

MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE DE LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS

Marie-Christine THIBAUT,
docteure en sciences de l'éducation,
Université François-Rabelais - Arts et Sciences humaines, Tours

RESUME

Après avoir rappelé les principales caractéristiques de l'émergence, depuis la loi de 1971, des métiers de la formation, le processus de professionnalisation-type est abordé avant d'interroger les interactions paradigmatiques entre l'accès au statut de profession et les modèles de formation. Le processus-type de professionnalisation suppose une formation selon le modèle de la science appliquée qui correspond peu aux praticiens expérimentés composant, d'abord, le public des formations de formateurs. Les formations par production de savoirs qui leur sont adaptées renvoient à une professionnalisation expérientielle. Cette approche repose sur une recherche conduite auprès des participants à un DESS (Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées). Aujourd'hui, les cursus accueillent une population mixte d'étudiants réguliers et de praticiens : les deux catégories d'interactions paradigmatiques doivent cohabiter. Dans cette perspective, différentes stratégies pédagogiques sont, enfin, suggérées.

MOTS-CLES

Professionnalisation / professionnalisation expérientielle / science appliquée / formation par production de savoirs

L'essentiel de cette approche s'appuie sur les données recueillies dans le cadre d'une recherche sur la problématique de la "professionnalisation et formation expérientielle des métiers de la formation" (Thibault, 2000) auprès d'une population ayant suivi de 1988 à 1992 la formation préparant au DESS "Stratégies et Ingénierie en Formation

d'Adultes" (Sifa) proposé par l'université de Tours¹. Ont, ainsi, été conduits : une analyse des dossiers individuels des 126 inscrits, une enquête par un questionnaire "lourd" ayant obtenu 72 réponses, des entretiens individuels non directifs (recueil de récits de vie) auprès de deux personnes et, enfin, une observation participative dans le cadre de l'accompagnement formatif individuel, pendant une année, d'une stagiaire initialement en "difficultés cognitives". En ce qui concerne cette dernière personne ses écrits ont également été recueillis ainsi que les notes prises lors de son accompagnement en entretiens individuels ; ces éléments sont venus compléter les matériaux de validation des hypothèses.

Cette contribution tentera d'intégrer ces différentes dimensions pour ensuite définir les interactions paradigmatiques à l'œuvre entre les modèles de formation et le processus de professionnalisation des métiers de la formation en pointant leurs évolutions à travers les grandes phases de l'histoire de la formation continue en France.

Un dernier versant témoignera de l'observation, en tant que formatrice de formateurs, d'évolutions apparues récemment qui questionnent les dispositifs proposés, d'aujourd'hui vers demain car le marqueur social de la qualification reste la certification.

DU METIER VERS LA PROFESSION

L'INVENTION DES METIERS

Les métiers de la formation des adultes ont connu leur véritable développement sur la scène sociale et économique française principalement à partir des années 1970-1980, impulsés par la promulgation de la Loi de juillet 1971 sur "la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente". Les agents qui ont, alors, investi ce champ d'activité étaient, pour beaucoup d'entre eux, issus de mouvements éducatifs militants, œuvrant pour la promotion sociale et "la seconde instruction" (Condorcet, 1792). Le métier avait ainsi ses origines autour des années 1930, en partie aussi dans les écoles d'entreprises. Tout paraissait, néanmoins, à inventer, à formaliser, et si les formateurs le négligeaient, les publics adultes ne manquaient pas de leur rappeler qu'ils n'étaient pas des "élèves sur les bancs de l'école". Ainsi se sont ébauchées les techniques particulières, les savoir-faire de ces

¹ Pendant la période concernée, l'essentiel des participants venait de toute la France, relevait de la formation continue (âge moyen 39 ans) et 1/3 avait accédé à la formation en bénéficiant d'une validation des acquis professionnels (VAP selon le décret de 1985).

nouveaux artisans, ces "facilitateurs de changement" (Goguelin, 1995) qui dessinaient, progressivement, les contours de leur métier.

