



Travail et formation en éducation

7 | 2010

Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche

Formaliser un processus de construction de pratiques professionnelles collectives au niveau d'un établissement de formation

Thierry Piot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1447>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Thierry Piot, « Formaliser un processus de construction de pratiques professionnelles collectives au niveau d'un établissement de formation », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1447>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Formaliser un processus de construction de pratiques professionnelles collectives au niveau d'un établissement de formation

Thierry Piot

Introduction

- 1 Ce chapitre présente une recherche empirique qui analyse comment un collectif de formateurs d'un institut de formation appartenant à un pôle de formation paramédicales fait face à des transformations induites par la mise en œuvre d'un nouveau programme de formation. Il analyse la notion de l'entre-deux, problématisée dans l'article qui a pour fonction l'introduction générale au présent numéro thématique de la revue TFE, en mettant en tension les dynamiques du collectif de formateur, entre d'un côté les prescriptions institutionnelles au niveau du pôle de formation auquel appartient l'institut de formation et de l'autre l'offre de formation dispensée dans le face à face avec les promotions d'étudiants. Une première partie socio-historique rappelle comment, depuis une trentaine d'années, les établissements scolaires et de formation sont devenus plus autonomes, conférant ainsi un rôle plus important aux collectifs d'acteurs qui y travaillent. La seconde partie, plus théorique pose la question de la problématisation de l'activité des collectifs de travail, du point de vue de la didactique professionnelle. Une brève présentation méthodologique de la recherche et de son contexte précède l'exposition des résultats et la discussion. La conclusion revient sur l'utilité de tenir l'activité propre des collectifs de travail comme une ressource stratégique dans les organismes de formation.

La focalisation sur l'établissement induit un rôle inédit des collectifs d'acteurs : approche socio-historique

- 2 La place centrale accordée à l'établissement, pensé comme unité fonctionnelle, est l'une des réponses apportées à la problématique de l'efficacité en éducation et en formation. Cette problématique est elle-même induite par le questionnement propre à la modernité. Comme l'a souligné Weber (1922/1995), ce qui singularise les sociétés modernes procède non seulement d'une rupture avec ce qui caractérise les sociétés traditionnelles -le monde moderne devient désenchanté ; le contrat librement consenti remplace le lien du sang ou celui qui attache l'homme à un territoire- mais tient surtout au fait que ces sociétés obéissent au principe de rationalisation de l'activité humaine. Dans cette perspective, l'action humaine moderne se comprend peu en référence à la logique « magique » de la tradition qui veille à reproduire l'existant ou la logique affective des passions, mais d'avantage en référence à une logique instrumentale et calculatrice qui devient dominante et qui consacre l'homme comme acteur rationnel. La seconde modernité (souvent désignée par l'expression « post-modernité »), apparue dans la dernière partie de 20^{ème} siècle est une période de radicalisation et d'extension de ce principe de rationalisation dans toutes les sphères de la société, auxquels se conjugue une logique de changements et de transformations des repères anciennement transmis par les institutions stables (Dubet, 2002). Si la logique taylorienne d'optimisation de la production a touché d'abord le monde industriel, c'est maintenant l'ensemble des sphères de production de biens et services marchands et non marchands, les espaces publics et privés -dont les frontières deviennent poreuses et se redéfinissent en permanence- qui est concerné : l'éducation, l'enseignement et la formation sont touchés par cette vague de fond. Cette situation inédite rend le pilotage des systèmes, dont le système éducatif, plus incertain et donc moins prévisible. Deux caractéristiques de ces évolutions méritent d'être soulignées : un mouvement de décentration des politiques et la montée en puissance d'une logique d'évaluation.

La contextualisation de la conduite locale des politiques constitue le premier élément qui comprend deux pôles en tension : d'un côté, des principes de pilotage et d'organisation qui ont une certaine généricité, comme l'offre des diplômes nationaux en France, ou le système LMD¹ au niveau européen et plus généralement des principes affirmés dans la stratégie de Lisbonne (2003) ; d'un autre côté, une part d'autonomie croissante à l'échelon local pour prendre en compte les réalités concrètes, qu'elles soient économiques, sociales ou démographiques. Trois exemples attestent de cette logique de transfert de compétences du centre vers les périphéries : (1) les collèges et les lycées du cycle d'enseignement secondaire ont depuis 1982 le statut juridique d'Etablissement Public Local d'Enseignement (EPL) qui leur confère une part d'autonomie ; (2) la décentralisation politique en France délègue depuis 2002 aux Régions des compétences qui furent nationales, comme la formation professionnelle ; (3) la récente Loi de Réforme des Universités (France, 2008) accorde aux établissements d'enseignement supérieur une large autonomie de gestion politique et financière.

