseigné de manière théorique, mais aussi et surtout la mise en place de réponses adaptées aux problèmes posés, et ce, dans des situations complexes. Ce qui doit amener, dans certains cas, l'aspirant à adapter les procédures prescrites aux situations simulées. Enfin, l'aspirant doit également faire preuve de réflexivité par rapport à sa pratique, principalement durant les débriefings. Plus largement, il s'agit de préparer les aspirants à la réalité de terrain.

3. Méthode

3.1. Les participants

Huit formateurs (tous masculins) ont participé à la recherche. Parmi ces formateurs, on dénombre quatre commissaires de police et quatre inspecteurs principaux. Ils sont âgés entre 36 et 50 ans. Ils ont en moyenne 24 ans d'ancienneté dans la police et 6 ans d'ancienneté en tant que formateur (cf. Tableau 1).

Seuls deux de ces formateurs (F7 et F8) ont suivi une formation de formateur dispensée par l'école de police. Cette formation permet surtout de se familiariser avec différentes méthodes pédagogiques (dont celles relatives à la simulation). Elle est courte (cinq jours), assez généraliste et non obligatoire. Par ailleurs, un formateur (F3) a suivi une formation spécialisée « maîtrise de la violence avec arme à feu ». Cette formation dure 332 heures. Elle vise à permettre au policier confronté à une situation dangereuse de pouvoir la maîtriser avec un maximum de sécurité et de la manière la moins violente possible. Elle concerne notamment des techniques particulières d'intervention policière.

Notons encore que les formateurs sont généralement affectés en simulation à des champs d'intervention qu'ils connaissent bien. On peut mentionner ici les fonctions exercées par F4 et F5 sur le terrain. Ceux-ci sont membres d'une cellule policière particulière – la cellule des personnes disparues – qui est activée lors de certaines disparitions de personnes. Ces formateurs sont spécifiquement impliqués dans les simulations en lien avec la situation-type « disparition inquiétante de personne ».

	Age	Grade dans la police	Ancienneté dans la police	Ancienneté en tant que formateur	Formation de formateur	Formation « maîtrise de la violence avec arme à feu »
F1	47 ans	Commissaire	29 ans	2 ans	non	non
F2	41 ans	Inspecteur principal	23 ans	4 ans	non	non
F3	43 ans	Commissaire	25 ans	5 ans	non	oui
F4	37 ans	Inspecteur principal	15 ans	9 ans	non	non
F5	36 ans	Commissaire	14 ans	6 ans	non	non
F6	50 ans	Commissaire	30 ans	6 ans	non	non
F7	43 ans	Inspecteur principal	23 ans	6 ans	oui	non
F8	49 ans	Inspecteur principal	30 ans	11 ans	oui	non

Tableau 1. Principales caractéristiques des formateurs

3.2. Recueil et traitement des données

La méthode repose sur l'observation, à partir d'un enregistrement audio-vidéo de 25 mises en situation. Ces mises en situation impliquent au total 8 formateurs et 62 aspirants-policiers. Les données recueillies sont des traces de l'activité (verbale et non verbale) des formateurs lors des trois phases des simulations (briefing, séance, débriefing).

Le traitement des données vise d'une part, à dégager des invariants dans l'activité des formateurs et d'autre part, à caractériser la conception qui sous-tend la formation lorsqu'elle est mise en œuvre. Ce traitement a été réalisé à l'aide des logiciels Observer XT et NVivo, et ce, à partir de plusieurs grilles de codage. Ces grilles diffèrent selon la phase de la simulation considérée.

Lors des briefings, les catégories d'analyse renvoient aux objectifs poursuivis par les formateurs dans les échanges avec les aspirants : présenter le scénario, informer sur les objectifs pédagogiques de la simulation, informer sur la convention d'exercice, préparer les séquences d'actions à réaliser en cours de simulation (en questionnant ; en transmettant des connaissances générales (principes) liées à l'activité policière, des conseils ou des informations ; en donnant des directives (procédures à suivre)), gérer la temporalité du briefing, informer de l'organisation du briefing.

En ce qui concerne les séances de simulation, l'activité des formateurs a été codée selon les trois catégories proposées par Samurçay et Rogalski (1998) : la gestion didactique de la séance (apport de connaissances, contrôle des acquis et guidage des apprenants), la gestion de la simulation elle-même (modifications des paramètres de la situation simulée) et la gestion de l'activité propre (gestion de la temporalité des séances, du contrat didactique...).

Enfin, pour les débriefings, nous avons utilisé une grille de codage construite sur base d'une part, de la grille relative aux fonctions des interventions des formateurs proposée par Derobertmeasure (2012) et d'autre part, sur celle conçue par Altet (1993) portant sur les styles didactiques des formateurs. Ainsi, nous identifions cinq fonctions dans les interventions des formateurs : la fonction évaluative, la fonction pédagogique, la fonction psychologique, la fonction sociale et la fonction structurante. La fonction évaluative concerne des interventions incitant l'apprenant à positionner sa pratique vis-à-vis des objectifs à atteindre. Elle peut porter sur la pratique de l'aspirant durant la simulation, les propos ou les réponses de l'aspirant durant le débriefing ou le dispositif de simulation. La fonction pédagogique renvoie à des interventions visant à amener l'apprenant à porter un regard réflexif sur sa pratique. Elle se décline en trois styles didactiques : le style expositif (le formateur dirige le débriefing et structure le savoir. L'apprenant acquiert alors des connaissances par instruction), le style interrogatif (le formateur guide l'apprenant vers la réponse attendue par l'intermédiaire de questions précises, il poursuit son questionnement jusqu'à ce que la réponse attendue soit donnée par l'apprenant), le style incitatif (le formateur formule des questions ouvertes, garantissant de ce fait une plus grande autonomie de l'apprenant dans sa réponse). La fonction psychologique concerne des interventions portant sur des caractéristiques de l'aspirant (sur sa personne) telles que son niveau de stress en cours de simulation, le fait qu'il ait (ou non) des enfants... La fonction sociale renvoie aux interventions ayant pour but de mettre l'apprenant en confiance, de le rassurer par rapport aux erreurs commises, de dédramatiser certains événements... Enfin, la fonction structurante concerne les

interventions visant à organiser ou structurer le débriefing, à recentrer, compléter et solliciter une clarification des propos de l'apprenant.

4. Résultats

4.1. La posture des formateurs lors des simulations

Pour rappel, tous les formateurs sont des policiers expérimentés. Ils sont aussi formateurs au sein de l'école de police depuis plusieurs années. Dans ce cadre, ils ne gèrent pas seulement les simulations, ils dispensent aussi des cours théoriques portant sur les procédures policières prescrites. Ils ont tendance à se comporter en simulation comme ils le font en salle de cours. Ils enseignent de manière théorique le prescrit et utilisent la simulation comme un outil permettant de l'appliquer. Leur perspective est plus transmissive (apprentissage du prescrit) que développementale (construction de compétences professionnelles). Les principaux résultats relatifs à l'activité des formateurs lors des simulations vont dans ce sens. Ainsi, lors des briefings, les interventions des formateurs visent surtout à présenter les scénarios et à informer sur les conventions d'exercice (cf. Tableau 2). La plupart des formateurs ne formulent pas les objectifs pédagogiques des simulations. Ils aident peu les aspirants à planifier les actions à mettre en œuvre en simulation. Aussi, l'activité attendue est surtout formulée en termes de procédures prescrites.

	Présenter le scénario	Informer sur les objectifs pédagogiques	Informer sur les conventions de l'exercice	Préparer les séquences d'actions à réaliser	Gérer la temporalité du briefing	Informer sur l'organisation du briefing
F1	81.3%	0.0%	12.5%	0.0%	6.2%	0.0%
F2	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
F3	88.2%	0.0%	0.0%	11.8%	0.0%	0.0%
F4	75.0%	0.0%	25.0%	0.0%	0.0%	0.0%
F5	53.6%	0.0%	21.4%	10.7%	14.3%	0.0%
F6	64.0%	0.0%	6.7%	18.6%	8.0%	2.7%
F7	42.9%	14.3%	28.6%	7.1%	7.1%	0.0%
F8	54.3%	0.5%	13.8%	30%	1.4%	0.0%

Tableau 2. Fréquence des interventions des formateurs lors des briefings (toutes simulations confondues)

En cours de séance, les interventions des formateurs concernent surtout la gestion de la simulation (cf. Tableau 3). Malgré l'absence d'expérience professionnelle chez les aspirants, la gestion des aspects didactiques ne prédomine pas. Les formateurs laissent se produire (voire favorisent) dans l'activité des aspirants des écarts avec le prescrit, et ce, principalement pour alimenter les débriefings. Les notes qu'ils prennent en cours de séance en témoignent. Cette façon de faire peut être mise en relation avec une représentation erronée (mais assez répandue) à savoir que la simulation (contrairement au travail) permet d'apprendre et que pour apprendre, il faut commettre (le plus possible) des erreurs (F5 : « en simulation, on est clairement dans l'apprentissage. On apprend de ses erreurs », F8 : « on apprend de ses erreurs. Heureusement que vous avez commis des erreurs, car sinon vous n'apprenez rien »).

