

Marie-Christine Thibault

Validation des acquis expérientiels et professionnalisation des formateurs¹

EDUCATION PERMANENTE n° 133/1997-4

101

Avec le développement de la formation continue, au cours des vingt-cinq dernières années, le professionnalisme des formateurs s'est affirmé, mais leur activité reste à l'état de « semi-profession » ou de « quasi-profession », pour reprendre les expressions de Guy Jobert (1989, p. 25). Les agents de la formation des adultes semblent, en effet, échapper au processus de professionnalisation weberien où des savoir-faire spécialisés, délimités objectivement et rationnellement, permettent de déterminer des statuts sociaux à la fois précis et différenciés.

Le nombre de formateurs exerçant ces dernières années est estimé à 40 ou 45 000² ; leur recensement à travers la déclaration des dispensateurs de formation ne donne qu'un aperçu limité, significatif en partie seulement pour les agents du secteur marchand. Le marché de l'emploi dans ce champ spécifique d'activité se signale, en effet, par ses « critères flous », qui engendrent des identifications parfois singulières : les formateurs des services internes sont rattachés soit au statut de leur profession antérieure, soit au service des ressources humaines. Les formateurs d'adultes exercent, en outre, des fonctions différentes d'un organisme à l'autre, aussi bien qu'au sein d'une même structure et parfois dans le cadre d'un dispositif ou d'une seule action de formation. Leur statut au regard de l'emploi est variable : ils peuvent occuper un emploi à temps plein et sur une durée de plusieurs années, en assurant une ou plusieurs fonctions, éventuellement pour le compte de différents organismes, successivement ou simultanément.

Marie-Christine Thibault est formatrice à l'Institut supérieur de formation permanente, université François Rabelais de Tours.

1. Le terme formateur sera employé ici pour désigner les différents agents de la formation continue : formateurs de face à face, responsables de formation, consultants, etc.
2. *Actualité de la formation permanente*, n° 137, juillet-août 1995.

Le formateur est un « homme-frontière » (Pineau, 1980, p. 211) qui évolue dans un champ social aux contours vagues car appartenant à plusieurs systèmes : l'exercice de son activité va le conduire à entretenir des commerces avec des milieux variés. Ces agents de la formation continue exercent, de nos jours, comme dans un kaléidoscope dévoilant à chaque vision de nouvelles singularités. Leurs fonctions constituent une réalité humaine et répondent à un besoin social et économique qui légitime la recherche d'une reconnaissance professionnelle, source de questionnements : quel emploi ? Quel(s) métier(s) ? Quel professionnalisme ? Quelle formation ? Vers quelle profession de formateur ?

Ces interrogations, fondamentales aujourd'hui, invitent à une réflexion sur le processus de professionnalisation engagé à travers les transitions qui s'effectuent dans l'emploi, du métier vers la profession. Le cas spécifique des métiers de la formation qui se sont développés en amont de leur identification conduit à examiner l'émergence de la profession dans la constitution de ses compétences spécifiques, et à explorer, ainsi, ce que pourrait être un processus de « professionnalisation expérientielle » se développant à la croisée de la formation formelle et de la formation informelle, et qui échapperait à la « société disciplinaire » dont parle Michel Foucault.

Le processus de professionnalisation type

De l'occupation au métier

L'histoire de la formation continue en France peut être considérée comme une longue transition conduisant ses acteurs de l'occupation vers une position de profession encore à atteindre. S'intéressant aux composantes de l'identité professionnelle des enseignants, Georges Lerbet (1986, pp. 115-123) propose un modèle qui permet d'éclairer le chemin parcouru par le formateur, métier toutefois bien distinct de celui de l'enseignant, ne serait-ce que par le fait primordial qu'ils s'exercent chacun dans des champs sociaux différents.