Les années 1990 marquent une étape décisive vers la définition et la différenciation des métiers de la formation : la convention collective signée en 1988 et ses amendements jusqu'en 1994, les propositions de Serge de Witte (Communication présentée aux Deuxièmes rencontres universitaires de formations de formateurs diplômantes, Nancy 20-21-22 avril 1988) les fiches du Répertoire Opérationnel des Métiers et Emplois (Rome, 1993) les "référentiels métiers" (Cafoc de Créteil ; Cafoc de Clermont-Ferrand, 1991), le Guide technique des Métiers de la Formation (Centre Inffo, 1995). Le développement de la formation continue comme secteur d'activité à part entière et son inscription dans le marché économique ont peu à peu conduit vers une nécessaire "rationalisation" des pratiques, retour sur investissement oblige, cela s'entend. Les institutions européennes ont, également, contribué au développement et aux évolutions de la formation ; 1996 sera décrétée "Année européenne de la Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie".

En parallèle, a émergé sur la scène professionnelle, le besoin de savoirs théoriques éclairant les savoir-faire spécifiques à la formation continue. La nécessité d'une reconnaissance sociale des caractéristiques professionnelles identifiant, en termes de connaissances et de compétences, les métiers de la formation devenait une évidence. Des formations, principalement de formateurs et de responsables de formation, se sont progressivement généralisées ; elles peuvent être regroupées "*selon trois tendances : une dominante pédagogique, un pôle gestion de la formation et un pôle technologique*" indique, en 1995, le Centre Inffo qui répertorie 245 formations, très diversifiées quant à leurs références scientifiques, dont 101 sont proposées par 63 établissements universitaires (du DEUG – Diplôme d'Etudes Universitaires Générales – au doctorat et des DU – Diplôme Universitaires – dont certains sont homologués) et 15 organismes de formation. Toutes ces formations se signalent donc, surtout par leur hétérogénéité en termes d'objectifs, de contenus, de niveaux, même lorsqu'elles s'annoncent sous la bannière de l'ingénierie qui, de fait, est ... "mise à toutes les sauces", alors que le titre d'ingénieur de formation n'a jamais vraiment été utilisé. Cette diversité, voire disparité, s'observe également au sein de l'enseignement supérieur et ceci en dépit d'une circulaire de février 1996 qui tente d'harmoniser l'offre et propose, en annexe, trois ébauches de référentiels. Ce développement de formations, assorties le plus souvent de certifications reconnues, amorce, toutefois, une première évolution du métier vers la profession.

Ce rapide détour historique invite à confronter modèles de formation à l'œuvre et processus d'accès au statut de profession car, ainsi que le note Jobert (1989) : "Petit à

petit, on s'est éloigné du pôle occupationnel pour se diriger vers un pôle professionnel (...). A l'ouverture du troisième millénaire, les métiers de la formation se trouvent, en effet, engagés dans une voie conduisant le profane vers le savant.

LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION-TYPE

Il ne sera pas question, ici, d'explorer le concept (polysémique) de professionnalisation, laquelle sera seulement envisagée sous l'angle de la voie d'accès au statut de profession, dans le sens de constitution d'un groupe social identifié (Dubar, 1996). Les sociologues de la profession, anglo-saxons principalement, ont établi une liste d'attributs caractérisant la profession-type ; la typologie de Hall (1969) distingue ainsi :

- Des attributs structuraux : une occupation à temps plein, un code légal, une association professionnelle, un organisme de formation
- Des attributs d'attitude : la référence à une organisation professionnelle, la conviction de servir un public, la croyance en une autoréglementation, le sentiment d'autonomie.

Se penchant sur le cas spécifique des métiers de la formation, Jobert (1989) quant à lui, propose "une rhétorique à trois termes" : le besoin social, le savoir et l'éthique en cohérence avec les attributs définis par Hall qu'elle recouvre. La confrontation des caractéristiques des métiers de la formation à ces deux approches a permis de vérifier que, globalement, les attributs-types étaient bien présents à l'aube des années 1990 ; l'analyse de la population le confirme. Ainsi, par exemple, la Convention nationale collective des organismes de formation (signée en 1988) paraît de nature à remplir, pour l'essentiel, les fonctions attendues de l'attribut "code légal". Il apparaît, en revanche, que le "savoir" ou "l'organisme de formation" est l'attribut partiellement manquant (Thibault, 1997) ce qui interdit aux formateurs l'accès à la profession. Les formations proposées, de par leur hétérogénéité principalement, ne répondent pas aux critères du processus-type d'accès à la profession lequel exige, tout au contraire, des savoirs scientifiques spécialisés, clairement identifiés et préalablement délimités constituant ainsi "un corps spécifique de connaissances" (Hall, cité par Pineau, 1980, p. 111). Dans la perspective de la professionnalisation-type, le diplôme doit sanctionner la formation et valoir autorisation d'exercer², selon le modèle de l'ingénieur ou encore du médecin.