	Gestion de la simulation	Gestion de l'activité	Gestion didactique de la séance
F1	36.4%	6.0%	57.6%
F2	66.7%	33.3%	0.0%
F3	52.4%	28.6%	19.0%
F4	30.8%	1.5%	67.7%
F5	61.2%	18.8%	20.0%
F6	0.0%	100.0%	0.0%
F7	46.1%	23.1%	30.8%
F8	43.9%	50.0%	6.1%
TOTAL	45.8%	25.1%	29.1%

Tableau 3. *Fréquence des interventions des formateurs au cours des séances selon le type de gestion (toutes simulations confondues)*

Enfin, lors des débriefings, les interventions des formateurs remplissent majoritairement une fonction pédagogique avec un style expositif (cf. Tableau 4). Les débriefings sont surtout utilisés pour transmettre un savoir sans articulation avec les situations simulées particulières auxquelles les aspirants viennent d'être confrontés. Il s'agit principalement de pointer les écarts (les erreurs) des aspirants durant les séances et de leur rappeler les procédures prescrites. Les formateurs incitent peu les aspirants à porter un regard réflexif sur leur pratique.

		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	TOTAL
Fonction pédagogique	Expositif	32.2%	28.4%	36.6%	36.6%	45.0%	37.8%	28.9%	34.2%	35.0%
	Interrogatif	6.7%	12.2%	21.4%	3.7%	10.0%	3.7%	19.9%	8.5%	10.8%
	Incitatif	2.2%	20.2%	12.8%	15.9%	12.1%	20.0%	20.7%	30.4%	16.8%
Fonction évaluative		54.4%	30.4%	20.5%	40.2%	24.6%	31.1%	20.6%	17.7%	29.9%
Fonction psychologique		0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.4%	0.0%	0.8%	0.3%	0.2%
Fonction sociale		1.1%	4.6%	1.7%	1.2%	2.5%	1.5%	1.2%	1.5%	1.9%
Fonction structurante		3.3%	4.2%	7.0%	2.4%	5.4%	5.9%	7.9%	7.4%	5.4%

Tableau 4. *Fréquence des interventions des formateurs au cours des débriefings (toutes simulations confondues)*

La posture des formateurs en simulation est aussi à relier à leur expérience opérationnelle en tant que policiers. Les formateurs ont en effet tendance à s'appuyer sur cette expérience pour conduire les simulations. Ce résultat est particulièrement marqué chez deux formateurs (F3 et F5) qui mettent fréquemment en avant leur expertise, et ce, afin d'imposer des solutions plutôt que de favoriser leur émergence chez les aspirants. Ainsi, lors des débriefings, F3 qui est le seul à avoir été formé aux techniques d'intervention pour maîtriser les situations dangereuses de manière non violente, propose fréquemment, en se basant sur ces repères professionnels, une alternative à la pratique des aspirants et en fait la démonstration. F5 qui gère les simulations de type « disparition inquiétante » correspondant à un champ d'intervention qu'il connaît bien, vise à démontrer en simulation le rôle incontournable de la cellule des personnes disparues à laquelle il appartient sur le terrain. Pour ce faire, il joue lui-même le rôle de la cellule en cours de séance. Il prend l'initiative de contacter les aspirants et leur pose de nombreuses questions. Par contre, il transmet peu d'informations et formule peu de directives vis-à-vis des aspirants. Tout se passe comme si F5 voulait montrer aux aspirants qu'ils vont se trouver en grande difficulté s'ils ne contactent pas rapidement la cellule. Or, cette façon de faire est critiquable, car si sur le terrain, la cellule joue un rôle important par rapport aux disparitions inquiétantes de personnes et qu'elle doit donc être contactée par les policiers, elle ne peut amener les policiers à n'adopter qu'une position d'exécutant (qui poussée à l'extrême serait incompatible avec le travail d'enquête à réaliser).

4.2. Des stratégies de compromis entre contraintes institutionnelles contradictoires

Nous avons observé que l'activité des formateurs est aussi cadrée par des décisions institutionnelles prises en amont telles que le temps disponible pour les simulations ainsi que le nombre d'aspirants à former. En outre, des caractéristiques du dispositif comme le manque de ressources matérielles (par exemple : le manque de vraies armes, de rubalises, de radios...) ou humaines (par exemple : l'absence de personnes pour simuler les interventions du laboratoire) nécessaires à l'application de certaines procédures prescrites, contraignent aussi

l'activité des formateurs. Face à ces contraintes qui peuvent être contradictoires, les formateurs développent des stratégies de compromis. Ces stratégies concernent surtout l'organisation des simulations. Ainsi, une des stratégies observées (chez F1, F4, F5 et F8) durant les séances consiste à confronter aux situations simulées plus de deux aspirants-policiers en même temps. Dans ce cas, les aspirants se rendent en trinôme sur les lieux de l'intervention simulée et non en binôme comme c'est le cas habituellement sur le terrain. Par ailleurs, plusieurs formateurs (F5, F6 et F8) augmentent le nombre d'aspirants-figurants dans les simulations, et ce, afin de faire participer tous les aspirants dans le temps disponible. Pour gagner du temps, un formateur (F3) regroupe les aspirants de plusieurs séances de simulation dans un seul débriefing. Dans le dispositif étudié, le temps disponible pour réaliser les mises en situation n'est pas la seule ressource qui semble poser problème. Le manque d'autres ressources matérielles ou humaines ne permet pas l'application de toutes les procédures prescrites. Compte tenu de ce manque, dans certaines situations-types, certains formateurs (F2 et F3) décident de mettre fin très rapidement aux séances de simulation et organisent les débriefings en deux temps (dans le premier temps, les aspirants-policiers sont invités à énoncer ce qu'ils auraient dû faire si la séance n'avait pas été arrêtée et dans le second temps, ils sont amenés à revenir sur ce qu'ils ont fait en cours de séance).

5. Discussion

Pour rappel, le dispositif de formation par simulation étudié dans cette recherche a été conçu initialement pour amener les aspirants-policiers à développer, en fin de formation initiale, des compétences professionnelles grâce à un apprentissage expérientiel et réflexif. Les résultats relatifs à l'activité des formateurs montrent que l'usage qu'ils font du dispositif ne permet pas d'atteindre ces objectifs, tant les apprentissages par l'action et par la réflexion sur l'action sont limités pour les aspirants.

L'usage du dispositif par les formateurs repose sur des stratégies de compromis, et ce, pour faire face à des contraintes institutionnelles qui peuvent être contradictoires. Or, si ces stratégies permettent à la formation de se dérouler, elles sont le plus souvent contre-productives du point de vue de l'apprentissage chez les aspirants. En effet, elles entravent les conditions nécessaires à un apprentissage expérientiel et réflexif. Ainsi, lorsque les formateurs font intervenir les aspirants comme figurants ou lorsqu'ils mettent fin très rapidement aux séances de simulation, cela ne favorise ni l'expérience par l'action (en cours de séance), ni l'analyse rétrospective et réflexive sur la pratique (lors du débriefing). Il en va de même lorsque les formateurs font intervenir les aspirants en trinôme, car, dans ce cas, cela amène fréquemment l'un des aspirants à adopter une position très passive. Notons encore que l'apprentissage par l'action est aussi limité par le fait que les aspirants endossant le rôle de policiers sont confrontés une seule fois à un nombre restreint de simulations liées à une même situation-type. Comme l'ont déjà montré d'autres auteurs (Vidal-Gomel *et al.*, 2008) à partir d'autres dispositifs de formation, les stratégies de compromis mises en place par les formateurs ne garantissent pas la pertinence de ce qui est acquis en simulation.