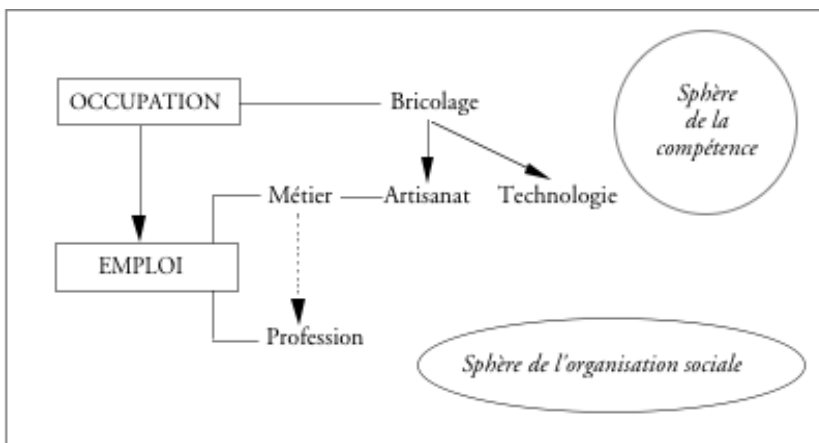
Une première étape concerne le statut d'« occupation », qui se caractérise par le militantisme bénévole (ou le rejoint). S'appuyant sur Lévi-Strauss (1962), Georges Lerbet définit l'occupation comme le lieu du « bricolage » : les actions sont réalisées sans perspective globale ou générale, ce qui n'exclut pas les traits de génie. Sans remonter à Condorcet, force est de constater que le projet humaniste d'éducation permanente se retrouve dans l'intitulé de la loi de 1971. La réglementation, conjuguée aux difficultés économiques, a ensuite contribué à orienter la formation vers des finalités de régulation qualitative ou quantitative entre l'offre et la demande d'emploi, ouvrant de fait la voie aux métiers de la formation.

La deuxième étape identifiée par Georges Lerbet s'apparente à l'« artisanat » : elle se caractérise par la mise en œuvre de techniques, voire de secrets de compagnons. Les formateurs de la deuxième génération se sont ainsi forgé des outils : la production reste, toutefois, concrète et unique ou singulière, tout en étant imprégnée de la mémoire collective. L'apparition progressive de l'obligation de résultat et enfin la dimension très concurrentielle du marché de la formation ont imposé des exigences de professionnalisme des formateurs. Bricolage et artisanat relèvent, l'un et l'autre, de savoirs pratiques

mis en œuvre sans modélisation ; le second se marque par une forme plus instrumentée et réfléchie, ou capable de développer ses propres théories.

Le troisième stade est celui de la « technologie et de l'ingénierie » ; la production concerne alors des « objets répétables » ou des démarches reproductibles. « Ingénierie de la formation » et « ingénierie pédagogique » sont justement des expressions qui sont apparues au cours de ces dix dernières années, avec beaucoup plus de succès d'ailleurs que l'appellation « ingénieur de formation », qui renvoie à un titre reconnu. La formation de l'ingénieur ou du technicien accorde le primat aux savoirs pour application et s'oppose à celle de l'artisan qui produit ses savoirs à l'aune de ses expériences.

Cette approche ternaire invite à reconsidérer les étapes constitutives de l'identité professionnelle : l'occupation et l'emploi sont les deux volets de l'exercice d'une activité. L'occupation se caractérise par le bricolage, l'emploi peut être assuré dans le cadre d'un métier et/ou d'une profession. L'occupation et le métier se différencient par leurs niveaux de compétence. La profession englobe le métier : accéder à une profession sous-tend la maîtrise de l'art de faire, mais sa définition s'inscrit dans la sphère de l'organisation sociale ; tout métier, en revanche, n'accède pas au statut de profession. L'artisanat représente une forme évoluée de l'occupation mais n'est pas une étape indispensable à la progression vers la technologie : il s'agit plutôt de deux voies différentes, d'où une transition potentielle entre bricolage et technologie. Cette approche peut être illustrée par le schéma suivant.



Le marché du travail aujourd'hui montre que les liaisons entre emploi et métier ou profession ne sont pas systématiques, car il ne suffit pas de maîtriser les compétences propres à son métier ni d'appartenir à un corps professionnel pour être employé.