En accordant le rôle prépondérant au diplôme, le processus-type d'accès au statut de profession peut se définir comme "la professionnalisation-certification". Une autre

² Tel est, faut-il le rappeler, le sens initial du terme "licence".

dimension sémantique se dégage si l'accent est mis sur la formation (dans ses aspects scientifiques et ses modalités pédagogiques); elle correspond, alors, à "la professionnalisation-qualification" qui, évidemment, est fondamentale pour les formateurs de formateurs que nous sommes. Il va de soi que ces deux nuances ne peuvent être isolées que théoriquement, elles sont étroitement associées dans toute formation diplômante. La question de la professionnalisation ou accès au statut de profession ne peut donc être envisagée sans traiter de la formation ; les interactions entre ses deux dimensions seront examinées maintenant.

FORMATION ET PROFESSIONNALISATION

LES INTERACTIONS PARADIGMATIQUES DE TYPE 1

Le processus de professionnalisation-type suppose donc une formation préalable à l'exercice professionnel ; il s'inscrit exclusivement dans une perspective de formation initiale ignorant totalement la voie de la formation professionnelle continue : un comble quand il s'agit des métiers de la formation ! En fonction des critères définis, tels qu'ils viennent d'être envisagés, la formation relève alors typiquement du modèle de la "science appliquée" (pour application paraîtrait plus juste). L'association professionnalisation-type et science appliquée constitue un premier type d'interactions paradigmatiques.

Une formation selon le modèle de la science appliquée se caractérise par : la production, en laboratoire de recherche, d'un savoir scientifiquement délimité afin qu'il soit diffusé en formation de futurs formateurs. Possédant les connaissances labellisées, ces formateurs diplômés peuvent alors utiliser les savoirs acquis et, ainsi, les mettre à l'épreuve du champ des pratiques professionnelles. A ce niveau, il apparaît que la professionnalisation-type qui met l'accent sur le diplôme relève plus du versant certification. L'association des modèles "science appliquée" et "professionnalisation-type" s'avère peu pertinente dans les années 1980-1990. Lorsqu'elle s'adresse à des acteurs expérimentés, la formation qui repose sur une diffusion de savoirs théoriques, pour application ultérieure, néglige un pan fondamental des caractéristiques et donc des besoins de son public : la réflexion-théorisation de ses pratiques qui rejoignent le versant professionnalisation-qualification. Ce modèle ignore, en outre, le rôle obligatoirement joué par ces praticiens dans la production des connaissances et des savoir-faire utilisés à travers l'exercice de métiers qu'ils inventaient et qui préexistaient largement à la mise en place des formations diplômantes. Comme le précisait Jobert (1989, p. 27) "(...) la

question des savoirs, c'est aussi la question du contrôle par la profession de leur processus de production, de diffusion et d'utilisation".

L'apport de Ronald Havelock (1973) sur la Production, Diffusion et Utilisation (PDU) de savoirs situe le flux des connaissances entre quatre pôles :

utilisation / pratique /
recherche appliquée / recherche fondamentale.