L'usage du dispositif de formation est aussi lié à la posture adoptée par les formateurs lors des simulations. Dans le dispositif étudié, les formateurs gèrent non seulement les simulations, mais dispensent aussi des cours théoriques relatifs aux procédures prescrites. La plupart n'ont pas reçu de formation de formateur. Les résultats montrent que lors des simulations, les formateurs adoptent le plus souvent une posture classique d'enseignant. Ils ont tendance à se comporter comme ils le font en salle de cours : ils se posent comme ceux qui savent et considèrent les aspirants comme ceux qui ne savent pas. Ils enseignent de manière théorique le prescrit et utilisent la simulation comme un outil permettant de l'appliquer une première fois dans des situations-types. Quelle que soit la phase des simulations (briefing, séance, débriefing), leur perspective est plus transmissive (apprentissage du prescrit) que développementale (construction des compétences professionnelles). Cette façon de faire éloigne à nouveau le dispositif de l'usage auquel il était initialement destiné. La conception de l'apprentissage sous-jacente à la formation dispensée n'est pas celle d'un apprentissage par l'action et par la conceptualisation de l'action, permettant une adaptation aux situations urgentes, imprévues et singulières telles que celles qui sont susceptibles d'être rencontrées par les policiers sur le terrain. Il s'agit plutôt d'un apprentissage basé sur la reproduction du prescrit. Les aspirants sont davantage confrontés à des démarches d'imitation ou de démonstration qu'à des situations-problèmes. Autrement dit, l'application des procédures se réduit à ses aspects d'exécution. L'apprentissage est centré sur le « faire » (la réussite de l'action ou la performance) et non sur le « savoir-faire » (la compréhension de l'activité). Il convient de noter que ce type d'apprentissage limite le transfert et donc, une bonne application des procédures (Savoyant, 2009). Du point de vue des formateurs, cette façon de faire peut s'expliquer par une volonté de garder le contrôle des simulations afin d'éviter de devoir remettre en question les procédures prescrites qu'ils ont eux-mêmes enseignées.

Tous les formateurs participant à la recherche sont aussi des policiers. En l'absence de ressources pédagogiques, les formateurs ont aussi tendance à s'appuyer sur leur expérience opérationnelle pour conduire les simulations. Ils agissent avec les aspirants comme ils le feraient s'ils étaient eux-mêmes confrontés en tant que professionnels à la situation. Ceci est particulièrement vrai pour F3 qui expose fréquemment les techniques d'intervention policière qu'il maîtrise et pour F5 qui endosse systématiquement en simulation le rôle de la cellule des personnes disparues à laquelle il appartient. Ceci amène les formateurs à imposer aux aspirants leur façon de faire. Il s'agit à nouveau de garder le contrôle, en limitant en cours de simulation des imprévus auxquels il faudrait faire face avec le risque de ne pas savoir faire et de perdre la face vis-à-vis des aspirants. Ces résultats corroborent ceux déjà mis en avant dans plusieurs autres recherches (Cambon-Bessières, 2009 ; Clarke, 2006 ; Fauquet-Alekhine & Maridonneau, 2011 ; Wagemann & Percier, 2004).

6. Conclusion

La pertinence des dispositifs de formation par simulation sur le plan du développement des compétences professionnelles ne peut se réduire à la fidélité physique des simulateurs. Elle renvoie plus largement à la conception de ces dispositifs. Adoptant a priori une vision de la conception qui se poursuit dans l'usage, nous avons analysé, dans le cadre de cette recherche, l'usage d'un dispositif de simulation pour la formation initiale de policiers, à partir de l'activité de formateurs. Les résultats montrent que cet usage ne permet pas d'atteindre les objectifs pour lesquels le dispositif a été initialement conçu. Celui-ci se révèle même contre-productif, tant l'apprentissage par l'action et par la réflexion sur l'action est limité pour les aspirants-policiers. Il nous semble difficile de conclure ici que l'usage du dispositif étudié permet une poursuite de la conception grâce à une distribution collective de l'activité d'ingénierie de formation entre acteurs. Le dispositif comprend en effet un fort potentiel contraignant (en termes de contraintes temporelles, de manque de ressources matérielles et humaines, d'absence de formation de formateur...) qui entrave les objectifs visés. Les formateurs ne disposent pas des ressources suffisantes pour réaliser une activité permettant d'assurer la pertinence de la formation. Par leurs stratégies de compromis, ils parviennent juste à ce que la formation se déroule matériellement. Ces stratégies visent essentiellement à réguler des contradictions entre contraintes institutionnelles. Elles ne semblent tenir compte ni des objectifs pédagogiques (on constate d'ailleurs que lors des briefings, la plupart des formateurs ne formulent pas ces objectifs) ni des compétences des formés (on observe en effet que malgré l'inexpérience professionnelle des aspirants-policiers, la gestion des aspects didactiques ne prédomine pas chez les formateurs durant les séances de simulation). En se basant sur des compétences construites au fil de l'expérience, les formateurs ont tendance à se comporter en simulation comme enseignant ou comme expert, mais pas vraiment comme formateur qui, au cœur de l'articulation entre la théorie et la pratique, devrait apprendre aux aspirants-policiers à « savoir faire » et pas seulement à « faire ». Ils veillent à garder le contrôle des simulations afin d'éviter toute remise en question du prescrit qu'ils enseignent eux-mêmes ou de limiter tout événement imprévu auquel ils risquent de ne pas savoir faire face.

Pour conclure, on peut avancer qu'un dispositif de formation ne peut être utilisé qu'à travers les usages qu'il permet. Or, compte tenu du fort potentiel contraignant du dispositif étudié, les usages possibles sont très limités. Il ne nous semble dès lors pas étonnant de constater que l'usage du dispositif par les formateurs relève plus de la réalisation matérielle de la formation que de la poursuite de sa conception.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 89-102). Paris: ESF.
- Anastassova, M. & Burkhardt, J.M. (2009). Automotive technicians' training as community-of-practice: implementation for the design of an augmented reality teaching aid. *Applied ergonomics*, 40, 713-721.
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise: un point de vue sur l'ensemble des textes. *Transformations*, 7, 17-30.
- Béguin, P. (2009). La simulation entre experts: double jeu dans la zone proximale de développement et construction d'un monde commun. In P. Pastré & P. Rabardel (Ed.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 55-77). Toulouse: Octarès.
- Béguin, P. & Rabardel, P. (2000). Designing for instrument-mediated activity. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 12(1), 173-190.

- Bonavia, G. (2011). Un simulateur pour la formation des lamineurs de train à chaud. In Ph. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (Ed.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (pp. 73-89). Toulouse: Octarès.
- Cambon-Bessières, L. (2009). Innovation pédagogique et déstabilisation identitaire des formateurs de l'administration pénitentiaire. *Pyramides*, 18, 37-54.
- Chiniara, G. (2007, septembre). *Simulation médicale pour acquisition des compétences en anesthésie*. Texte présenté au 49^{ème} Congrès national d'anesthésie et de réanimation, Paris.
- Clarke, A. (2006). The nature and substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 910-921.
- Claver, N. (2013, 7 janvier). Approche instrumentale et didactique: apports de Pierre Rabardel [Page Web]. Accès: <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article202>
- Courtin-Laniel, V. (2015). *Apprentissage par simulation et activité du formateur. Comment le travail avec un simulateur d'accouchement interactif a-t-il développé l'activité d'une enseignante en maïeutique ?* Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université Paul-Valéry Montpellier 3.
- Delgoulet, C. & Vidal-Gomel, C. (2013). Le développement des compétences: une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 19-32). Paris: PUF.
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Education, Université de Mons.
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 1-15). Paris: PUF.
- Faulx, D. (2012). Dispositifs, le point de vue d'un psychosociologue. *Transformations*, 7, 211-219.
- Fauquet-Alekhine, Ph. & Maridonneau, C. (2011). Le pilotage des réacteurs nucléaires. In Ph. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (Ed.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (pp. 37-63). Toulouse: Octarès.
- Geeraerts, Th. & Trabold, F. (2011). Le simulateur de situations critiques en anesthésie. In Ph. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (Ed.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (pp. 65-72). Toulouse: Octarès.
- Leclercq, G. (2007). Alternance et écriture. *Education permanente*, 173, 95-108.
- Matsumoto, ED., Hamstra, SJ., Radomski, SB. & Cusimanon, MD. (2002). The effect of bench model fidelity on endourological skills: a randomized controlled study. *J Urol*, 167, 1243-1247.
- Morge, L. (2008). *De la modélisation didactique à la simulation sur ordinateur des interactions langagières en classe de sciences*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Blaise Pascal.
- Nyssen, A.-S. (2009). Simulateurs dans le domaine de l'anesthésie. Etudes et réflexions sur les notions de validités et de fidélité. In P. Pastré & P. Rabardel (Ed.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 260- 283). Toulouse: Octarès.
- Olry, P. & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue: tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8(2), 115-149.
- Oriot, D. Boureau-Voultoury, A., Ghazali, A., Brèque, C. & Scépi, M. (2013). Value of simulation in pediatrics. *Arch Pediatr*, 20(6), 667-672.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Percier, M. & Wagemann, L. (2004). Etude de l'acquisition d'une compétence en conduite de processus: comparaison entre deux systèmes d'aide. In R. Samurçay & P. Pastré (Ed.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 85-108). Toulouse: Octarès.
- Perrenoud, Ph. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rogalski, J. (2006, juillet). *Transposition didactique en formation professionnelle*. Texte présenté à la quatrième école d'été CNRS EIAH, La Grande Motte.
- Saderi, F. & Tribby, E. (2012). Un dispositif de formation continue des enseignants sur un territoire. *Transformations*, 7, 141-156.
- Samurçay, R. & Rogalski, J. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. *Le travail humain*, 61(4), 333-359.