Les attributs de la profession type

Le processus de professionnalisation des formateurs s'inscrit dans le temps, et aujourd'hui encore, en dépit de tentatives de typologies (De Witte), de la convention collective nationale (signée en juin 1988, après cinq années de négociations), d'essais de référentiels de compétences et de l'élaboration de fiches au Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (1993), les praticiens occupent des emplois, exercent des métiers mais restent aux marges de la profession. Les praticiens de la formation d'adultes ne possèdent pas, en effet, tous les attributs structuraux et d'attitude indispensables pour accéder au statut de professionnel, ou caractérisant la profession-type selon le modèle développé par Richard H. Hall (1969). Il semble que les attributs d'attitude — « référence à une organisation professionnelle, conviction de servir un public, croyance en une autoréglementation, attrait pour une pratique et sentiment d'autonomie » — sont partagés, mais seule une étude extensive pourrait le démontrer. Trois des attributs structuraux peuvent être considérés comme relativement acquis. En premier lieu, la profession se caractérise par « une occupation à plein temps », ce qui correspond à la réalité pour une grande partie des formateurs d'adultes. En second lieu, l'attribut à examiner est celui du « code légal » ; la réglementation de la formation continue complétée par la convention collective nationale étendue jouent ce rôle. Hall considère également comme essentielle la présence d'une « association professionnelle » ; plusieurs existent au plan national : elles représentent la profession, défendent les intérêts de leurs membres, organisent des rencontres, éditent quelques périodiques et exercent une fonction de contrôle (ou de conseil) quant au droit d'exercice de la profession (cf. Caspar et Vonderscher, 1986, pp. 177-189)³.

Le dernier attribut structurel proposé par Hall est l'existence d'organismes de formation, ce qui suppose un champ spécifique de savoirs précisément délimités, ainsi que le mentionne Jobert : « L'existence et la possession d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire complexes, organisés et formalisés de façon à être transmissibles, et suffisamment objectifs, au sens de la science positive, pour être mis en œuvre indépendamment des caractéristiques de l'utilisateur et de la situation d'utilisation » (1989, p. 26). En ce qui concerne la profession de formateur, cet attribut est certainement la pierre d'achoppement de tout l'édifice. De nombreux dispositifs de formation ont vu le jour, principalement depuis 1985⁴, et reposent, dans leur majeure partie, sur des universités. Ces formations diplômantes s'adressent presque uniquement à des formateurs « ayant une expérience significative » : elles ne délimitent donc pas une condition d'accès au métier. Différentes études aboutissent, en outre, à une même conclusion : la disparité des contenus scientifiques. La seule caractéristique vraiment commune qui puisse être décelée est un rattachement aux sciences humaines, dans toute leur diversité, alors qu'il est nécessaire de progresser vers la délimitation d'un corpus de savoirs spécifiques par rapport à des savoirs périphériques.

3. Ces associations professionnelles restent toutefois fermées ; aucune d'entre elles, semble-t-il, n'est représentative des différentes catégories de formateurs des secteurs public et privé et des services de formation internes.
4. Une circulaire de la Délégation à la formation professionnelle du 20 juin 1985 impulsait la formation des formateurs intervenant dans les « dispositifs jeunes ». De là sont nées de nombreuses formations diplômantes, ouvertes finalement à toutes les catégories de formateurs.

La profession apparaît lorsque le savant et le profane peuvent se différencier, mais cette condition ne peut être remplie lorsque les savoirs ne sont pas stabilisés, ni « labélisés » ; leur variété retarde la possession de cet attribut de la profession. Le nécessaire eclectisme scientifique du métier de formateur lui confère, en revanche, ses lettres de noblesse car elle l'inscrit dans une quête permanente de théories pertinentes. La légitimité des savoirs transmis dans ces formations de formateurs repose enfin sur une reconnaissance de leur efficience en regard des fonctions exercées. Il s'avère donc que ces savoirs diffusés ne peuvent pas être constitués *a priori* ; seules, les compétences nécessitées peuvent les fonder, or ces compétences sont en constante évolution. Les praticiens de la formation inventent leur professionnalisme au fil des ans et des nouveaux problèmes à résoudre, et force est bien de constater que leur action a existé, s'est développée, a évolué et a réussi, bien avant qu'on leur délivre des « savoirs de formateur », même s'ils en sont aujourd'hui demandeurs.

