
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 ?

Finalement, 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. Pennec (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>.