Les métiers de la formation évoluent donc dans chacun des trois premiers pôles et les formateurs-se-formant sont de manière significative sur le pôle recherche appliquée. S'ils (re)viennent aux études, c'est d'abord en tant que "praticiens réflexifs" (Schön, 1983) pour comprendre leurs savoir-faire, mettre du lien et du sens entre expériences et connaissances. De par leur rôle dans la production des savoirs inhérents à leur métier, la participation à des formations professionnelles correspond, certainement aussi, à une volonté de partage et de confrontation (parole d'expérience en formation de formateurs ! mais c'est aussi, selon les réponses obtenues au questionnaire, une dimension jugée essentielle par les stagiaires formation continue). Cette réalité est bien éloignée du modèle de la science appliquée ! En corrélation, il apparaît, ainsi, que le modèle de professionnalisation-type ne peut s'actualiser. Le pilotage et les interventions dans ces formations qui se sont poursuivis au-delà de la recherche conduite ont, d'ailleurs, très régulièrement confirmé que nombre de professionnels s'inscrivaient dans une perspective de qualification et négligeaient peu ou prou la certification qui ne constituait pas, à l'époque, un impératif pour accéder à des emplois ... qu'ils occupaient déjà³.

Les formateurs, praticiens expérimentés et reconnus dans leur environnement professionnel seraient-ils, alors, condamnés à rester aux frontières de la profession ? Devraient-ils (caricaturalement) céder leur place à des diplômés ayant suivi les cursus de formation en tant qu'étudiants réguliers ? Quelles orientations pédagogiques seraient susceptibles d'apporter une réponse adaptée à cette population spécifique sans négliger les exigences du processus de professionnalisation ?

LES INTERACTIONS PARADIGMATIQUES DE TYPE 2

Véritable remise en question des stratégies pédagogiques à l'œuvre, la formation par production de savoirs, qui trouve ses origines dans le Réseau des Hautes Etudes de la Pratique Sociale, est intégrée, en Sciences de l'Education, par l'école de Tours sous l'impulsion de Lerbet et de Pineau (Chartier, Lerbert, 1993). Le DESS Sifa, cadre des recherches conduites, est une formation par productions de savoirs. La schématisation de ce modèle alternatif accorde le primat aux savoirs expérimentiels qui sont produits

³ Quelques années plus tard, on voit ainsi revenir dans les mêmes formations, des professionnels qui annoncent que *"cette fois c'est pour passer le diplôme"* (Cyrille H, décembre 2010).

dans le champ des pratiques. Elle situe, évidemment, le formateur-se-formant au cœur du dispositif ; l'essence et l'essentiel de la formation est de l'orienter vers le champ théorique par la production de savoirs formels dans un cheminement de questionnement et de conceptualisation éclairant ses pratiques et confrontant ses savoirs aux connaissances scientifiques. Dans un second mouvement, les connaissances soit produites (en situation de pratiques) soit acquises, (à travers les enseignements reçus) donneront lieu à leur expérimentation en situation professionnelle. Ce second mouvement correspond à l'illustration exacte du processus de formation selon le modèle de la science appliquée, quand ce dernier s'y limite. Les formations par production de savoirs opèrent en boucle (Piaget, 1974) et correspondent, prioritairement, au versant professionnalisation-qualification dans une perspective de certification. Les données recueillies auprès des participants au DESS Sifa ont, ainsi, montré dans un croisement de variables, que les résultats obtenus au diplôme dépendaient des liens entre le sujet des recherches et la pratique professionnelle dans ce qu'elle avait de questionnant. Sans négliger les apports de l'enseignement, les formations selon ce modèle accordent une place primordiale à la réflexion (selon les deux sens du terme) de et sur l'expérience professionnelle. Elles s'appuient sur une articulation entre pratique et théorie pour favoriser l'abstraction conceptuelle dans une confrontation des modèles scientifiques aux données d'une pratique toujours en évolution et qui sera systématiquement questionnée. Un tel modèle reconnaît au formateur sa place en tant que producteur de savoirs et l'incite à se positionner en praticien réflexif. Il paraît intéressant, aussi, de pointer que parmi un choix de 13 motifs ayant présidé à leur reprise d'études en DESS Sifa, la quasi-totalité des participants en activité retient en premier "la théorisation des pratiques".

Dans ces dispositifs, les formateurs de formateurs sont conduits à enrichir leur palette pédagogique : à côté de la posture d'enseignant, ils doivent jouer le rôle d'accompagnateurs heuristiques pour favoriser une véritable "épistémologie du savoir de et sur l'action" (Schön, 1983) or cette posture ne relève pas, à proprement parler, du registre du chercheur au parcours sans détours sur le terrain des pratiques professionnelles.