La logique d'évaluation est le second élément. Partout, une logique de mesure des performances, couplée à l'allocation des ressources et des moyens, accompagne la logique de contextualisation précédente. Autrement dit, si les établissements d'enseignement et de formation, en tant qu'unité d'organisation fonctionnelle, sont devenus plus autonomes pour diagnostiquer, décider et agir, cette autonomie est l'objet de contrôle à travers la mesure de l'efficacité de ces établissements (Dupriez,

2009). Celle-ci est quantifiée à l'aide d'une série d'indicateurs qui mesurent d'une part le volume d'activité réelle et d'autre part le niveau de performance : c'est la logique de la Loi d'Orientation des Lois de Finances (France) qui, depuis 2002, vise à obtenir la traçabilité des budgets, c'est-à-dire la possibilité de connaître l'usage de chaque euro investi dans les missions, programmes et actions qui structurent l'action de l'Etat. Le *bench marking* est un processus d'évaluation désormais pratiqué au niveau de la communauté européenne qui prévoit, lors du financement d'une action, d'indiquer quelle performance est attendue (avec un indicateur quantitatif précis) au bout d'une période donnée, qui sert de borne (*bench*). En cas d'objectif non atteint, le principe de reconduction des budgets est remis en cause, dans une logique croissante d'appel d'offres. Cette obligation de résultats, via une politique de contractualisation, concerne largement le monde éducatif comme l'ont souligné Meirieu et Lessard (2005) ; le succès des évaluations et comparaisons nationales et internationales comme le *Programme for International Student Assessment (PISA)* procède également de cette logique de reddition de comptes. De même, les politiques d'éducation sont l'objet de régulations visant à améliorer le fonctionnement des systèmes complexes que sont les systèmes d'éducation et de formation (Dutercq, 2005).

- 3 Cette évolution est une véritable nouveauté, notamment en France où l'histoire du système éducatif s'est écrite, dès le 19^{ème} siècle avec un Etat éducateur (Lelièvre, 1999), plutôt qu'un Etat dont Charlot (1994) constate qu'il est devenu gestionnaire, s'éloignant de la matrice républicaine et laïque qui fut celle de l'école de Jules Ferry. Globalement, comme le souligne Maroy (2006), on demande aux établissements scolaires de mettre en œuvre les prescriptions institutionnelles et d'être efficaces. Mais dans le contexte économique et social de concurrence effrénée, il n'est plus question, comme dans la période de croissance économique soutenue des années 1950-1980, d'accroître les budgets alloués à l'enseignement et la formation : c'est au mieux à moyens constants qu'il faut travailler et c'est une logique d'efficience qui prévaut. Reste alors à trouver et valoriser les ressources pour atteindre les performances attendues dans un contexte de moyens financiers stables. La réécriture régulière des programmes d'enseignement ainsi que les évolutions structurelles du système éducatif à tous les niveaux sont des tentatives pour accroître l'efficacité du système : Collège unique (1975) ; organisation de l'école primaire en cycles (1982), refonte de l'adaptation et l'intégration scolaires (2008) ou encore l'aide individualisée dans le cadre de difficultés scolaires ordinaires (2008), Réforme des lycées (2010). Cependant, les résistances à ces transformations ne sont pas négligeables, accusant le système éducatif d'abandonner l'ambition démocratique qui a été le fer de lance de son expansion depuis plus de deux siècles, expansion initiée par le *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* présentés à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'Instruction publique, par Condorcet les 20 et 21 avril 1792 (Condorcet (1792/1947)). On peut par ailleurs noter que les trois-quarts des dépenses des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE est constitué par les dépenses de personnel (MEN, 2008) ; il est donc logique de s'efforcer de valoriser au mieux les ressources que constituent les enseignants afin d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement et de formation. Cette volonté se repère dans deux directions principales : la première est constituée par la logique de professionnalisation des enseignants (Lang, 1999), qui est en plein accord avec la volonté de rationalisation du système éducatif. La formation des enseignants avec un recrutement passé du niveau Baccalauréat (jusqu'en 1976) au niveau Master (depuis 2010) en France est un indicateur de cette volonté continue. La seconde direction, qui nous intéresse particulièrement ici, concerne la notion de collectif d'enseignants ou de formateurs, collectif qui constitue, à l'échelle de l'établissement, un

gisement de ressources : dans quelles mesures et suivant quels processus un collectif d'enseignants ou de formateurs peut-il apporter une valeur-ajoutée à son organisation, mais de manière corollaire, de quoi parle-t-on exactement quand on évoque ce terme de valeur-ajoutée dans le champ des métiers sur autrui où les dimensions invisibles et cognitives du travail pèsent au moins autant que la dimension purement comportementale ?