Le formateur à la confluence de la « production, diffusion, utilisation de savoirs »

Le modèle conceptuel de la « production, diffusion et utilisation des connaissances », développé par Ronald D. Havelock (1973), peut apporter un nouvel éclairage à l'avancée des formateurs sur la voie d'une professionnalisation semée d'embûches : « Havelock conçoit la production, la diffusion et l'utilisation (PDU) de la connaissance comme un transfert de message entre un système ressources et un système demandeur » (Pineau, 1980, pp. 177-214). Le système demandeur (D) se caractérise comme destinataire ; son rôle se situe au stade de l'utilisation (U) des savoirs, il peut être un sous-système d'application. Le système-ressources est, quant à lui, le producteur (P) de ces savoirs (en tant que sous-système de recherche fondamentale, de recherche-développement ou de recherche appliquée) qu'il diffuse sous forme de produits et/ou de services. Ces sous-systèmes constituent des pôles en interrelations ; leurs connexions sont assurées par des personnes ou des groupes qui jouent ainsi le rôle de couplage. Le formateur d'adultes se situe à l'interface des dimensions définies par ce modèle. Il se positionne, en effet, dans les pôles de la pratique et de l'utilisation de savoirs qu'il a reçus ; simultanément, l'exercice de ses fonctions (dans toute leur diversité) lui confère un rôle de diffusion de savoirs. La recherche appliquée, enfin, se fonde sur des connaissances issues de la pratique, ce qui donne au formateur un rôle dans le système de production de savoirs. Les formateurs d'adultes sont donc acteurs dans les trois dimensions de la PDU. Leur compétence acquise par l'expérience (« le métier ») est au fondement de la constitution d'un champ de connaissances spécifiques, mais, parallèlement, leur action a des sources et des interférences avec des savoirs déjà élaborés. Dans les dispositifs diplômants de formation de formateurs proposés en France, l'accès aux compétences certifiées emprunte ainsi la voie de connaissances différentes, sans pour autant que cette multiréférentialité soit incohérente. Ces formations accordent souvent une place privilégiée au travail personnel, qui prend forme dans la rédaction d'un mémoire témoignant de l'analyse raisonnée des pratiques ou d'une recherche-action. L'approche ainsi conduite vient questionner les expériences afin, lorsqu'elle aboutit, d'accroître les connaissances en sciences humaines. Dans ce cas de figure, le formateur se formant

(destinataire et utilisateur) accède à une fonction de producteur de savoirs diffusables. L'émergence de la profession de formateurs résiste aux voies hégémoniques tracées par les modèles de professionnalisation : un des attributs essentiels — le savoir spécifique — ne peut être démontré en se limitant à des normes préétablies du concept de connaissance et selon une classification, certes éprouvée, mais rigidifiée. Le formateur d'adultes est néanmoins acteur de la production, diffusion et utilisation du savoir dans son domaine. Toutefois, la question se pose de savoir si le formateur d'adultes doit rester aux frontières de la profession ou si, pour faire aboutir sa quête d'une identité professionnelle, il doit renier son originalité en se coulant dans l'ancien moule trop étroit. Le formateur est un trublion, un contrebandier, toléré car son activité répond à un besoin devenu essentiel à la société. Ne serait-il pas, aussi, un éclairer aux avant-postes, empruntant des voies nouvelles, à la croisée de chemins multiples et aux frontières des domaines établis, pour accéder à sa reconnaissance professionnelle ?

Les voies d'une « professionnalisation expérientielle »

L'identité professionnelle du formateur ne peut faire l'impasse d'une reconnaissance de soi (niveau des acteurs) et par autrui (niveau des employeurs et des institutions). Il semble que la reconnaissance par les usagers soit acquise par le simple fait que ceux-ci ne sont pas un public « captif ». Il s'agit donc, pour les acteurs engagés dans le processus de professionnalisation, de démontrer que leurs pratiques relèvent de la compétence de professions afin d'obtenir une validation sociale.