- Savoyant, A. (2009). L'activité en situation de simulation: objet d'analyse et moyen de développement. In P. Pastré & P. Rabardel (Ed.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 41-54). Toulouse: Octarès.
- Vidal-Gomel, C., Boccara, V., Rogalski, J. & Delhomme, P. (2008). Les activités de guidage des formateurs au cours d'un audit destiné à des conducteurs expérimentés et âgés. *Travail et Apprentissage*, 2, 46-64.
- Vidal-Gomel, C., Fauquet-Alekhine, P. & Guibert, S. (2011). Réflexions et apports théoriques sur la pratique des formateurs et de la simulation. In Ph. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (Ed.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (pp. 115-141). Toulouse: Octarès.
- Wagemann, L. & Percier, M. (2004). De la difficulté méthodologique à définir une compétence complexe. Etude de l'acquisition d'une compétence de base dans l'entraînement initial à la conduite d'un processus continu. In R. Samurçay & P. Pastré (Ed.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 49-65). Toulouse: Octarès.

« Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier »

Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ?

Olivier Maes, Stéphane Colognesi & Catherine Van Nieuwenhoven

*Université catholique de Louvain,
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, PSP –
Place Cardinal Mercier 10 bte L3.05.01
1348 Louvain-la-Neuve
olivier.maes@uclouvain.be
stephane.colognesi@uclouvain.be
catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be*

RÉSUMÉ. *Cette contribution vise à mettre au jour la tension « accompagner » vs « évaluer » rencontrée par les superviseurs durant l'entretien consécutif à la visite de stage. Nos questions de recherche sont les suivantes : cette tension est-elle présente dans le discours des superviseurs interrogés ? Quelles sont les difficultés relatives à cette tension qu'identifient les superviseurs ? Afin d'y répondre, un recueil de données a été réalisé auprès de dix-huit superviseurs issus de deux institutions : nous avons soumis chaque superviseur à un entretien. L'analyse de contenu des données met en évidence que 2/3 des acteurs interrogés évoquent cette tension. Quatre difficultés ont pu être identifiées : la double posture d'accompagnateur et d'évaluateur ; le maintien de la relation avec l'étudiant ; l'objectivité de l'évaluation ; et enfin la dimension transversale de cette tension couvrant l'ensemble de la supervision.*

MOTS-CLÉS : *accompagner, évaluer, stagiaires, superviseurs*

1. Problématique

En Belgique francophone, comme dans d'autres pays, la formation initiale des enseignants prévoit l'organisation de stages pédagogiques tout au long du cursus dans une perspective d'alternance intégrative (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007 ; Pentecouteau, 2012). Une liberté importante est laissée aux instituts de formation quant à la mise en œuvre des temps de pratique avec, comme seule contrainte, celle que les étudiants soient accompagnés à la fois par un maître de stage provenant du terrain d'accueil et par un ou plusieurs superviseurs issus de la haute école pédagogique (HEP), comme le mentionnent Gervais et Desrosiers (2001). Pour ces acteurs entourant l'étudiant, aucune précision des tâches et des fonctions attendues ne sont précisées dans le décret définissant la formation initiale des enseignants (CFWB, 2002), ce qui amène les acteurs à avancer avec leur bon sens, mais sans balises communes et spécifiques à cette activité professionnelle qu'est l'accompagnement des étudiants (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017).

Dans cet article, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux superviseurs de la HEP, car peu de recherches décrivent leur fonction ou leur mode d'intervention (Gouin et Hamel, 2015 ; Spallanzani, Vanderclayen, Beaudouin et Desbiens, 2017). Les superviseurs ont tout d'abord une fonction principale qui est d'enseigner aux étudiants et de partager avec eux l'expertise relative à leur formation disciplinaire (ils sont soit didacticiens, psychopédagogues ou maîtres de formation pratique). Ils ne sont donc pas embauchés sur la base de leurs compétences à la supervision des étudiants en stage, bien que cela soit une partie intégrante de leur charge de travail. Aucune formation spécifique n'est d'ailleurs exigée pour exercer cette fonction de supervision. Toutefois, même si elles sont peu nombreuses, des initiatives, comme le certificat universitaire d'accompagnement des pratiques professionnelles, voient le jour afin de pallier les difficultés rencontrées par ces formateurs qui se disent démunis face à ces tâches de supervision (Van Nieuwenhoven, Picron et Colognesi, 2016), spécifiquement lorsqu'ils sont amenés à passer d'une posture d'accompagnateur à une posture d'évaluateur, tension déjà mise en exergue dans des travaux comme ceux de Bujold (2002), Chaliès et Durand (2000) ou, plus récemment, Mieusset (2013).

C'est justement sur cette tension entre l'accompagnement offert à l'étudiant durant le processus de supervision et le passage à l'évaluation que nous portons notre attention dans cette contribution. En effet, le superviseur est amené à rencontrer l'étudiant avant le stage, à l'observer dans son contexte de stage, à lui donner une rétroaction sur sa prestation, à le soutenir et à l'encourager, mais aussi, en fin de parcours, à l'évaluer de manière certificative et à déterminer une mesure de la qualité du stage. Et si l'évaluation fait alors partie intégrante de l'accompagnement, de manière formative, la tension se pose bien, comme l'explique Mieusset (2013) dans le changement de posture entre l'accompagnateur formateur et celle d'évaluateur certificatif. Bujold (2002) exprime, quant à lui, cette tension en faisant référence aux différents rôles remplis par le superviseur et pouvant devenir contradictoires, à savoir un rôle de compagnon se transformant en juge. Chaliès et Durand (2000) mettent en évidence que « plus les tuteurs participent à la certification (par leurs rapports, leurs notes ou leurs évaluations de leçons) plus leurs relations avec les enseignants en formation s'ouvrent à une pluralité de stratégies, finalisées moins par le souci de former que par celui d'évaluer » (p.159).

C'est cette complexité inhérente à la tension que nous avons interrogée en laissant la parole à dix-huit superviseurs issus de deux HEP en Fédération Wallonie-Bruxelles pour comprendre les difficultés qu'ils rencontrent dans le contexte de « l'entretien à chaud » en contexte de stage, c'est-à-dire « l'entretien avec un stagiaire qui fait suite à une observation en classe » (Correa Molina, 2008, p. 81). Nos questions de recherche visent l'identification de la tension « accompagner » versus « évaluer » dans le discours des superviseurs faisant partie de notre échantillon occasionnel à travers les difficultés rencontrées lors de ce temps de supervision.

-
1. Pour l'instant la formation des enseignants est dispensée en trois années. Un décret est en cours d'élaboration pour allonger la formation en 4 ans obligatoire, avec une cinquième année additionnelle.
 2. Enseignant associé au Québec, enseignant formateur en Suisse
 3. Enseignants de terrain venant partager leur expertise avec les étudiants dans le cadre des ateliers de formation professionnelle
 4. CAPP, certificat initié par l'Université catholique de Louvain et trois HEP (HELHa, HE Galilée, HE Léonard de Vinci)

Nous abordons successivement, dans les points suivants : le cadre conceptuel, en mettant la focale sur le rôle d'accompagnateur endossé par le superviseur et la posture d'évaluateur que ce dernier est amené à prendre ; la méthodologie ; la présentation et la discussion des principaux résultats.

2. Cadre conceptuel

Quatre concepts méritent d'être explorés dans le cadre de cette contribution portant sur le dilemme entre accompagnement et évaluation. Ainsi, premièrement, nous présentons ce que la littérature met en exergue sur le superviseur au travers de ses différents rôles et fonctions. Deuxièmement, nous précisons la notion d'accompagnement en lien avec le travail du superviseur. Troisièmement, en parallèle de celui d'accompagnement, nous déplaçons le concept d'évaluation spécifique au contexte de supervision de stage. Et quatrièmement, nous caractérisons ce que nous entendons par tension.

2.1. Le superviseur

Le décret définissant la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (CFWB, 2000) définit le superviseur comme étant le référent institutionnel chargé de superviser l'étudiant durant toute la période de son stage. Il peut être un psychopédagogue, un didacticien ou un maître de formation pratique appartenant à l'institut de formation.