- 4 La recherche que nous avons conduite s'inscrit dans le cadre théorique de la didactique professionnelle. Les résultats présentés ici visent à éclairer le fonctionnement d'un collectif de formateurs : comment les acteurs de l'établissement accueillent les prescriptions génériques et les interprètent, avec l'éclairage de l'analyse de leurs contextes, de leur histoire ; Comment ces acteurs inventent-ils des réponses concrètes, c'est-à-dire conçoivent et construisent des outils, des dispositifs et des pratiques d'enseignement et de formation efficaces, adaptés à leurs publics et aux problèmes réels qu'ils rencontrent afin d'atteindre leurs objectifs ? Nous avons enquêté auprès d'un collectif de formateurs travaillant dans une école professionnelle du secteur paramédical. Cette école est concernée par une transformation radicale du modèle de formation prescrit par sa tutelle, le Ministère français de la Santé. Nous cherchons à caractériser comment les collectifs de formateurs ont pris en compte le nouveau programme de formation (Profession infirmier, 2009), piloté par les compétences et présenté comme issu d'une démarche d'ingénierie de la formation.

Problématiser l'activité au sein des collectifs de formateurs

- 5 Le courant de la didactique professionnelle emprunte notamment à la psychologie culturelle de Vygotski et à la psychologie du développement de Piaget (Pastré, Vergnaud & Mayen, 2006) et vise à mieux comprendre la genèse et le développement des compétences des acteurs à partir de l'analyse du travail et de l'activité. Pour les collectifs de travail des métiers de l'interaction humaine, comme l'enseignement ou la formation, les comportements observables ne constituent que la face visible et aisément rationalisable du travail. Si enseigner ou former pouvait être réduit à un simple travail d'exécution de mise en œuvre de procédures fermées dans un contexte stable et contrôlé, alors les enseignants et les formateurs pourraient être de simples opérateurs. Mais il n'en est rien et la dimension invisible et cognitive de ces activités, où il s'agit de transformer des situations de travail jamais totalement transparentes ni prévisibles, marquées par l'importance du contexte singulier et des interactions qui s'enchaînent, constitue une face cachée mais stratégique : saisir des informations pertinentes, interpréter et traiter les informations à partir d'un répertoire professionnel constitué de classes de situations plus ou moins connues et récurrentes, décider d'adopter tel ou tel comportement sont des éléments invisibles constitutifs de la pratique ordinaire de l'enseignant et du formateur. Ces derniers peuvent être considérés comme auteurs et acteurs d'une activité professionnelle complexe, en tension entre d'un côté une rationalité forte induite par les règles et les prescriptions institutionnelles et de l'autre une rationalité faible, que donne la dimension écologique du travail. De plus, comme l'ont signalé Tardif & Lessard (1996), les prescriptions institutionnelles adressées aux professionnels des métiers de l'interaction humaine sont floues et ne permettent pas directement de mettre en actions ordonnées ou en protocole d'action univoque les buts à atteindre. Schwartz & Durive (2003) dressent un constat analogue lorsqu'ils déclarent « *qu'on est toujours pris à revers par*

l'activité humaine » : celle-ci renvoie à l'interprétation des tâches prescrites et renégocie perpétuellement les normes imposées *a priori* par la tâche, de manière à tenter de produire du sens à partir de ce qu'est et/ou souhaiterait être l'opérateur humain, acteur potentiel lorsqu'il tente avec un succès variable de conduire ces interprétations et négociations. De sorte que se pose systématiquement la question de la problématisation (Fabre, 2009) de l'activité, qui rejoint, la notion d'intrigue (Pastré, 1999). Problématiser l'activité est particulièrement crucial dans deux types d'activités non exclusifs. Le premier type, par exemple le travail du journaliste, concerne une activité invisible qui comporte une dimension cognitive importante : celle-ci correspond aux caractéristiques singulières de la situation de travail qui interdit l'application d'algorithmes, autrement dit la mise œuvre plus ou moins automatisée d'un ensemble de règles d'exécution qui, si elles sont scrupuleusement enchaînées, garantissent la réussite de cette activité ; le second type d'activité concerne les services adressés à une personne. Dans les deux cas se pose la question du sens de l'activité pour le professionnel, et de manière corollaire celle de son identité professionnelle. Dans les deux cas, l'activité se présente, pour le professionnel comme une heuristique, c'est-à-dire qu'elle est constituée de règles d'actions exploratoires et plus ou moins disponibles qui permettent de construire une démarche de conduite de l'activité sans garantie de parvenir au succès : c'est le cas finalement ordinaire des enseignants qui agissent dans des situations d'enseignement-apprentissage qui sont des situations de travail ouvertes. La plupart du temps, ce n'est pas un acteur isolé mais un collectif d'acteur qui a à prendre en charge cette heuristique au niveau d'une unité fonctionnelle où l'activité prend sens : un établissement scolaire, un niveau de formation, une unité de soins, une circonscription sociale. Le collectif se pose alors comme une ressource et une contrainte pour passer de la prescription à la mise en œuvre de l'activité par chaque acteur et par le collectif concerné. Du point de vue de la didactique professionnelle des métiers de l'interaction humaine, la problématisation de l'activité renvoie à un travail de conceptualisation de cette activité ; il s'agit de mobiliser et d'organiser les ressources plurielles disponibles, qu'elles soient issues de l'étude, de l'expérience individuelle ou de l'expérience collective sédimentée dans ce que Clot (2001) désigne par la notion de genre professionnel, des convictions ou croyances, ou encore que ces ressources soient produites au cours de la situation de travail elle-même. Cette problématisation de l'activité est organisée autour de deux aspects complémentaires. Le premier aspect concerne une tension qui est à l'œuvre entre une logique de pragmatisme et une logique de formalisation. La logique de la pragmatisme consiste à mobiliser les connaissances académiques disponibles chez le professionnel pour orienter, pour conduire et pour réguler l'action ; la logique de formalisation part de l'expérience vécue, pour ainsi dire « brute », afin, *via* le langage, de la rendre discutable, d'en faire une ressource symbolique disponible pour anticiper et conduire l'action à venir. Il s'agit, à travers cette tension, de dépasser la dichotomie entre la théorie et l'expérience pratique ; la notion de schème, travaillée par Vergnaud (1985), est au cœur de cette tension. Le second aspect est caractérisé par la place centrale que jouent les médiations langagières dans la possibilité même de problématiser (Piot, 2009), au sens ouvert par les travaux de Vygotski (1985) sur le lien structurel entre activité cognitive et activité langagière. Le langage est l'instrument symbolique (Rabardel, 1999) qui permet, au sein des collectifs de travail non seulement l'expression, mais aussi la confrontation, la négociation pour s'accorder autant qu'il est possible sur l'orientation, la conduite et la régulation de l'activité de travail. Cela revient à élaborer une intrigue possiblement partagée de cette activité, c'est-à-dire une intelligibilité commune au moins pour partie de la situation de