Les sources expérientielles du professionnalisme

L'histoire de la formation montre que l'activité « de terrain » a joué un rôle fondamental dans la constitution des métiers de la formation. D'une manière générale, l'expérience est source d'apprentissages, dans les domaines cognitif, psychomoteur ou socioaffectif (Bloom et Harrow, 1980), plus ou moins observables et transférables en situation professionnelle. Les recherches nord-américaines ont développé un modèle « d'apprentissage expérientiel » s'appuyant sur ces expériences de vie (Kolb, 1984). Dans ce processus, les situations vécues, ou « expériences directes », correspondent à une « saisie par appréhension » d'informations qui peuvent être à l'origine de savoirs si elles donnent lieu à une « observation réflexive » distanciée, se marquant par une « transformation par intention » des événements vécus. L'étape suivante est la « conceptualisation abstraite » qui procède de la « saisie par compréhension » en élaborant des hypothèses à vérifier par le biais d'« expériences actives » ou expérimentations (Landry, 1991). Il est certains que le métier, l'art de faire du formateur d'adultes a participé de ce principe, souvent intuitivement, car pour résoudre les problèmes surgissant, il a fallu puiser dans les ressources heuristiques de l'expérience et des leçons qui en avaient été tirées. Ce niveau ne peut cependant être considéré comme satisfaisant car le risque de théories implicites invalides est trop grand. L'apprentissage expérientiel exige un véritable travail de formation de soi — travail donnant forme ; aussi l'étape de conceptualisation impose-t-elle le recours à des théories permettant une formalisation généra-

lisante par le biais de modèles scientifiques explicatifs des situations et des problèmes rencontrés, bien souvent réglés. En participant, en formation continue, à des cursus diplômants, le formateur vient ainsi puiser à la source des savoirs susceptibles d'éclairer ses pratiques. Ces apprentissages expérimentiels sont constitutifs du professionnalisme des formateurs, leur validation s'inscrit dans une phase de formalisation mobilisant des savoirs théoriques pertinents. Ce mouvement de formation qui correspond au modèle de l'artisanat présenté par Georges Lerbet, conduit vers des « compétences sues ».

Restent à explorer les connaissances ineffables qui constituent la singulière richesse de l'homme, fondent sa culture, ses valeurs, et sont à l'origine de ses actes. Ces connaissances ineffables se distinguent des savoirs informels ; elles appartiennent à l'intimité de l'être et sont des construits, certes par imprégnation, mais d'une cohérence globale, car elles donnent du sens aux savoirs. Par essence, ces acquis échappent aux procédures d'identification et de reconnaissance ; ils sont l'indicible épaisseur de l'être qui influence de manière si insoupçonnable toute relation qu'ils en paraissent comme naturels. Ces compétences existentielles se construisent sur l'expérience personnelle réfléchie, dans une recherche de sa singularité et de son authenticité. Il semble ainsi que l'essentiel des compétences développées par le formateur dans son activité appartienne à cette « troisième dimension » (Aubrun et Orofiamma, 1990). Elles sont d'ordre relationnel et se manifestent par des attitudes acquises plus par une synthèse des expériences multiples vécues que par des apprentissages cognitifs isolés du contexte. Une étape essentielle concerne donc le retour sur soi et ses expériences pour en exprimer les apprentissages réalisés : « Cette connaissance de soi est atteinte à la suite d'un retour initiatique à ses expériences passées pour en tirer les réflexions et les leçons nécessaires » (Barkatoolah, 1989, p. 48).