Il est bien évident qu'un tel système de formation, considéré dans sa complexité ne répond pas, *a priori*, aux exigences du modèle de professionnalisation-type lequel se révèle, par ailleurs, dépourvu de pertinence pour les néo métiers tels que ceux de la formation. Dans la marche en avant vers la profession, il convient donc, parallèlement à la formation par production de savoirs, d'envisager un processus autre. Le problème posé est celui de la certification et, plus particulièrement, celui de la validation des savoirs issus de l'expérience. La certification paraît, en effet, totalement incontournable dans le paysage français en raison de la valeur "nationale"

accordée au diplôme ; il peut être admis sans peine qu'elle est surtout garante de la valeur scientifique et de la validité professionnelle des connaissances et compétences acquises. Dans le processus de formation qui vient d'être envisagé, la certification est bien présente : elle intervient au terme de la conceptualisation et doit répondre à ses critères scientifiques d'exigence. Par rapport au processus-type de professionnalisation, la preuve des connaissances formalisées n'intervient certes pas en amont mais en parallèle de leur confrontation au terrain, ce qui ne paraît pas du tout rédhibitoire.

Les interactions paradigmatiques de type 2 associent, ainsi, formation par production de savoirs et un processus de professionnalisation-qualification qui peut être qualifié d'expérientiel (Thibault, 2000) en raison de l'accent mis sur les savoirs issus de la pratique. La mise en œuvre de cette association s'est, semble-t-il, développée principalement dès la décennie 1990.

Si, enfin, l'essentiel pour accéder au statut de profession est bien la certification de connaissances spécialisées et formalisées, alors s'ouvre également une nouvelle voie vers la professionnalisation : elle s'appuie sur le dispositif de la VAE selon la loi de 2002 (Thibault 2006). Dans ce cadre, sera pris encore l'exemple de l'université de Tours où, chaque année, les demandes de VAE sont majoritairement déposées en Sciences de l'Education⁴. Lorsqu'il y a validation partielle, la préconisation du jury est, très généralement, la production d'un écrit théoriquement référé, formalisant la pratique. Cette exigence reflète bien les attendus du processus de professionnalisation-type tout en considérant la dimension expérientielle.

La formation par production de savoirs est bien adaptée au public relevant de la formation continue et paraît de nature à correspondre aux attendus du modèle de professionnalisation-type sous réserve de son interprétation en processus de professionnalisation expérientielle : la certification intervient *a posteriori* de la pratique et vient, par ailleurs, la nourrir.

Les deux types d'interactions paradigmatiques entre formation et professionnalisation envisagés ici éclairent-ils la scène actuelle ?

⁴ Masters concernés : Stratégies et ingénierie en formation d'adultes ; Fonctions d'accompagnement en formation.

UN NOUVEAU VIRAGE (A NEGOCIER !) : DES INTERACTIONS PARADIGMATIQUES DE TYPE 3

C'est avec beaucoup de précautions que l'époque actuelle de la formation sera abordée : les propos, ici, ne s'appuient pas sur une recherche mais seulement sur un témoignage et une observation participante "sauvage", complétée par les propos des étudiants.

Ces dernières années se signalent par une spécialisation, plus clairement identifiée sur la scène sociale, des métiers de la formation et de leurs évolutions (Liétard, 1989 ; Caspar, Vonderscher, 1986). Ainsi, par exemple, le développement du métier d'accompagnateur (d'insertion, de bilan, de VAE, de carrière etc.) : dès 1995-96, l'université de Tours expérimentait, avec Liétard et Pineau, un DU transformé l'année suivante en DESS "Fonctions d'accompagnement en formation" et, depuis, en Master, toujours selon le modèle de la formation par production de savoirs. Il est à noter qu'une partie de la note obtenue au diplôme reposait, dès le départ, sur la production individuelle d'un portefeuille de compétences, assortie d'une réflexion méthodologique. Cette disposition venait renforcer la place accordée au modèle pédagogique. Les rôles de coordinatrice de cette formation et de direction de mémoires offraient un nouveau poste d'observation.