travail. L'activité collaborative proprement dite, jointe à une médiation langagière entre les acteurs avant, pendant et *a posteriori* de l'action, a pour fonction d'aider à une problématisation partagée de l'activité, c'est-à-dire, pour reprendre la terminologie d'Ochanine (1978), la construction d'une image opérative partagée, dans une logique de réflexivité collective.

- 6 Notre question de recherche vise à mieux comprendre cette notion de réflexivité au niveau des collectifs de travail dans les métiers de l'interaction humaine. Nous analysons les discours des acteurs en distinguant trois registres d'énonciation, mobilisés par Vinatier (2007) dans ses travaux sur l'analyse de l'activité enseignante. (1) les énoncés qui concernent le contexte objectif et l'activité évaluable avec des critères externes d'efficacité et de performance. Cette dimension est actuellement mise en avant dans la logique du *bench marking*, avec un point aveugle : l'occultation symbolique ou la minoration extrême des deux autres dimensions et une réification de la notion de compétence ; (2) les énoncés qui touchent à la dimension sociale et inter-subjective de l'activité, qui visent à maintenir possibles les ajustements et la négociation entre les acteurs, à partir de *d'habitus* historiquement construits et partagés, des arrières plans qui renvoient à l'identité professionnelle partagée au sein des communautés de pratiques ; (3) les énoncés qui ont une dimension intra-subjective : ils correspondent, pour le sujet individuel à ses propres critères d'authenticité et de véracité et concerne finalement la question du sens de son activité et la question de son identité professionnelle au niveau individuel, reliée au sentiment d'efficacité.

Contexte et méthodologie de la recherche

Présentation de la recherche et de son contexte

- 7 Notre recherche a pour objet l'analyse de l'activité des formateurs d'un institut de formation professionnelle face aux changements introduits par les nouvelles prescriptions institutionnelles. Il s'agit d'un institut de formation d'aides-soignants (IFAS) qui accueille des promotions de 25 étudiants. Cet institut qui fait partie d'un établissement de 280 étudiants regroupe six formations professionnelles du domaine paramédical : formation d'aides-soignants, d'ambulanciers mais aussi d'infirmiers, d'infirmiers anesthésistes, d'infirmiers en bloc opératoire, de puéricultrices. L'aide-soignant est un professionnel de santé qui exerce son activité sous la responsabilité de l'infirmier². La formation des aides-soignants a fait l'objet d'une réforme en 2005³, passant d'une logique de contenu à une logique pilotée par les compétences. Cette transformation prend place dans une perspective de professionnalisation des métiers du soin et plus généralement de rationalisation et de réorganisation du système de santé pour en maîtriser les coûts. Dans une logique d'ingénierie de formation, cette réorganisation est ordonnée à un ensemble de quatre référentiels articulés : référentiels d'activités, de compétences, de formation et de certification⁴. Cette formation, finalisée par l'acquisition de huit compétences, se déroule par alternance sur 41 semaines dont 40 % du temps en école et 60 % en stage. Dans un premier temps, la nouvelle prescription qui s'est imposée aux équipes de formateurs des Instituts de formation d'aides-soignants (IFAS) n'a pas été accompagnée de documents ou d'outils spécifiques et il est revenu à chaque institut d'appliquer les textes. Dans la même période, la formation professionnelle est passée

d'une tutelle de l'Etat à une tutelle de la Région, dans un contexte de réformes parfois très discutées du système hospitalier où exerce la plus grande partie des aides-soignants.