La *Lebensphilosophie* (philosophie de la vie, du vécu), approche germanique développée au début du XIX^e siècle, apporte un éclairage intéressant au concept d'apprentissage expérimentiel, particulièrement en ce qui concerne ces connaissances ineffables. Cette philosophie a trouvé son expression dans le roman d'apprentissage (*Bildungsroman*), dont l'exemple le plus significatif est le *Wilhelm Meister* de Goethe. Les deux versions du texte, *La vocation théâtrale* puis *Les années d'apprentissage* éclairent les étapes et les expériences ayant formé *Meister* (maître). Mathias Finger (1989, p. 42) considère cette approche comme une « alternative épistémologique » à la conception nord-américaine. L'approche proposée par les histoires de vie (Dominicé, 1992) s'intéresse à l'observation réflexive ; elle permet de déceler les faits biographiques marquants et de les analyser en renouant, comme un fil d'Ariane, les sens profonds du parcours personnel. Cette méthodologie est particulièrement adaptée à l'exploration formative des compétences existentielles (Pineau et Marie-Michèle, 1983). Ces pratiques proposent une nouvelle approche du professionnalisme en même temps qu'elles établissent des espaces de formation de soi, de construction de son identité et de valorisation de l'image de soi.

La conjugaison théorie-pratique : un pas vers la profession

Le processus de professionnalisation pose le problème de la relation entre savoir et expérience. Le savoir, tel que le définit Jacques Legroux (1981), est le produit du traite-

ment et de l'appropriation, par la personne, de l'information reçue. Cette opération résulte d'une confrontation de l'information (externe) avec la connaissance qui, elle, est interne au sujet : le savoir est donc un « système interfaciel » reliant la sphère sociale au système personnel⁵. Posséder un savoir spécifique, de haut niveau et socialement reconnu, est un impératif pour accéder au statut de profession. La spécificité de ce savoir repose sur la maîtrise de « gestes » adaptés aux différentes situations rencontrées dans l'exercice du métier. Ces savoir-faire correspondent à la notion de compétence, qui peut se définir comme l'aptitude à trouver des réponses permettant de résoudre les problèmes intervenant dans le contexte professionnel ; la compétence désigne également l'habileté reconnue qui confère le droit de décider, de juger (Aubret *et al.*, 1993). Envisager la possession de l'attribut « savoir » dans le processus de professionnalisation des formateurs conduit à mettre en question leur formation sous la double interrogation de la pertinence des savoirs abstraits au regard des pratiques et de la validité scientifique des expériences.

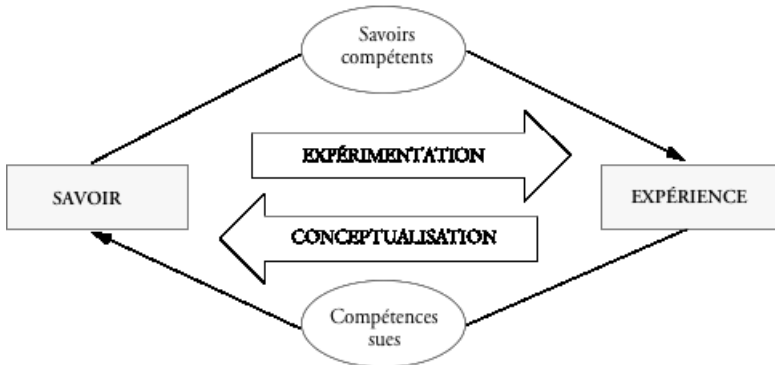
La formation n'a pas le même statut dans le processus de professionnalisation selon qu'elle intervient comme préalable à l'accès à la profession (Hall) ou, comme pour les formateurs, en tant qu'étape intégrée au parcours dans le métier, sous forme de dispositifs en alternance. Le modèle traditionnel de la formation formelle (en institution) s'inscrit dans un mouvement de transmission-acquisition de connaissances théoriques en vue de leur application en situation professionnelle, et correspond au versant technologique décrit par Lerbet. L'expérience est donc essentiellement considérée comme terrain d'expérimentation. Les acquis issus de l'expérience sont néanmoins présents dans ces formations, mais un peu en contrebande : lors de l'inscription en formation, par l'application des textes sur la validation des acquis professionnels, pour les candidats n'ayant pas le niveau requis ; dans le système personnel d'appropriation des savoirs diffusés car l'expérience marque de son empreinte la connaissance intime.