Les cursus dédiés aux différents agents de la formation connaissent, également, une meilleure spécification, de type "référentiel de formation", en s'inscrivant dans une perspective de construction ciblée de compétences théoriquement référées. En lien avec la réglementation de la VAE, est, en effet, intervenue l'injonction de présenter ces formations selon les critères de type "référentiel métier" du Répertoire National de la Certification Professionnelle (RNCP). Bien que relevant "de droit" de ce répertoire, les diplômes nationaux proposés par les universités en sont quasiment absents, temps qu'ils n'adoptent pas la présentation imposée ; les campagnes d'intégration dans le RNCP sont encore en cours. Enfin, les diplômes délivrés par les universités (Licences professionnelles et Masters principalement) sont, apparemment, mieux reconnus pour accéder à un certain niveau d'emploi dans les métiers de la formation, tels que définis par la Convention nationale collective.

Parallèlement à ces évolutions, les participants aux dispositifs proposés ont, de façon significative, changé de profil : aux côtés de quelques "baroudeurs de la formation" se trouvent des étudiants "réguliers", de plus en plus nombreux aujourd'hui. Cette particularité récente de la population est présente dans les deux Masters proposés par l'université de Tours et ne peut manquer de questionner les modèles pédagogiques à l'œuvre. S'agit-il d'un phénomène uniquement tourangeau ? Les attentes de ces deux catégories de publics sont à l'évidence de natures différentes, voire antagonistes,

quand bien même elles concourent à un enrichissement réciproque. S'adressant à un public de jeunes étudiants, la formation par production de savoirs qui s'appuie sur l'expérience perd ainsi l'essentiel de sa pertinence. Poussée à l'extrême caricatural, l'application de ce modèle qui ne retiendrait que le mouvement vers la conceptualisation pourrait tourner à l'auberge espagnole. Elle ne peut retrouver de vitalité épistémologique qu'à l'issue d'observations et de pratiques conduites par les étudiants à l'occasion d'immersions en situation réelle. Les "stages en entreprise" prévus dans les Masters ou les Licences professionnelles peuvent fournir le cadre de ces expériences, encore faut-il qu'ils ne se résument pas à une découverte du monde du travail.

Les enseignants se trouvent, une nouvelle fois, conviés à un enrichissement de leur palette : ils doivent endosser le rôle de négociateur des contenus de ces stages et en assurer un suivi. Est-ce bien leur métier ? Tels sont, en tout état de cause, les impératifs pour maintenir une ingénierie de l'analyse et de la théorisation de la pratique initiant les jeunes générations tout en répondant aux besoins des formateurs expérimentés participant à ces cursus. L'arrivée de cette nouvelle population, en quête de connaissances à appliquer ultérieurement et très fortement centrée sur la professionnalisation-certification invite, donc, à revisiter les stratégies pédagogiques, au bénéfice du modèle de la science appliquée. Il est à noter, à ce propos, que les deux populations, en Master, n'entretiennent pas la même relation à leur mémoire : pour les uns, ces travaux sont principalement l'objet d'une certification quand, pour les autres, il répond d'avantage à un projet de qualification personnelle. Cette révolution en appelle une autre, qui touche, inévitablement, l'accès à la profession. Dans un mouvement de balancier, le processus de professionnalisation expérientielle s'incline pour faire appel au processus-type. Simultanément, il apparaîtrait donc que l'attribut manquant selon le modèle-type de professionnalisation voit le jour et, de ce fait, les métiers de la formation sembleraient bien rejoindre la sphère de la profession. Il n'en demeure pas moins que la possession de tous les attributs du modèle-type ne suffit pas pour décréter l'accès au statut de profession qui repose nécessairement sur une reconnaissance sociale.

Des interactions paradigmatiques de 3^e type, suscitées par les évolutions aujourd'hui, seraient inévitablement la mise en œuvre, dans un même lieu et dans un même temps, des deux premiers types. Certes, il pourrait être envisagé de proposer deux formations distinctes : l'une serait ouverte en formation continue et l'autre en formation initiale. L'une développerait les interactions paradigmatiques de type 1 et l'autre s'appuierait sur les interactions paradigmatiques de type 2. Outre la difficulté éventuelle de constituer deux groupes en nombre suffisant de participants ou de réunir les moyens nécessaires, cette solution n'est pas, pédagogiquement, satisfaisante. Ce serait, en effet,

se priver de l'hétérogénéité du public qui constitue un réel enrichissement de la formation à travers le questionnement des savoirs des uns par les autres. Quels sont, fondamentalement, les besoins spécifiques à chacune de ces populations ? Comment, pédagogiquement, s'adresser à l'ensemble des participants tout en apportant une réponse pertinente à chacun ?