- 8 Nous avons conduit une recherche durant deux années en suivant l'équipe de formateurs d'un IFAS. L'objectif est de caractériser quels processus sont à l'œuvre lorsque des collectifs de formateurs sont confrontés à des prescriptions largement nouvelles. Comment s'adaptent-ils ? Quelle plus-value le travail collectif au niveau de l'établissement génère-t-il dans un contexte de changement ? Et dans quelles conditions ? Dans quelle mesure les formateurs interprètent-ils les prescriptions et comment, le cas échéant, transforment-ils l'organisation de l'offre de formation et leurs pratiques de formation aux niveaux individuel et collectif ?

Eléments de méthodologie

- 9 Les matériaux analysés sont constitués par les énoncés issus d'entretiens menés auprès de l'équipe de formateurs de l'IFAS, entretiens précédés et complétés par des temps d'observation de deux à trois jours au sein de l'établissement de formation.

- 10 Nous avons mené deux séries d'entretiens :

Cinq entretiens individuels ont été réalisés auprès de chacun des quatre formateurs (respectivement 20 ans, 8 ans, 5 ans et 4 ans d'ancienneté) et auprès de la directrice de l'établissement, nommée depuis un an et titulaire d'un master en sciences de l'éducation). Le premier entretien individuel était à visée biographique pour identifier les éléments des parcours familiaux, scolaires et professionnels ; les quatre autres entretiens étaient des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2000) relatifs au travail des formateurs au sein de l'établissement de formation : analyse des prescriptions, travail d'organisation et de planification de l'offre de formation, activité de coordination des unités de formation et des stages, construction d'instruments de pilotage de la nouvelle formation.

Trois entretiens collectifs de type entretiens semi-directifs ont également été réalisés afin d'identifier les traces de la construction d'une image opérative collective, dans une perspective praxéologique : quels sont les buts sur lesquels peut s'entendre l'équipe de formation à partir de l'interprétation des prescriptions institutionnelles, comment sont utilisés les outils de pilotage de la formation (planification, évaluation de étudiants), comment sont identifiés, analysés et discutés les dysfonctionnements et comment sont élaborées et mises en place les éventuelles régulations ? Ces entretiens, initiés par une situation-problème rencontrée par l'équipe, ont été l'occasion de recueillir des informations relatives à la transformation de l'identité professionnelle des formateurs.

- 11 Le recueil des données a été réalisé dans une perspective diachronique sur une durée de 24 mois, comme précisé ci-dessous. [1] Recueil de données.

Année 1			
Mois 1	Mois 2	Mois 6	Mois 7
Entretiens individuels n° 1 (biographiques)	Entretien collectif n° 1	Entretiens individuels n° 2 (explicitation)	Entretien collectif n° 2

Année 2			
Mois 12	Mois 15	Mois 17	Mois 23
Entretiens individuels n° 3 (explicitation)	Entretiens individuels n° 4 (explicitation)	Entretien collectif n° 3	Entretiens individuels n° 5 (explicitation)

- 12 Les énoncés ont été analysés par unité thématique de sens et du point de vue des dimensions objective, inter-subjective et intra-subjective.