Enz, Freeman et Wallin (1996) ainsi que Gervais et Desrosiers (2005) soulignent que le superviseur doit s'acquitter de trois rôles. Le premier rôle, certainement le plus conséquent, consiste à accompagner l'étudiant en le rencontrant avant le stage, en allant sur le terrain d'accueil pour effectuer une visite de stage et lui donner un feedback, en assurant un suivi au stage via une coévaluation et l'attribution d'une note. C'est celui-ci qui focalisera notre attention dans le cadre de cette contribution. Le deuxième rôle est d'assurer la médiation entre les différents acteurs en présence ; c'est-à-dire soit, HEP dans une dimension institutionnelle, entre l'école d'accueil et la HEP, soit entre l'étudiant et son maître de stage en cas de tension. Tandis que le troisième rôle est d'être une personne-ressource pour le maître de stage accueillant l'étudiant dans sa classe et avec qui le superviseur fait équipe afin d'assurer l'accompagnement du stagiaire.

2.2. Accompagner l'étudiant

En ce qui concerne l'accompagnement, Paul (2009) explique qu'il s'agit de « (...) se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle) pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle) en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée » (pp. 95-96). Pour elle, le principe même de l'accompagnement est que : « l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est » (*ibid.*, p. 96). C'est ainsi que Vial & Caparros (2007) retiennent qu'accompagner quelqu'un, c'est un art : l'art de trouver là où va celui qu'on accompagne afin d'aller avec lui.

Dans le contexte de stage qui nous occupe, par accompagnement, nous entendons tout dispositif de soutien et d'aide mis en œuvre afin de permettre à l'étudiant de se développer professionnellement, d'atteindre les objectifs fixés et de construire les compétences nécessaires à la profession, tout en restant maître d'œuvre de son projet (Le Bouëdec, 2001 ; Perez-Roux, 2007 ; Correa Molina, 2008 ; Biémar, 2012). Charlier et Biémar (2012) estiment que pour assurer un tel accompagnement, le superviseur est amené à être

5. En Belgique francophone, le maître de formation pratique est un acteur de la formation initiale, enseignant de terrain venant partager, à la HEP, son expérience avec les étudiants dans le cadre d'ateliers de formation professionnelle. Nous avons fait le choix de ne pas le prendre en compte dans l'échantillon de cette étude.

ce qu'elles appellent un « compagnon réflexif », c'est-à-dire un inducteur de réflexivité permettant à l'étudiant en stage d'analyser des situations professionnelles et de mettre à distance son fonctionnement.

La fonction d'accompagnement allouée au superviseur nécessite de sa part de naviguer entre différentes postures (Paul, 2016). Sur la base de différents travaux de recherche (Vial et Caparros, 2007 ; Mieusset, 2013) ; Bucheton, 2014), Colognesi (2017), retient qu'une posture est « un mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche » (p. 3), d'un rôle qu'il veut jouer. La posture exige donc un ajustement et une adaptation en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné, accueilli en tant que personne (Paul, 2016 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2016). Cette fonction s'articule autour de quelques principes définis par Paul (2016) : une posture de non-savoir afin de ne pas se positionner dans une position de toute-puissance en privilégiant une intelligence naissant des échanges et du dialogue avec l'autre ; une posture de dialogue permettant à un échange de sujet à sujet et non de professionnel à usager ; une posture d'écoute qui au-delà d'être attentif permet aussi d'interagir, de répondre, de solliciter et de dynamiser un questionnement ; une posture tierce permettant à l'accompagnateur de se tenir à distance à la fois, du cadre institué, de la commande, mais aussi de la relation à l'écoute d'une demande ; une posture émancipatrice plaçant l'accompagnateur dans un continuum entre une attitude d'expert ou celle de facilitateur et permettant ainsi d'ouvrir un espace de possibilité prenant en considération la complexité de la situation.

Jorro (2016) envisage quant à elle cinq postures afin de caractériser l'activité du superviseur en situation d'entretien à chaud. La première est celle du pisteur qui vise à baliser l'entretien afin de permettre au futur enseignant, en ayant trouvé ses repères et en comprenant les règles du jeu, de réfléchir dans de bonnes conditions à son activité. Ensuite vient celle du contradicteur traduisant la façon dont le superviseur entre dans une écoute à la fois active et constructive en cherchant à interpeler de manière critique, bienveillante et exigeante le futur enseignant autour de ses évidences et de ses idées préconçues. La troisième est pour Jorro une posture importante, celle du traducteur permettant d'explicitier au futur enseignant des notions ou aspects qui échappent à la compréhension du superviseur. La posture du médiateur est quant à elle marquée par la volonté de faire le lien entre l'étudiant et les ressources, qu'elles soient matérielles ou humaines, utiles à son activité, mais aussi de soutenir les efforts accomplis. La dernière est celle du régulateur permettant au superviseur, en mobilisant des gestes de valorisation et d'ajustement, de mettre le stagiaire en situation d'autoévaluation ou de coévaluation.

Cette approche conceptuelle de l'accompagnement de l'étudiant met en évidence la nécessité, pour le superviseur qui doit s'ajuster et s'adapter à la situation, de naviguer entre différentes postures. Afin de clarifier ces dernières, nous faisons référence aux principes liés à cette fonction tels que définis par Paul (2016) ainsi qu'aux postures d'accompagnateur dans un contexte d'entretien à chaud identifiées par Jorro (2016) sur la base desquelles nous appuyons une partie de notre analyse.

2.3. *Quand il s'agit d'évaluer un stagiaire*

C'est donc dans cet accompagnement que s'installe la tension pour le superviseur, dont l'enjeu, qu'il soit dans l'une ou l'autre des postures développées ci-dessus, est de s'inscrire dans une logique d'évaluation de l'étudiant : soit une évaluation formative pour amener les régulations nécessaires, soit, en bout de course, et en fonction du type de stage, une évaluation certificative permettant de faire un bilan du stage.

Leroux et Bélaïr (2015) expliquent que l'évaluation est un processus de nature fort complexe nécessitant du professionnalisme de la part du superviseur de stage. Il s'agit en effet de recueillir de l'information, d'apprécier l'acquisition de connaissances et de compétences afin de permettre la prise d'une décision la plus juste et la plus éclairée possible. Cette décision va être influencée par le type d'évaluation du stage soit à visée formative ou certificative. Dans le cas d'une évaluation formative, c'est la régulation de l'activité de l'étudiant afin de favoriser sa progression vers les objectifs de la formation qui est visée ; tandis que dans le cas d'une évaluation certificative, l'accent est mis sur le bilan certifiant les connaissances et les compétences acquises par l'étudiant (Allal, 2007).

Ainsi, d'après Leroux (2016), se référant aux travaux de Cardinet (1975), l'évaluation des apprentissages renvoie à une démarche évaluative comprenant différentes opérations qui s'articulent les unes aux autres, à savoir : la mesure visant à évaluer les compétences en utilisant les moyens adéquats et nécessitant de

recueillir des informations ; le jugement permettant d'interpréter les informations récoltées dans une perspective formative (visant à réguler) ou certificative ; la prise de décision qui se veut transparente, équitable et éclairée pour soutenir ou certifier. Dans ce cadre, le jugement est considéré comme une opération centrale, suivant l'interprétation et précédant la décision. Il consiste à donner un avis sur la progression, la non-progression ou l'état de réalisation des apprentissages.

Évaluer un stagiaire, c'est donc tout à la fois l'accompagner avant et pendant le stage, mais aussi après le stage dans une optique de réaliser un bilan et d'aboutir à une note. C'est bien ce changement de posture – d'aucuns diront de casquette – entre la visée formative et certificative qui se pose comme tension majeure pour les superviseurs.

2.4. Quand il est question de tension

Le concept de tension est central à notre problématique. Si nous nous référons aux travaux de Miesusset (2013), la tension naît de la mise en concurrence de deux possibilités d'action. Le superviseur est donc face à au moins deux actions possibles, qui sont souvent fondées sur des postures ou des valeurs relativement opposées. Cette tension peut aboutir à un dilemme l'amenant à prendre une décision compliquée en fonction de l'appréciation qu'il se donne de la situation dans son contexte. Et cela même si, pour lui, cette décision peut être contre nature ou lui donner le sentiment, par exemple, de ne pas répondre à la demande d'autres acteurs influents dans la situation rencontrée, que ce soit l'étudiant ou le maître de stage.

Miesusset (2013) a mis, dans ses recherches, la focale sur un autre acteur de l'accompagnement de l'étudiant qui est le maître de stage. Elle a épinglé une série de difficultés, de tensions et de dilemmes rencontrés par cet autre accompagnateur du stagiaire ; parmi ceux-ci, se trouve le dilemme « soutenir l'étudiant stagiaire ou l'évaluer » (Miesusset, 2013, p.221), ou pour le dire autrement, avoir une approche formative (soutenir, réguler, etc.) versus une approche certificative (mesurer, noter, etc.). C'est la tension à l'origine de ce dernier qui est interrogée dans cette contribution au niveau, cette fois-ci, du superviseur.