Le stage en situation (en organisme de formation) est de nature à apporter une réponse aux besoins des étudiants réguliers à condition qu'il relève d'une planification pédagogique précisant sans failles ses objectifs et que son déroulement donne lieu à une concertation régulière avec le tuteur de l'organisme et le stagiaire lui-même. Ce stage devrait s'articuler selon deux temps essentiels conduisant progressivement de l'observation réfléchie (à distance) vers l'implication réflexive (au cœur de l'action) avec donc la conduite directe, progressivement autonome, d'activités. Pendant les sessions de formation, des Groupes d'Analyses de l'Expérience Pratique (GAEP) associant l'ensemble des participants (étudiants réguliers et praticiens) pourraient favoriser une intégration des savoirs issus du terrain des pratiques. Il paraîtrait souhaitable d'exiger des étudiants la réalisation d'un rapport de stage développant l'analyse théoriquement référée de l'expérience afin d'en tirer les enseignements selon le modèle de la formation par production de savoirs. Un tel dispositif permettrait, en outre, de développer chez ces futurs professionnels une compétence de praticien réflexif favorisant l'exercice raisonné du métier.

La mise en situation est évidemment de peu d'intérêt pour le public de professionnels en activité. Les besoins de cette partie de la population, éloignée des études, concernent principalement l'acquisition ou la réactivation des connaissances fondamentales en sciences de l'éducation et en méthodologie de recherche. Selon le modèle de la science appliquée, pourraient leur être proposés des cours, des conférences qui trouveraient leur place sur les heures imparties au stage en situation. Une partie de ces enseignements magistraux pourrait être trouvée dans ce que l'université propose par ailleurs ; il ne serait pas forcément nécessaire d'alourdir la charge en heures d'enseignement. Il semblerait également pertinent de demander aux formateurs de réaliser des fiches de lecture : non pas le simple résumé d'ouvrages mais plutôt ce en quoi ils éclairent leurs questionnements de praticien. Ce type d'exercice serait avantageusement appliqué également à chacun des cours suivis. Ces différentes stratégies pédagogiques ont été expérimentées à l'occasion d'un dispositif de "propédeutique" en sciences de l'éducation proposé pendant plusieurs années à Tours, en direction de praticiens dont les connaissances restaient un peu à distance des prérequis à l'accès dans les formations diplômantes. Cette expérience aux résultats très satisfaisants tant dans la sélection pour l'accès aux formations qu'à la réussite aux diplômes a donné lieu à une recherche action (Thibault, 2001). Il est, ainsi, fait appel à

la modularisation et à l'individualisation des parcours et à l'accompagnement des travaux de chacun ce qui, souvent, questionne des enseignants plus "traditionnels" soutenus, alors, par l'administration et ses comptables car, inévitablement, les coûts sont sensiblement (mais pas scandaleusement) majorés.

Les interactions paradigmatiques de type 3 envisagées associent ainsi les deux modèles pédagogiques au sein d'une même formation pour conduire tous les participants, quel que soit leur profil et leur parcours, vers le diplôme, élément nécessaire pour l'accès à la qualification et à la profession via la certification, selon les exigences du modèle de professionnalisation. Mais il ne s'agit, là, que de formules pédagogiques éventuelles, parmi certainement bien d'autres et qui restent sans autres fondements que l'expérience personnelle en formation de formateurs !

