
Interagir entre formateurs pour un apprentissage autonome : le cas d'un dispositif d'accompagnement à l'appropriation d'un système informatisé

Mahlaoui Samira

Docteure en Sciences de l'éducation - EA 4671 ADEF Aix-Marseille Université

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications

10, place de la Joliette – B.P. 21321 – 13567 Marseille Cedex 02

mahlaoui@cereq.fr

Résumé :

Formaliser des pratiques professionnelles sous forme de scénarios pédagogiques, via un système informatisé, est le défi que se sont fixés des formateurs agricoles pour valoriser et mutualiser leurs savoir-faire techniques et pédagogiques, puis les réinvestir en FOAD. Mais l'élaboration de scénarios n'est pas simple. Le formateur procède à un retour réflexif sur son activité de travail qu'il décrit, contribuant à la transformer. Ici, l'apprentissage à l'exercice de formalisation est facilité par un accompagnement. Mais comment s'opère-t-il ? En quoi permet-il au formateur de s'approprier l'acte de scénarisation ? Notre recherche apporte des éléments de réponse partant d'une approche clinique du travail et identifie les facettes de l'accompagnement, ainsi que les étapes du parcours réflexif lié à la formalisation de pratiques. Elle montre que la scénarisation participe au développement d'un savoir-formaliser et que les interactions nouées au cours des situations d'initiation conduisent les formateurs à co-construire de nouvelles connaissances sur leurs activités et celles de leurs pairs.

Mots-clés : Clinique de l'activité ; Etablissements agricoles ; Formateurs ; Mutualisation de pratiques ; Scénario.

Introduction

Notre contribution s'intéresse à l'accompagnement d'un apprentissage autonome, via des interactions entre formateurs d'adultes en vue de l'appropriation d'un système informatisé dans le secteur de l'enseignement agricole. Ce système national d'échanges et de mutualisation de ressources scénarisées a été initié pour le développement local des formations ouvertes et à distance (FOAD). Appelé Ersce, il fut expérimenté puis mis en œuvre dès 2001, s'inscrivant dans le cadre du programme national d'individualisation des formations et de modernisation de l'offre publique de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricoles.

Aujourd'hui, les formateurs sont amenés à formaliser davantage leurs pratiques notamment sous la forme de scénarios, l'objectif étant à la fois de valoriser, de partager leurs savoir-faire techniques et pédagogiques, puis de les utiliser à destination de leurs stagiaires en FOAD. Comme toute pratique de formalisation, l'élaboration de scénarios d'apprentissage est en réalité loin d'être évidente (Mahlaoui, 2007).

Partant, après avoir présenté le contexte de notre recherche nous nous intéresserons à des situations d'accompagnement à l'apprentissage autonome de l'activité de scénarisation pédagogique, impliquant des binômes de formateurs composés de novices dans l'exercice, et d'experts c'est-à-dire maîtrisant l'usage du système Ersce. Cette expérience originale à la fois d'autoformation accompagnée et de partage de savoirs entre pairs se heurte pourtant à des difficultés. C'est pourquoi, afin d'apporter des éléments de compréhension sur la question, nous recourons à une approche clinique du travail (Clot, & Faïta, 2000). Elle nous aide à identifier les modalités d'accompagnement.

1. L'accompagnement vers un apprentissage autonome : une mince affaire ?

L'objet de notre recherche porte ici sur une démarche de formalisation de pratiques pédagogiques prenant la forme de scénarios d'apprentissages élaborés par des formateurs agricoles. Cette démarche s'ancre dans un dispositif informatisé d'échange de ressources scénarisées -Ersce- et repose sur l'organisation de séances d'accompagnement-initiation entre pairs pour l'appropriation globale de l'outil. La chronique du travail de recherche se déploie dès 2002-2003 et l'enquête de terrain elle-même est développée de 2004 à 2006.

Conçu et déployé au sein de Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole (CFPPA) au niveau national, Ersce est un système national d'échange de scénarios pédagogiques accompagnés des ressources produites par des centres de formation, utilisables en particulier dans des FOAD. Il s'adresse aux enseignants et formateurs, responsables de formation et animateurs de Centres de Ressources. Ce système a été créé dans le cadre du programme national d'individualisation des formations et de modernisation de l'offre publique de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricoles (PRIMO). Il est géré à l'époque au niveau national par l'ex-Enesad/Cnerta¹ (aujourd'hui Eduter/Cnerta Agrosup Dijon). Il vise également, et surtout, à valoriser les savoir-faire techniques et pédagogiques des acteurs concernés avec une entrée par compétences professionnelles.