Résultats et discussion : les conditions d'une plus-value propre au collectif

- 13 **La dimension objective du travail collectif au niveau de l'IFAS**
- 14 Deux éléments sont concernés par cette dimension qui concerne les performances et réalisations dans le champ de la rationalité objective : la première touche à l'organisation et le second à l'élaboration d'un outil, un *portfolio*, servant de fil conducteur à la formation.
- 15 Sur le plan de l'organisation, la directrice a mis en place deux réunions hebdomadaires, contre une seule auparavant : la première réunion, plus classique, a pour fonction le suivi de la formation (notamment l'articulation entre cours en école et stages sur le terrain). Cette réunion est l'occasion de faire un point régulier sur le déroulé du cursus de la formation et apporte, selon le témoignage des formateurs, plus de fluidité dans l'organisation générale et plus de souplesse dans la conduite des cours à l'IFAS. La seconde réunion a explicitement une fonction d'analyse et de régulation du travail des formateurs, avec la construction d'outils propres à l'équipe. La formation étant structurée autour de huit compétences, chacun des quatre formateurs coordonne deux compétences. Cependant, les quatre formateurs interviennent sur l'ensemble des huit compétences, ce qui signifie la mise à plat des unités de formation correspondant à chaque compétence avec un chantier autour d'un document formalisé pour rendre cohérente et transparente la totalité de l'offre de formation. C'est donc une organisation réticulaire, qui prévaut et qui succède à une organisation plus cloisonnée où chaque formateur était responsable d'un segment de formation de manière indépendante et plutôt solitaire.
- 16 L'instrument qui sert de fil conducteur à l'ensemble des acteurs de la formation - étudiants, formateurs de l'IFAS et formateurs de terrain- est un *portfolio*. Réalisé progressivement au cours des deux années par les formateurs, ce document recense l'ensemble du *cursus* de formation, les évaluations successives et laisse place à un retour réflexif régulier de l'étudiant sur sa professionnalisation. Cet outil, véritable catalyseur du collectif des formateurs, déplace le centre de gravité de la formation : celui-ci passe du contenu académique à la construction progressive des compétences. L'outil se présente comme un instrument de médiatisation entre les différents acteurs et permet des échanges du collectif recentrés sur les compétences, échanges où les arguments fondés et

critiquables prennent le pas sur des avis tranchés et non discutables : sur ce point, il y a convergence nette des entretiens individuels et collectifs.

- 17 Pour s'adapter aux nouvelles prescriptions, le collectif de formateurs, sous l'impulsion de sa directrice, a adopté une attitude volontariste : au niveau interne, une réorganisation collégiale pour mettre en œuvre l'offre de formation a succédé à une organisation plus cloisonnée ; un *portfolio*, véritable instrument (Rabardel, 1995) de pilotage et de régulation de la formation permet la mise en œuvre interactive et dynamique des nouvelles prescriptions.
- 18 La dimension inter-subjective du travail collectif au niveau de l'IFAS
- 19 Pour le collectif de formateurs, la dimension intersubjective apparaît comme la dimension cardinale. À travers les différents entretiens, les formateurs, tant au niveau individuel que collectif, indiquent combien est important un cadre institutionnel clair mais non rigide pour que l'équipe académique des formateurs s'inscrive dans une dynamique de travail partagé. L'existence d'un espace institutionnel de dialogue permet de légitimer le travail collectif, antérieurement peu reconnu et inscrit sur des temps interstitiels, comme les pauses-déjeuners. Cet espace dialogique institué était de plus clairement induit par la mise en place d'une offre de formation nouvelle qui requerrait des transformations internes à l'IFAS. La perspective d'un audit commandité par la tutelle régionale a catalysé le travail collectif ; la menace diffuse que le quota d'élèves de l'école pourrait être partagé avec un opérateur privé susceptible d'être mieux-disant en cas d'appel d'offres constituait l'arrière plan implicite de cet audit. Les réunions régulières des formateurs étant ainsi finalisées et encadrées, les échanges sont perçus comme plus authentiques et plus sincères. Les réunions ont permis de construire progressivement un genre professionnel nouveau au niveau de l'école, avec une négociation et une élucidation sur l'appropriation partagée des buts de cette formation professionnelle, l'organisation pédagogique, l'exploitation des stages à l'école, le travail de groupe. Les formateurs, y compris une formatrice plus ancienne, expriment que l'émergence du collectif comme entité formalisée rompt avec des pratiques antérieures jugées, avec le recul, trop juxtaposées et peu lisibles. Le fait que la place des discussions professionnelles lors des réunions formelles mais aussi de temps de travail informel s'est développée est souligné par quatre membres de l'équipe sur les cinq, même si les controverses n'aboutissent pas à des consensus et si les ajustements, notamment en termes de postures pédagogiques, ont pris du temps : les trajectoires personnelles et scolaires différentes et les implicites pédagogiques ont pu être progressivement explicités et ont permis de construire un cadre de référence partagé, autour d'une pédagogie réflexive, alors qu'avant, ils étaient l'objet d'un non-dit soigneusement entretenu.
- 20 Durant les deux années, trois phases de travail collectif se sont succédé, qui ont abouti à une transformation progressive de la dimension inter-subjective du travail collectif.

Une phase d'explicitation de l'existant, (durant les six premiers mois) avec des discussions parfois vives, la mise à plat de malentendus résultant le plus souvent d'une communication réduite et motivée par des allants de soi et des implicites sur l'activité d'autrui, le sentiment d'un système de relations interpersonnelles cristallisé où l'immobilisme relatif était, à tout prendre, préférable au conflit : c'est un *modus vivendi* où le repli individuel prévalait, avec lors des entretiens l'expression d'une souffrance professionnelle intériorisée (Pezé, 2008).