Au fil de l'histoire, depuis la loi de 1971 qui correspond à l'avancée vers une formalisation des métiers de la formation, leur accès au statut de profession correspond à un cheminement selon deux processus : le modèle type qui a défini les attributs à posséder avant d'accéder à l'exercice professionnel et le modèle qualifié d'expérientiel (Thibault, 2000) qui concerne des praticiens venus en formation pour ancrer leurs savoirs et leurs compétences. Seul le moment d'obtention de la certification par rapport à l'exercice professionnel détermine vraiment la différence. La progression vers le statut de profession est indissociable de la formation (attribut essentiel à posséder) laquelle se décline également selon deux modèles : celui de la science appliquée qui correspond au processus type de professionnalisation et s'adresse à des étudiants réguliers et celui de la production de savoirs, relié au modèle expérientiel et qui s'avère plus adapté à une population expérimentée. La formation professionnalisante se caractérise, enfin, selon deux nuances : l'une met l'accent sur la certification et l'autre sur la qualification. La combinaison de ces modèles a, ainsi, permis de déterminer deux types d'interactions paradigmatiques pour tenter de rendre compte de l'avancée des métiers de la formation vers la profession. La pertinence de ces interactions bien différenciées devient problématique dès lors que les formations accueillent, comme cela est apparu récemment (au moins à l'université de Tours) une population métissée de futurs formateurs et de praticiens ayant du métier. Un dernier volet a donc envisagé un troisième type d'interactions qui résulte d'une combinaison des deux premiers ; différentes modalités pédagogiques ont alors été explorées sans prétendre ni à l'exhaustivité ni à leur validité théorique.

Enfin, un important questionnement pèse sur l'à-venir de la formation diplômante des formateurs : quelles évolutions interviendront avec l'application des textes régissant (ou qui régiront) la formation des enseignants ?

BIBLIOGRAPHIE

- Centre Inffo, (1995). *Les métiers de la formation, guide technique*. Paris, France : Centre Inffo.
- Caspar, P. & Vonderscher, J.M. (1986). *Profession - Responsable de formation*. Paris, France : Editions d'organisation.
- Chartier, D. & Lerbet, G. (dir.) (1993). *La formation par production de savoirs : quelles articulations Théorie - Pratique en Formations Supérieures ? Actes du colloque des 1^{er} et 2 octobre 1990 à Tours*, Paris, France : L'Harmattan.
- De Witte, S. (1989). L'évolution des métiers de la formation au début des années 90. *Actualité de la formation permanente*, 107, 19-24.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Masson et Armand Colin éditeurs.
- Goguelin, P. (1995). *La formation continue en société postindustrielle*. Paris, France : Puf.
- Hall, R.H. (1969). *Occupations and the Social Culture*. Englewood Cliffs, Etats-Unis : Prentice Hall.
- Havelock, R. (1973). *Planning for innovation through Dissemination and Utilisation of Knowledge*. Michigan, Etats-Unis : University of Michigan, Center for research on utilisation of Scientific Knowledge.
- Jobert, G. (1989). La professionnalisation des formateurs ; approche sociologique. *Actualité de la formation permanente*, 103, 25-28.
- Lietard, B. (1989). Autour de la nébuleuse acteurs de la formation continue. *Actualité de la formation permanente*. 103, 90-93.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris, France : Puf.
- Pineau, G. (1980). *Les combats aux frontières des organisations ; un cas universitaire d'éducation permanente*. Montréal, Canada : Editions Sciences et culture.
- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Les Editions logiques.
- Thibault, M.C. (1997). Validation des acquis expérientiels et professionnalisation des formateurs. *Education Permanente*, 133, 101-110.
- Thibault, M.C. (2000). *Professionnalisation et formation expérientielle des métiers de la formation ; contribution à la construction d'un modèle alternant, au croisement des savoirs formels, expérientiels et existentiels*. Thèse de doctorat, Université François-Rabelais, Sciences humaines, Sciences de l'Education et de la formation, Tours, France.

Thibault, M.C. (2001). Vap et donc savoirs ! Regards sur une "propédeutique en sciences de l'éducation". *Pratiques de la formation / analyses*, 41-42, 131-141.

Thibault, M.C. (2002). VAE et université : vers de nouvelles figures d'accompagnement. *Education Permanente*, 153, 121-128.

Thibault, M.C. (2006). De l'expérience au savoir, quel accompagnement vers la VAE. In Figari G., Rodrigues P., Palmira Alves M., Valois P. (dir.) *Evaluation des compétences et apprentissages expérimentiels* (p. 115-127). Lisbonne, Portugal : Educa.