3. Méthodologie de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des travaux du GRAPPE, qui englobe plusieurs groupes de recherches collaboratives et, plus particulièrement, dans ceux du groupe se concentrant sur le travail du superviseur. Ce dernier est composé d'une dizaine de superviseurs issus de plusieurs hautes écoles pédagogiques, de trois chercheurs et de deux étudiants-chercheurs, qui évoluent ensemble dans la récolte, l'analyse et l'interprétation des données. Les questions de recherche dont nous nous saisissons ici, afin de mieux comprendre le travail du superviseur ainsi que les difficultés qu'il rencontre, sont les suivantes : la tension « accompagner » vs « évaluer » est-elle présente dans le discours des superviseurs interrogés, et dans sous quelle forme ? Quelles sont les difficultés relatives à ce dilemme qu'identifient les superviseurs, qu'ils soient psychopédagogues ou didacticiens ?

3.1. Échantillon

L'échantillon est composé de 18 superviseurs issus de deux HEP. Le choix s'est porté sur neuf didacticiens et neuf psychopédagogues, ce qui exclut donc les maîtres de formation pratique. Ces didacticiens et psychopédagogues supervisent les stages des étudiants de BLOC 2 et de BLOC 3⁶ des futurs instituteurs

6. Groupe de Recherche en Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes.
7. Anciennement deuxième et troisième année.

préscolaires et primaires, ainsi que parmi le programme des étudiants adultes en reprise d'études. La ventilation de l'échantillon est présentée dans le Tableau 1.

	Préscolaire				Primaire					
	Bloc 2		Bloc 3		Bloc 2		Bloc 3		Passerelles	
	DD	PP	DD	PP	DD	PP	DD	PP	DD	PP
HEP 1	2	1	0	1	1	1	1	1	0	0
HEP 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tableau 1. Répartition des dix-huit superviseurs – DD : didacticien, PP : psychopédagogue

3.2. Outils de recueil et d'analyse des données

Cette étude qualitative s'inscrit dans une visée compréhensive (Van der Maren, 1996) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011). C'est le point de vue des superviseurs qui nous intéresse, le sens qu'ils donnent à la supervision et au dilemme dont il est question ici ainsi que leur perception de la situation (Bogdan et Biklen, 1992 ; Denzin et Lincoln, 1994).

Pour récolter les données nécessaires à notre investigation, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs (Albarello, 2012) en posant à chacun des superviseurs quatre questions : Qu'est-ce que pour toi superviser ? Quelles difficultés rencontres-tu quand tu supervises un étudiant en stage ? Qu'est-ce qui est facilitant ? Quels outils t'aident à superviser ?

Tous les entretiens ont été retranscrits. Nous avons appliqué une analyse de contenu aux verbatims ainsi recueillis en respectant les six étapes mises de l'avant par L'Écuyer (1987), comme le montre le Tableau 2. Pour rappel, ce sont bien tous les acteurs du groupe collaboratif des superviseurs du GRAPPE qui ont réalisé l'analyse.

Étapes	Démarche méthodologique
Étape 1 : lectures préliminaires	L'ensemble des dix-huit entretiens retranscrits ont été lus afin d'en avoir une vue d'ensemble tout en restant attentifs aux particularités de chacun.
Étape 2 : définition des unités de sens	Le matériau recueilli a été découpé en unités de sens permettant de circonscrire ce qui était utile pour le travail d'analyse.
Étape 3 : catégorisation	Ces unités de sens ont été réorganisées en catégories selon des dénominateurs communs identifiés par le groupe. Lesdites catégories ont permis de faire émerger les difficultés rencontrées par les superviseurs et également la présence du dilemme « accompagner » vs « évaluer ».
Étape 4 : quantification	Sur la base des catégories définies, nous avons dénombré la fréquence avec laquelle les unités de sens sont accumulées dans chacune d'entre elles.
Étape 5 : description et présentation des données	À l'issue du codage, nous avons veillé à présenter les données de la façon la plus claire possible afin d'en faciliter l'organisation et l'interprétation.
Étape 6 : interprétation des résultats	Une fois les données traitées et analysées, nous avons interprété les résultats. Cela nous a permis de « relier les résultats (les données traitées, condensées, organisées, représentées) aux questions et au cadre conceptuel de la recherche » (Van der Maren, 1996, p. 466).

Tableau 2. Démarche méthodologique pour l'analyse du contenu (d'après L'Écuyer, 1987)

Afin de nous assurer de la validité du codage, nous avons procédé à un accord interjuges. Un chercheur a codé en parallèle quatre des dix-huit verbatims. Nous avons obtenu un kappa de Cohen de 0,7876, ce qui correspond, d'après Landis et Koch (1977), à un accord fort entre les deux codeurs.

4. Présentation des principaux résultats

Nous présentons ici les principaux résultats de notre recherche en illustrant nos propos par des extraits emblématiques de verbatims. Mentionnons comme préalable que notre analyse n'a pas mis en exergue une différence de positionnement entre les propos des psychopédagogues et des didacticiens. Nous avons donc fait le choix de garder le terme générique « superviseurs », sans distinction spécifique.

D'emblée, il ressort de notre analyse que le dilemme « accompagner » vs « évaluer » interrogé dans la première question de recherche est bien présent dans le discours des superviseurs. En effet, douze des dix-huit superviseurs interrogés le mentionnent au moins une fois et mettent en évidence cette tension se situant entre l'accompagnement qu'ils offrent à l'étudiant durant la durée de leur supervision et l'évaluation qu'ils sont amenés à réaliser au terme de celle-ci.

*Moi, je vois quand même le superviseur comme un **accompagnant**. (Silence) (...) la **sanction de la note**, oui évidemment, **boum, c'est moi qui vais la mettre**... (S7)*

*J'ai l'impression qu'on **accompagne un étudiant dans un projet professionnel**, et qu'on **l'outille au fur et à mesure en étant à l'écoute de là où il est**. Et donc pour moi, superviser, c'est ça. (...) Et après, euh..., **malheureusement, superviser, c'est aussi évaluer**. (S9)*

Y a un moment où (hésitations), tu dois sortir de l'accompagnement pour être dans l'évaluation. Euh... (S18)

Ensuite, nous proposons, en lien avec notre deuxième question de recherche, d'identifier les difficultés relatives à ce dilemme rencontrées par les superviseurs.

Une première difficulté évoquée est le manque de formation des superviseurs à l'accompagnement des étudiants. Le peu d'outils dont ils disposent pour entrer dans un rôle auquel ils sont peu habitués, voire pas formés est épinglé.

*Le boulot de superviseur est un boulot d'accompagnement, et que nous sommes finalement **peu outillés pour passer d'un rôle d'évaluateur auquel nous sommes habitués, à un rôle d'accompagnement auquel nous ne sommes pas habitués**. Et qui est hyper important. (S17)*

***Théoriquement, non**. Euh... Par rapport à des aspects euh... Je me sens outillé au niveau, au niveau « péda », et au niveau euh... clarté des consignes et infos de l'école normale. Ça, oui (...) Maintenant, **une formation à l'accompagnement, à l'écoute d'activité, ou à ce genre de chose, non, je n'ai pas**. (S18)*

Les stratégies mises en œuvre pour pallier ce manque d'outils et de formation sont également évoquées. Ces stratégies relèvent pour certains du bricolage, du feeling, du bon sens, ou d'un travail sur soi

***On bricole tous en fonction** de son... (hésitations), **de son expertise au départ et de ce qu'on pense être le rôle de superviseur** (silence). (S11)*

*Non, c'est quand même **on travaille beaucoup au feeling**, hein. Non seulement on travaille au feeling, euh... Et on travaille beaucoup à..., sur **la base de ses propres perceptions et de ses propres conceptions de ce que peut être une observation, une supervision**. (S15)*

*Bon, je pense que déjà le fait d'avoir fait **tout un travail personnel** euh..., **développement personnel, et des outils que je donne aux étudiants pour s'analyser eux-mêmes m'aident aussi à m'analyser**. (S16)*

À l'inverse, certaines formations initiales ou formations complémentaires équipent les superviseurs en terme d'outils. Les formations auxquelles ces superviseurs font référence mettent l'accent sur l'accompagnement et l'analyse de pratiques au centre du travail du superviseur.

Mais en fait, je me rends compte que je suis outillée de par ma formation, euh... plus lors de ma formation clinique, quoi. Je sens vraiment que j'ai été chercher des outils à ce niveau-là. (S5)

Puis euh... j'ai suivi l'année passée euh... toute une année euh... d'analyse réflexive de pratiques à Namur. Donc ça, ça m'a beaucoup aidé. (S12)

Une autre difficulté évoquée est que la conception majeure qui ressort quand il s'agit d'évaluation est celle d'une évaluation certificative aboutissant à l'attribution d'une note.