La validité professionnelle de telles formations ne peut se mesurer qu'en différé, sur le terrain des pratiques, par la mise en œuvre de « savoirs compétents » qui représentent l'autre versant des « compétences sues », lesquelles sont issues de la conceptualisation des pratiques dans la formation expérientielle.

A la différence du modèle traditionnel, les formations par production de savoirs sont conçues selon un double mouvement de théorisation des pratiques et d'expérimentation des théories ; elles reconnaissent ainsi une valeur scientifique à « l'agir professionnel » en le situant dans une méthodologie réflexive (voir Schön, 1983). Les acquis issus de la pratique et de l'autoformation deviennent sujet puis, par distanciation, objet de recherche. Le formateur est conduit à une mobilisation de théories valides, au regard de son champ professionnel, qui dépasse la seule application de savoirs abstraits délivrés et la simple conceptualisation formelle d'expériences concrètes. Ce modèle pédagogique se construit sur une interaction entre théories et pratiques : il vise la constitution des savoirs compétents-compétences sues. Dans ces formations, le processus mis en œuvre constitue en lui-même une véritable reconnaissance, par l'institution, des acquis expérientiels. Les savoirs produits (généralement dans le cadre d'un mémoire) sont soumis à un contrôle scientifique qui peut déboucher sur la délivrance d'un diplôme.

5. Cette approche, conduite par Jacques Legroux, apporte un nouvel éclairage au processus de production diffusion et utilisation de savoirs et confirme la position de couplage du formateur.

Au regard de la société, les diplômes attestent de la validité des savoirs dans un champ spécifique de connaissances et marquent la possession d'un attribut de la profession type. Les formations diplômantes par production de savoirs paraissent de nature à attester également de la validité scientifique des savoirs en les incluant, en outre, dans un champ de compétences professionnelles. Le schéma qui suit tente une illustration de ce cheminement alterné dans la formation par production de savoirs.



La production de compétences, entre savoir et expérience

Cette dynamique intégrative et interactive entre théorie et pratique, qui s'inscrit dans une procédure de validation sociale des acquis, définit le processus entraperçu de « professionnalisation expérientielle ». Ne serait-ce pas là une nouvelle voie d'accès à la profession de formateur, à la profession en général ? Telle est la problématique envisagée dans le cadre d'une recherche conduite sur l'émergence de la profession de formateurs.

En quête de données

Les travaux entrepris interviennent dans le contexte d'une pratique professionnelle de longue durée. Les observations liées à l'intégration personnelle, les lectures de témoignages d'acteurs de la formation et les expériences vécues constituent un fonds commun de savoirs de formateur, savoirs implicites à débusquer afin que s'opère une réelle distanciation, condition d'une objectivation. La quête méthodologique engendrée par la problématique identifiée a conduit à un recueil de données différenciées, analysées dans leurs complémentarités⁶.

La recherche ciblée de données : une enquête quantitative

En premier lieu, une étude d'une population représentative des métiers de la formation a été conduite auprès des stagiaires des formations préparant au DESS « Stratégie

6. Les choses n'ont pas été aussi simples en réalité car les données recueillies ont conduit vers des retours sur la problématique qui, à son tour, appelait de nouveaux matériaux : beaucoup reste encore à faire !