La seconde phase est une phase de controverse argumentée de manière plus ou moins rationnelle sur des points sujets à diverses interprétations dans les prescriptions, notamment le suivi pédagogique, les modalités d'encadrement du

travail personnel, la place des stages, le rôle des tuteurs de stage dans l'évaluation, l'intégration des candidats bénéficiant d'un allègement de formation par le dispositif de VAE⁵ partielle. Cette phase de structuration du collectif a duré du sixième mois au quinzième mois, et si elle n'est plus dominante, elle reste vivante : les sujets de débats sur l'offre de formation restent toujours âprement discutés avec deux pôles en tension : un pôle qui articule des arguments néo-behavioristes et une posture rogérienne classique dans le milieu du soin, et un pôle réflexif et critique où s'élabore un discours en phase avec le modèle du praticien-réflexif de Schön (1983).

La troisième phase correspond à l'élaboration de normes et d'outils qui permettent de construire des *scenarii* adaptés pour la conduite de l'offre de formation. Cette phase est en lien avec la dimension objective. Les espaces dialogiques ont permis, au niveau du collectif de formateurs, de mettre à plat et de reconstruire des normes propres au genre professionnel : niveau d'exigence, posture du formateur et relations avec les étudiants, efficacité estimée de la formation ; au cours de cette phase de production d'outil s'est développé le sentiment d'un horizon commun partagé dans lequel le collectif s'inscrit en tant que tel, qui permet d'élaborer, par la médiation du langage et au-delà des différends repérés, une intrigue commune. Le résultat tangible est la construction progressive d'une image opérative commune qui constitue une base d'orientation, de conduite et de régulation de l'activité qui soit partagée pour une large part, nonobstant les différences induites par les styles individuels de chacun. Le collectif passe progressivement d'une logique cloisonnée à une dynamique de réseau.

- 21 Le rôle positif de la directrice qui met en œuvre un management lisible et impliqué est souligné par les quatre formateurs : les buts et les échéances sont fixés mais la parole des formateurs est encouragée pour la réalisation de l'offre de formation, sa régulation et l'élaboration d'outils : le management prend soin de l'équipe en combinant une attitude qui est à la fois rassurante, ouverte et exigeante. La confiance faite aux formateurs, et dont ils témoignent, les invite à remettre en cause des pratiques antérieures inadaptées aux nouvelles prescriptions, à assumer les risques et à s'inscrire dans les changements de manière volontariste.

22 **La dimension subjective du travail collectif au niveau de l'IFAS**

- 23 Cette dimension concerne moins le collectif de formateurs en tant que tel que chacune des cinq personnes qui est membre de ce collectif et dont l'adhésion et l'enrôlement individuels sont requis. Les explicitations individuelles ont permis de montrer comment chacun « joue le jeu », c'est-à-dire qu'il accepte, au niveau de sa posture de sujet et d'acteur rationnel, de s'impliquer, de prendre des risques au travers de l'entité fonctionnelle qu'est le collectif. L'analyse des énoncés permet de conclure que le développement professionnel des formateurs, en termes de sentiment de maîtrise des enjeux et des compétences professionnelles et en termes d'identité professionnelle est à l'œuvre. Le sentiment d'efficacité personnel est plus présent, renforcé par les outils qui fournissent des repères de progression et rendent plus lisible l'agir professionnel, désormais inscrit dans un cadre d'action partagé et objet de débats qui ne sont pas un bavardage stérile ou vain. L'identité professionnelle, qui se construit au niveau du regard des pairs et de la hiérarchie est plus solidement ancrée et les récriminations de souffrance au travail qui renvoient souvent à la formation décrite comme « travail impossible » sont quasi inexistantes, même si les reproches adressés à la tutelle de l'école sont vives. Au niveau des personnes, le collectif apparaît finalement comme producteur de valeur-ajoutée tant pour l'IFAS que pour les formateurs et les étudiants, même si la dynamique reste fragile, à consolider en permanence : les forces de dé-liaison du collectif

sont à contenir en permanence (différents générationnels et relatifs au modèle de professionnels à former), et les acquis apparaissent parfois comme provisoires aux formateurs, même s'ils expriment l'envie de les pérenniser.

Conclusion : de l'utilité de prendre l'activité des collectifs de travail comme une ressource stratégique