Le superviseur, officiellement, n'est pas évaluateur ; le problème, c'est que c'est quand même lui qui met la note à la fin. (S1)

On gomme complètement l'idée de superviseur puisqu'on devient vraiment des évaluateurs, c'est les groupes de superviseurs qui donnent la cote finale, finalement. (S15)

Par ailleurs, les propos des superviseurs permettent également de saisir que, pour eux, l'accompagnement et l'évaluation sont fondés sur des postures différentes, voire opposées, qu'il s'agit d'adopter et d'articuler.

Donc euh... trop peu de stages. Et finalement, on est dans une posture euh... Tu es dans une posture d'évaluatrice avant tout. (S9)

Pour renforcer cette difficulté à articuler les différentes postures, quatre superviseurs de l'échantillon évoquent soit l'image de plusieurs casquettes qu'ils sont amenés à porter et la difficulté à jongler avec celles-ci ou un autre utilise l'image de paires de lunettes différentes à mettre. L'usage de ces métaphores appuie l'idée de deux postures en concurrence, voire en opposition. L'idée d'une articulation entre ces dernières est donc absente privilégiant davantage l'idée d'une rupture.

C'est pas... c'est pas facile parce que les casquettes se mélangent. La casquette d'évaluateur et la casquette de coach. (S5)

Je suis quand même un peu ennuyé sur ce côté double casquette qu'on nous impose. (S15)

Superviser, c'est d'abord être dans la casquette de l'accompagnement. Donc c'est d'abord accompagner, pour moi. Euh... Donc aider, euh..., donner des pistes, euh... C'est aussi aider, enfin euh... C'est aussi évaluer. (S16)

Que tu as été dans une posture d'accompagnement pendant tout le temps, et puis à un moment donné, c'est comme tu disais tout à l'heure, tu mets ta casquette de : « OK, et bien, comment est-ce que l'étudiant est évalué avec tout ce que j'ai à ma disposition là maintenant ? » (S17)

Donc l'évaluateur a complété la grille avec toutes les compétences, le superviseur a approché le stage avec d'autres lunettes, j'ai envie de dire. Et puis finalement, c'est le rapport d'évaluation, enfin la grille de compétences qu'il va falloir compléter. Et donc, je sais bien qu'au début je faisais les deux (S11)

La difficulté de relation entre les superviseurs et les étudiants accompagnés est également pointée par les acteurs interrogés. Les données analysées laissent en effet apparaître que cette difficulté relationnelle peut engendrer le sentiment de ne pas toujours répondre aux attentes des futurs enseignants qu'ils accompagnent, avec en creux, l'idée d'une confusion des rôles qui est envisagée aux yeux des superviseurs comme une "tromperie", liée au changement de posture.

Donc je trouve que c'est pas toujours facile, vu la situation de communication, qui reste une situation d'évaluation à la fin euh..., même si la volonté est d'abord d'accompagner, d'abord de permettre un développement, d'aller plus loin dans... (hésitations) dans cette formation professionnelle, moi, je crois que y a quelque chose au niveau de la situation de communication qui reste un peu un écran. (S13)

Mais, euh... (Silence) Donc on... Moi... On en a parlé, mais je trouve vraiment qu'au niveau des étudiants, euh... il faudrait pouvoir gommer euh... cette confusion de rôles, hein, comme ça... Et, je crois que... Alors, les étudiants euh..., sachant qu'ils ont un superviseur qui n'intervient absolument pas dans l'évaluation, auront peut-être... pas tous, et c'est, et tous n'en ont pas besoin, hein... euh... une..., l'envie, le bes..., la nécessité d'aller plus vers leur superviseur pour demander euh... pour conseil, ou avis, ou soutien, ou etc. (S15)

C'est le mot « supervision » qui n'est pas tout à fait juste. C'est un peu une tromperie. Donc euh... On peut appeler un chat un chat. C'est l'évaluateur principal, c'est le superviseur. (S9)

La difficulté de fournir une évaluation objective des étudiants accompagnés, à la croisée des deux difficultés évoquées précédemment, ressort également de l'analyse des données recueillies. Cet extrait souligne la force de la relation qui peut s'établir entre l'accompagnateur et l'accompagné rendant difficile la posture d'évaluateur.

*Je pense qu'en fait il faudrait peut-être même ne pas devoir évaluer les étudiantes quand on est superviseur, parce que y a vraiment, on a envie que l'étudiante réussisse. On l'a tellement poussée pendant toute l'année que euh... quoi qu'il arrive, on a vraiment envie que, que ça se passe très bien pour elle. Donc je pense qu'à un moment, **on n'est peut-être plus très objectives** parce que, **parce qu'on les pousse beaucoup**. Et c'est un peu notre travail aussi euh... en même temps. (S4)*

Il est intéressant d'observer que quatre superviseurs dépassent le cadre de l'entretien à chaud afin de prolonger leur réflexion sur ce dilemme jusqu'au moment de la coévaluation mettant ainsi en évidence l'idée d'une tension, d'une réelle difficulté à passer d'une posture à l'autre.

*Le superviseur, officiellement, n'est pas évaluateur ; le problème, c'est que c'est quand même lui **qui met la cote à la fin**. (S1)*

*Oui, c'est une tension, parce que fi... Au final, c'est quand même toi qui va déterminer le, quel est le... **L'évaluation finale, c'est toi qui la mets en place**. (S17)*

L'extrait, ci-dessous, renforce également l'idée d'une évaluation à visée principalement certificative où l'enjeu est davantage orienté vers l'attribution de la note provoquant une rupture avec la dynamique d'accompagnement et de régulation de l'expérience de l'étudiant.

*Ce qui est le plus difficile, c'est établir une note à la fin de la coévaluation. Donc, c'est vraiment, ce rapport chiffré, de se dire : « **on a été dans l'accompagnement, dans l'encouragement, de faire émerger des solutions de construire des outils euh... avec l'étudiant. Et puis, en une fois, on... on arrête euh...** » Voilà, pour moi, je pense que **cette casquette d'évaluateur est plus difficile** à certains moments. (S5)*

À l'image de ces derniers extraits, la tension « accompagner/former » vs « évaluer/vérifier » semble traverser l'ensemble du processus de supervision et n'est donc pas limitée à l'entretien à chaud.

5. Discussion des résultats

Notre première question de recherche visait à vérifier la présence de la tension « accompagner » vs « évaluer » dans les propos des superviseurs interrogés. Nous pouvons répondre positivement pour les 2/3 des dix-huit superviseurs interrogés. Comme nous l'avons montré au travers des extraits choisis, ils mettent en évidence le fait d'être confrontés à la mise en concurrence des deux possibilités d'action que sont l'accompagnement et l'évaluation. Cette mise en concurrence entraîne chez eux une tension entre l'accompagnement qu'ils désirent offrir aux étudiants et l'évaluation attendue par l'institution. Nous rencontrons plusieurs éléments de la définition du dilemme proposée par Mieuxset (2013). Toutefois, les superviseurs ne semblent pas pouvoir bénéficier de la possibilité de répondre à cette tension par un choix puisque l'évaluation fait partie du prescrit. En lien avec les résultats observés par Mieuxset (2013) auprès des maîtres de stage, cette tension s'installe principalement dans l'échange entre le superviseur et le stagiaire et le respect des balises institutionnelles. Par rapport à cela, certains superviseurs interrogés expriment vouloir revoir le cahier des charges du superviseur en le libérant totalement du volet évaluatif afin de lui permettre de se concentrer sur l'accompagnement qu'il fournit à l'étudiant.