et ingénierie de la formation des adultes » (SIFA) proposé par les universités de Tours, Rennes et Nantes depuis 1988. Cette formation diplômante se déroule en alternance, s'adresse en priorité à des professionnels justifiant d'une expérience significative, prend en considération l'expérience professionnelle de candidats n'ayant pas le niveau requis pour accéder à la préparation du diplôme, et s'appuie sur le modèle de la production de savoirs. Après l'analyse du projet défini pour cette formation et l'examen des dossiers des candidats, une enquête sous forme de questionnaire a été diffusée auprès des cent-vingt-six inscrits de 1988 à 1992. Soixante-douze réponses ont été obtenues parmi les cent-quinze stagiaires effectifs. Le questionnaire, alternant questions fermées ou à choix multiples et questions ouvertes, s'articule autour de trois parties : l'environnement familial, l'environnement professionnel et le parcours en formation ; il recueille les informations « avant la formation » et « depuis l'inscription (pendant ou après la formation) » pour envisager les traits d'évolution. Outre des données objectives, cette enquête a permis de recueillir des opinions sensibles. L'ensemble des informations permet de décrire les caractéristiques personnelles et professionnelles d'une population de formateurs engagés dans un processus de professionnalisation expérientielle, mais aussi d'envisager les motifs accompagnant la réussite, les difficultés ou l'échec en ce qui concerne le diplôme, passeport vers le statut de profession. Les réponses au questionnaire mentionnent ainsi la « théorisation des pratiques » et « la validation à un niveau reconnu » comme priorités premières dans le projet poursuivi par les participants. La reconnaissance sociale des compétences est donc posée comme essentielle pour la participation à la formation ; la qualité de l'alternance — l'exploitation dans la formation des savoirs issus de la pratique, le réinvestissement des acquis théoriques dans l'activité et la prise en compte par l'environnement professionnel des travaux de recherche — a des incidences sur les résultats au diplôme. L'enquête a parallèlement permis d'observer des indicateurs marquant la possession des attributs de la profession type.

Entretiens et récits de formation : analyse qualitative

Les informations, recueillies par le questionnaire, sur le processus de professionnalisation expérientielle se complètent par l'analyse d'entretiens non directifs, conduits avec deux anciens stagiaires du SIFA autour de la constitution de leurs compétences de professionnels expérimentés et diplômés. Des récits écrits de formation contribuent enfin à l'approche des processus d'apprentissage expérientiel et d'acquisition de compétences existentielles qui imprègnent le métier de formateur et donnent du sens à la façon d'interpréter ce rôle. L'étude de ces récits autobiographiques mobilise des techniques d'analyse littéraire.

Au fur et à mesure de l'avancement des travaux, de nouvelles perspectives sont apparues qui restent encore à explorer et une grande question revient aujourd'hui, lancinante : à côté des attributs de la profession type, ou des savoirs théoriques, ou des savoir-faire spécifiques, ne serait-ce pas des compétences à assumer toutes les dimensions de la condition d'homme qui constitueraient les fondements essentiels de la profession de formateur ?

Bibliographie

- AUBRET, J. ; GILBERT, P. ; PIGEYRE, F. 1993. *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*. Paris, PUF.
- AUBRUN, S. ; OROFIAMMA, R. 1990. *Les compétences de troisième dimension : ouverture professionnelle ?* Paris, CNAM, C2F.
- BARKATOOLAH, A. 1989. « L'apprentissage expérientiel : une approche transversale ». *Education permanente*. N°100-101, pp. 47-55.
- BLOOM, B.D. ; HARROW, A. 1980. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Québec, Presses de l'université de Québec, 3 tomes.
- CASPAR, P. ; VONDERSCHER, M.J. 1986. *Profession : responsable de formation*. Paris, Editions d'Organisation.
- DOMINICÉ, P. 1992. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.
- FINGER, M. 1989. « Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de la vie ? » *Education permanente*. N° 100-101, pp. 34-46.
- HALL, R.H. 1969. *Occupations and the Social Culture*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- HAVELOCK, R. 1973. *Planning for Innovation through Dissemination and Utilisation of Knowledge*. 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*. N° 103, pp. 25-28.
- KOLB, D. 1984. *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- LANDRY, F. 1991. « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel ». Dans : Courtois, B. ; Pineau, G. *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation française, pp. 21-28.
- LEGROUX, J. 1981. *De l'information à la connaissance*. Maurecourt, Editions universitaires UNMFREO, Mésonance.
- LERBET, G. 1986. *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines*. Maurecourt, Editions universitaires UNMFREO.
- LIÉTARD, B. 1989. « Autour de la nébuleuse acteurs de la formation continue ». *Actualité de la formation permanente*. N° 103, pp. 90-93.
- PINEAU, G. 1980. *Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente*. Montréal, Editions Sciences et culture.
- PINEAU, G. ; MARIE-MICHÈLE. 1983. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal, Edilig, Editions Saint-Martin.
- SCHÖN, D.A. 1983. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Editions Logiques.