En ce qui concerne l'exercice de scénarisation, l'une des difficultés rencontrées par les acteurs concernés est justement la phase d'autoformation accompagnée avec le formateur initié au système en question. En effet, en fonction de l'activité pédagogique à décrire dans le cadre de la démarche, le formateur expert va se confronter à ce qui correspond au domaine des connaissances non conscientes. Et si l'activité « *ne se dit pas, du moins jamais dans son intégralité, c'est d'abord parce qu'il est illusoire d'attendre des seuls mots de la langue qu'ils la médiatisent. Il est en revanche intéressant de considérer comment elle peut symboliquement se reconstruire* » (Faïta, 1995).

Un tel système innovant pourrait intéresser bien d'autres groupes professionnels dans le sens où il est susceptible d'aider à formaliser des pratiques professionnelles d'un point de vue individuel et collectif. Pourtant, une telle expérience originale à la fois d'autoformation accompagnée et de transmission de savoirs entre pairs n'est pas sans difficulté, en particulier quand il s'agit pour les acteurs impliqués de mettre en mots leurs activités de travail.

2. Une analyse clinique de l'activité de scénarisation dans une action d'autoformation accompagnée

L'objet initial de notre recherche - la formalisation de pratiques pédagogiques - est défini ici par rapport à son présupposé fondamental : la mise en mots de son activité de travail par le formateur lui-même. Notre cadre méthodologique renvoie à l'approche clinique du travail (Clot, & Faïta, 2000), à la fois pour ce qui concerne l'analyse de l'activité langagière portant sur le travail et pour ce qui concerne la conception de l'activité qui y est nécessairement associée. Plus précisément, nous mobilisons le cadre méthodologique des autoconfrontations selon la version originairement proposée par Faïta dès les années 1980 et par l'équipe de clinique de l'activité dirigée par Clot au Cnam à Paris. Nous nous efforçons ainsi d'apporter des éléments de compréhension sur la question de la mise en mots des pratiques de formateurs en situation d'autoformation accompagnée et d'identifier les différentes étapes nécessaires à l'appropriation de l'exercice de scénarisation porté par le système d'échange de ressources pédagogiques étudié.

¹ Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon - Centre National d'Etudes et de Ressources en Technologies Avancées.

Au cours de nos investigations, nous avons pu suivre la mise en place et la mise en œuvre du système Ersce en occupant une position privilégiée de membre de l'équipe de pilotage et en étudiant le cas des CFPPA de Carmejane, Carpentras, Chartres et Roche-sur-Yon. Il s'est agi d'engager une démarche d'observation de séances d'autoformation accompagnée relatives à l'élaboration de scénarios pédagogiques. Dans le cadre de nos autoconfrontations, cette démarche a mis en scène cinq binômes, soit dix formateurs. A chaque fois, un expert est chargé d'initier un novice qui désire adhérer et contribuer à l'alimentation du système informatisé Ersce.

L'autoconfrontation simple nous permet d'analyser l'activité des formateurs novices au moment de la construction de leur scénario pédagogique. L'autoconfrontation croisée quant à elle nous permet de faire réagir ensemble le binôme de formateurs, le novice et l'expert, sur l'exercice de scénarisation de pratiques. Les deux formateurs réunis sont alors invités à réagir simultanément à l'enregistrement de leur propre séance de travail afin de confronter leur façon de voir l'évolution de leur démarche réflexive. De cette façon la recherche a voulu répondre aux questions cruciales concernant la formalisation et la réflexion sur la pratique.

Les séquences choisies par nos soins, et à partir desquelles chacun des formateurs a eu à s'exprimer, concernent l'un des moments au cours duquel l'expert explique au novice comment il doit s'y prendre pour construire un scénario et échanger des ressources pédagogiques. Dans cette même sélection, figurent en fait les premiers instants durant lesquels cet initié s'efforce à la fois de s'approprier et de définir le scénario qu'il va créer, par l'intermédiaire d'une mise en discours de ses pratiques de formation.

3. L'appropriation du « savoir-formaliser » : modalités et étapes en termes de parcours réflexif

Dans le système Ersce apparaît la notion de compétence professionnelle qui y est définie comme la maîtrise simultanée de différentes capacités combinées entre elles dans un contexte socio-professionnel donné. Cette définition de la compétence a été élaborée dans un contexte précis et en vue d'atteindre un objectif bien spécifique. La compétence professionnelle visée est essentielle dans l'élaboration d'un scénario pédagogique. Elle fera également appel à différents domaines et disciplines. Pourtant, la définition proposée semble poser un problème d'interprétation à certains formateurs initiés à Ersce. C'est pourquoi le formateur expert reste vigilant dans sa manière de conduire la séance d'accompagnement. En fait, il s'agit pour le formateur de formaliser ce qu'il fait quotidiennement en formation. Du côté du stagiaire il s'agira de mobiliser des connaissances qu'il aura acquises, pour les appliquer dans son milieu de travail : il devra être capable de répondre à la compétence qui lui sera demandée.