La deuxième question de recherche cherchait à identifier les difficultés alimentant cette tension. Plusieurs difficultés sont apparues à la lecture des verbatims. La première est ciblée sur les deux postures différentes, voire opposées que doivent endosser les superviseurs. Ils pointent la difficulté rencontrée à passer d'une posture d'accompagnateur à une posture d'évaluateur. Le principe de la posture émancipatrice proposée par Paul (2016) semble mis à mal ; en effet, le moment de l'évaluation fragilise, voire brise, chez les superviseurs, la dynamique de continuum entre l'attitude d'expert et celle de facilitateur. Ils évoquent le passage d'une attitude de pair exprimant son avis, proposant et ouvrant des perspectives à celle d'expert dominant la situation et transmettant des informations, des solutions. Les différentes images utilisées (la

double casquette, les différentes paires de lunettes) viennent renforcer l'écart entre ces deux attitudes, perçu par les superviseurs. Cette difficulté est bien résumée par Bujold (2002) pour qui le superviseur est amené à remplir plusieurs rôles qui, dans certaines situations, peuvent aller jusqu'à devenir contradictoires. En effet, « la personne qui supervise doit donc remplir le rôle de compagnon ou de tuteur. En revanche, à la fin de la période de stage, lorsqu'une certaine relation affective aura pu s'établir, la personne qui supervise devra se transformer en juge et déterminer si les stagiaires peuvent avoir le droit de pratiquer la profession » (Bujold, 2002, p. 9). Le fait que la visée de l'évaluation soit certificative et que l'attente de l'institution soit l'attribution d'une note semble empêcher les superviseurs d'accéder totalement à la posture de régulateur (Jorro, 2016) visant la mise en réflexion de l'enseignant stagiaire dans une perspective de coévaluation. De même, les superviseurs semblent mis en difficulté dans leur posture de médiateur (Jorro, 2016) lorsqu'ils se sentent obligés de quitter leur rôle de soutien au moment d'attribuer la note.

Une deuxième difficulté liée à cette tension se situe dans la relation avec l'étudiant accompagné. L'image de l'écran entre les deux acteurs présente dans un extrait illustre bien cette difficulté rencontrée par l'étudiant de se tourner vers son superviseur pour, par exemple, lui demander de l'aide alors qu'il sait que ce dernier va être amené à l'évaluer. Cette image souligne bien l'ambiguïté de cette relation et rejoint les propos de Chaliès et Durand (2000) : « ce dilemme entre les fonctions d'aide et d'évaluation, engendre des difficultés de relation » (p. 160). Plusieurs superviseurs interrogés évoquent même l'idée de « tromper » l'étudiant. La solution réside, pour Chaliès et Durand, dans la capacité « de maintenir la distance (fonction d'évaluation) dans la proximité (fonction d'aide) » (2000, p. 160). D'où toute l'importance, pour les superviseurs, d'entrer dans une posture de pisteur (Jorro, 2016) en balisant l'entretien afin de permettre à l'étudiant de trouver ses repères et de comprendre les règles du jeu.

La troisième difficulté mise en avant par un des superviseurs interrogés réside dans le fait de pouvoir fournir une évaluation objective à un étudiant que l'on a accompagné durant toute l'année et qu'on a envie de voir réussir. Cela renforce l'idée que le superviseur est amené à prendre une décision difficile en fonction de l'appréciation qu'il se fait de la situation en contexte (Mieusset, 2013). Cette réflexion autour de l'objectivité de l'évaluation pose la question de la construction du jugement évaluatif (Cardinet, 1975, Bélaïr, 2011, Leroux et Bélaïr, 2015).

La quatrième difficulté mise en évidence par plusieurs superviseurs autour de cette tension « accompagner » vs « évaluer » est que celui-ci dépasse le contexte de cette recherche, c'est-à-dire l'entretien à chaud consécutif à la visite de stage. Les superviseurs relatent sa présence jusqu'au moment de l'attribution de la note, au terme du processus de coévaluation pour les deux institutions concernées. Ce qui renforce la prise en compte de la dimension certificative de l'évaluation visant le bilan permettant de certifier les connaissances et les compétences acquises par l'étudiant (Allal, 2007) dans le contexte de son stage.

6. Conclusion et perspectives

Il ressort de cette analyse que parmi les dix-huit superviseurs interrogés, douze font part d'une tension liée aux postures d'accompagnateur et d'évaluateur qu'ils sont amenés à prendre dans le cadre de la supervision de futurs enseignants en stage. Ces superviseurs sont issus des deux institutions constituant notre échantillon. L'analyse nous a également permis d'identifier et de mieux comprendre quatre difficultés en lien direct avec cette tension. La première souligne la difficulté pour le superviseur de passer d'une posture à l'autre. La deuxième pointe le risque de mettre à mal la relation avec l'étudiant accompagné. La troisième met en avant le danger de subjectivité de l'évaluation d'un étudiant que l'on a accompagné et que l'on désire voir réussir. Et enfin, la quatrième relève l'aspect transversal de ce dilemme à l'ensemble du processus de supervision ne se limitant donc pas à l'entretien à chaud suivant la visite de stage.

Plusieurs perspectives se dégagent de cette recherche, la troisième difficulté, posant la question de l'objectivation de l'évaluation, nous amène à nous poser la question de « quels aspects participent à la construction du jugement évaluatif du superviseur ? » Pourquoi est-il compliqué pour lui de passer de cette posture d'accompagnateur à celle d'évaluateur, alors qu'un modèle comme celui de Enz, Freeman et Wallin (1996) présente l'évaluation comme faisant partie intégrante du rôle d'accompagnateur du stagiaire ?

Par ailleurs, afin de dépasser une limite de cette recherche, la réflexion sur le jugement évaluatif, en référence à la quatrième difficulté mise en lumière dans cette recherche, devrait être posée sur l'ensemble des fonctions de la supervision telles que proposées par Gervais et Desrosiers (2005) : la rencontre avant le stage, la visite dans le milieu d'accueil, le suivi du dossier de stage, la coévaluation et l'attribution de la cote.

Par conséquent, nous allons, dans ce projet de recherche, multiplier les outils de recueil de données (entretiens semi-directifs, instructions au sosie, traces objectivées) afin d'assurer la triangulation des résultats obtenus auprès de superviseurs constituant notre échantillon.


Ces futurs travaux s'intégreront aux autres recherches (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2016) portées par la dynamique collaborative du GRAPPE et visera à alimenter la réflexion de ce groupe sur la mise en place d'un module de formation pour les superviseurs mettant l'accent sur la construction de ce jugement évaluatif dans une perspective liée au jugement professionnel tel qu'envisagé par Allal et Mottier Lopez (2009). Les nouvelles connaissances issues de ces explorations pourront nous amener à aller plus avant dans des modules de formation visant le développement professionnel des superviseurs.

Références bibliographiques

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. Bruxelles : de Boeck.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40. En ligne <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17062>.
- Allal, L. (2007). Evaluation, lien entre enseignement et apprentissage. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 139-149). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bélaïr, L. M. (2011). *L'évaluation des compétences*. Trois-Rivières : Document Interne, UQTR.
- Biémar, S. (2012). Accompagner une professionnalité en construction. In E. Charlier & S. Biémar, *Accompagner un agir professionnel* (pp. 19-34). Bruxelles : De Boeck.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education : An introduction to theory and methods*. Boston : Allyn and Bacon.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 9-22). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- CFWB (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Bruxelles : CFWB. En ligne http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=25501&referant=l01
- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Charlier, E. & Biémar, S. (2012). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation de stage entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 40 (2), 1-27.
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, 61.
- Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. In M. Boutet & J. Pharand (Eds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 73-89). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (1994). Introduction : Entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Enz, B.J., Freeman, D.J. & Wallin, M.B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor : matches and mismatches in perception. In D.J. Mc Intyre & D.M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers : the field experience, Teacher Education Yearbook IV* (pp. 131-150). Thousand Oaks : Corwin Press.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2001). Les stages un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(3), 263-282.

- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants – Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*. Laval : Presses Universitaires de Laval.
- Gouin, J.-A. & Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38 (3). Repéré à <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/issue/view/106>
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, 114-132.
- Landis, J. & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33,159-174.
- Leroux, J.L. & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In Leroux, J. L. (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (pp. 67-107). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.
- Leroux, J.L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation de compétences. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Eds.), *Le jugement professionnel au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 169-193). Berne : Peter Lang.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (pp. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bouëdec, G. (2001). Introduction – Les éclairages de l'étymologie et des usages anciens. In G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier & R. Stahl, *L'accompagnement en éducation et formation – Un projet impossible ?* (pp. 23-24). Paris : L'Harmattan.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternance en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publié, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Paul, M. (2009). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et Formation*, 62, 91-107.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire (en ligne)*, 28 (1), 1-11.
- Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche & formation*, 55 (1), 1-12.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation ; étapes et approches* (pp. 123-147). St-Laurent, Québec : ERPI.
- Spallanzani, C., Vanderclayen, F., Beaudoin, S. & Desbiens J-F. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement : le point de vue de stagiaires finissants en EPS. *Revue canadienne de l'éducation*, 40 (2).
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2e éd.)*. Montréal/ Bruxelles : PUM et de Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2016). Accompagner les étudiants en stage quand on est superviseur : investigation des gestes professionnels partagés. In L. Ria & V. Lussi Borer (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 228-229). Paris : PUF.
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. (pp. 139-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

© Revue Education & Formation, e-308, Janvier - 2018
<http://revueeducationformation.be/>
ISSN 2032-8184
Prof. Bruno De Lièvre, éditeur
Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Université de Mons – Belgique

 @brunodelievre