Dans l'exercice de formalisation, les interactions entre novice et expert sont primordiales dans la construction de savoirs sur la pratique et leur transmission. En effet, lorsque l'on se penche sur les modalités d'accompagnement favorisant ces actions, on s'aperçoit que l'une et l'autre des parties entrent dans une démarche qui contribue à faciliter l'apprentissage autonome. Au vu des cinq séquences d'accompagnement que nous avons sélectionnées et étudiées dans le cadre de nos investigations et qui correspondent aux cinq séances filmées, cette démarche amène les formateurs à adopter tout un ensemble de pratiques et d'attitudes favorisant leur interaction formative. L'expert se met à l'écoute du novice et accepte d'entrer dans sa logique de compréhension, ce qui permet à ce dernier de s'exprimer et de se parler à lui-même. Le novice se pose alors les bonnes questions, tout en suivant le cheminement indiqué par l'expert en termes de réflexion. Le novice s'appuie sur sa pratique et son vécu professionnel. Au final, l'expert lui demande de reformuler ce qui s'est élaboré, pour bien consolider ensemble le processus d'apprentissage.

Les cinq séquences d'accompagnement nous révèlent certaines particularités communes, concernant le parcours réflexif que les formateurs empruntent pour parvenir à scénariser leurs

pratiques. D'abord, l'acteur évoque de manière ouverte et libre des situations d'apprentissage et l'orientation vers laquelle il souhaite tendre.

Après avoir identifié la compétence visée et le domaine d'intervention, l'initié passe par une phase d'explicitation et indique le contenu des séquences, des thèmes et des activités qu'il souhaite traiter. Une mise à plat des différentes étapes existantes est faite sans entrer dans une description détaillée à ce stade. Il s'agit d'une prise de recul, en lien avec ce qui a été évoqué en amont.

Ensuite, dans le cadre d'une description plus contextualisée et d'une analyse de contenu du scénario par le formateur initié, il mobilise des stratégies dans le but de faire passer un message qu'il n'arrive pas à exprimer spontanément. Il peut ainsi mieux argumenter ses choix, notamment via des exemples de situations concrètes, si nécessaire. Puis, c'est lors de la description des ressources que les difficultés apparaissent. Dès lors, il s'agit pour le formateur de « partir des activités », puis de « raccrocher au cours » et non l'inverse, ce qui est une situation inhabituelle pour eux car elle lui demande un nouveau travail de réflexion sur sa façon de faire.

Enfin, les résultats attendus en matière de scénarisation sont exprimés de manière plus précise qu'au départ, avec la recherche de solutions ou bien la découverte de manques qui apparaissent dans le scénario. C'est également le moment pour le formateur initié, ainsi que pour son accompagnateur, de reformuler, de compléter des informations utiles.

Conclusion

Les autoconfrontations mises en œuvre avec le concours des formateurs ont contribué à révéler toute la diversité de leurs activités et des compétences pédagogiques et techniques mobilisées. Parallèlement, elles montrent toutes les difficultés auxquelles les formateurs sont confrontés subjectivement lorsqu'ils ont à donner un sens aux pratiques de formation. En définitive, chacun des pairs prend conscience non seulement de sa subjectivité, mais aussi de ses activités non conscientes.

Au cours des différentes étapes de l'accompagnement, en se polarisant ainsi sur la parole du formateur, en le considérant comme un sujet pensant et agissant, l'opération de mise en mots revient à accorder une réelle importance à l'ensemble des savoirs qu'il construit dans l'action. Bien sûr, elle ne peut prétendre à embrasser la totalité de l'activité, ce qui serait d'ailleurs illusoire (Faïta, 1995), mais a vocation à aller le plus loin possible en prenant en compte la variété des dimensions correspondant à l'activité professionnelle.

Dans cette situation d'autoformation, les interactions qui ont lieu entre l'accompagnateur et l'initié nous semblent formatrices : elles conduisent à une construction respectueuse de connaissances sur soi, sur sa propre pratique et celle de l'interlocuteur. Les experts restent tout de même prudents face au risque qu'une telle situation se transforme en un « instrument d'aliénation » (Enlart, & Bourgeois, 2014). Dans le cas étudié, nous assistons à un accroissement de l'autonomie des formateurs puis à une prise en compte de leurs capacités d'inventivité et de créativité dans le travail dans un contexte où ils ont sans cesse à s'adapter à des situations nouvelles et complexes au cours de leur carrière..

Bibliographie

- Bourgeois, E., Enlart, S. (Dir.) (2014). *Apprendre dans l'entreprise*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler n°4*, 7-42. Paris : CNAM.
- Del Rey, A. (2010). *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- Faïta, D. (1995). Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagière. *Connexion n°65*, 77-98. Paris : Edition érès.

Mahlaoui, S. (2007). *Expression et formalisation des pratiques en formation d'adultes : Le cas d'un système d'échange et de valorisation de scénarios d'apprentissage*. Thèse en sciences de l'éducation, Université Aix-Marseille I.

Ropé, F., Tanguy, L. (dir.) (2003). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.