- 24 Les nouvelles prescriptions de la formation professionnelle d'aides-soignants ont servi de catalyseur à la construction d'un collectif de formateurs qui constitue un sous ensemble autonome d'un établissement de formations paramédicales. Dans l'entre-deux, entre d'un côté le niveau de la classe où sont dispensés les cours et le niveau de l'établissement qui gère une offre de formation plurielle, le collectif de formateurs de l'IFAS, s'est constitué comme une ressource fonctionnelle capable d'analyser une nouvelle offre de formation, de renouveler son organisation en fonction des exigences induites par les nouveaux référentiels. Un environnement managérial favorable, d'une part, et l'aménagement d'espaces discursifs structurés autour d'enjeux professionnels et finalisés par la création et la mise en place d'outils de pilotage de la formation, d'autre part, ont été deux conditions importantes pour que ce collectif émerge et élabore progressivement un ensemble de pratiques professionnelles partagées qui constitue une ressource stratégique pour conduire l'activité de formation. Cependant, les tensions internes entre les individus qui doivent ajuster leurs manières d'être au métier (Peyronie, 1998) et coordonner leur activité d'enseignement jointes aux forces centrifuges externes -les contraintes institutionnelles et les possibles inflexions du management- avec lesquelles doit faire face le collectif amènent à penser que l'équilibre constaté est un équilibre dynamique qui ne constitue pas un acquis inamovible. Un travail de longue durée, incluant les fluctuations des personnes sur une longue période permettrait de repérer dans quel mesure l'entre-deux institutionnel à l'intérieur duquel le collectif de formateurs déploie ses ailes peut perdurer au sens systémique du terme, c'est à dire garder sa structure et sa dynamique au-delà des éléments -ici des éléments humains- qui le constituent.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Clot, Y. (2000). *La Fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Editorial. *Education permanente*. 146 (1), 7-16.
- Charlot, B. (1994). *L'Ecole et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- De Fornel, M. & Queré, L. (1999). *La Logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France. Banalisation de la justice sociale*. Paris : Le Seuil.

- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (Eds.). (2009). *L'efficacité dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Dutercq, Y. (Eds.). (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : PUR (Ed.).
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. (Tome 1). Paris : Fayard.
- Lelièvre, C. (1999). *Jules Ferry. La République éducatrice*. Paris : Hachette.
- Lescure, E. (Ed.). (2004). *La construction du système français de formation professionnelle continue*. Paris : L'Harmattan.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (Eds.). (2005). *L'Obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*. 155, 111-142.
- Ministère de l'Education Nationale (2008). *L'État de l'école*, Paris : Ministère de l'Education nationale – DEPP.
- Ministère de la santé et des sports (2009). Profession infirmier, Réf. 531 200.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Ed. d'organisation.
- Moeschler, J. & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Le Seuil
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail, *Psychologie et éducation*. 2, 63-72.
- Ombredane, A. & Faverge, J. M. (1955). *L'Analyse du travail*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*. 139, 13-35.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF.
- Pezé, M. (2008) *Ils ne mourraient pas tous, mais tous étaient frappés. Journal de la consultation « souffrance et travail » 1997-2002*. Paris : Pearson.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piot, T. (2006). *Les compétences pour enseigner. Contribution à la compréhension de la notion de compétences dans les métiers de l'interaction humaine*. Note de synthèse d'HDR. Université de Nantes.
- Piot, T. (2009). Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 42, (1), 67-79.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1996). *Le Travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie. In: Clot Y. (ed.). *Avec Vygotsky*, pp. (241-265). Paris: La Dispute.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books. [Traduction française. (1994). *Le Praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions logiques.

- Schwartz, Y. & Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie*. Toulouse : Octares.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30, 29-42.
- Vermersch, P. (2000). *L'Entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vigotsky, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Ed. Sociales. Messidor.
- Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. *Recherche et Formation*, 56, 33-46.
- Weber, M. (1922/1995). *Economie et société*. Paris : Presses Pocket.
- Weil-Barais, A. (2003). *L'Homme cognitif*. Paris : PUF.

NOTES

1. LMD : Licence (Baccalauréat + 3 ans), Master (Baccalauréat + 5 ans), Doctorat (Baccalauréat + 8 ans)
2. Article R4311-4 du Code de la santé publique (France).
3. Arrêté du 22 octobre 2005 modifié, relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'aide-soignant.
4. Profession aide-soignant. Recueil des principaux textes relatifs au diplôme d'Etat. (mis à jour au 02/09/2007) Ref 531 081. Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports (France).
5. VAE : Validations d'acquis de l'expérience. La loi de modernisation sociale de janvier 2002 institue un dispositif permettant d'obtenir une dispense partielle ou totale d'un diplôme en attestant qu'une personne, par son expérience passée, a élaboré les compétences du référentiel de métier correspondant.

RÉSUMÉS

L'article examine comment un collectif de formateurs d'un institut de formation professionnelle en soins infirmiers s'adapte à un environnement de travail marqué par les changements qu'impose un nouveau référentiel de compétences.

Sur le plan théorique, l'auteur s'appuie sur la didactique professionnelle et notamment la fonction d'instrument du langage dans les activités d'interaction au sein des collectifs de travail.

Les résultats montrent que le collectif de travail peut faire preuve d'une intelligence réflexive propre qui est stratégique pour garder vivante la question du sens de l'activité de formateur, pour pragmatiser et contextualiser les prescriptions génériques, mais que cette dynamique est conditionnée par la posture de la hiérarchie à l'égard du collectif et par le rapport individuel au travail.

The article examines how a collective of trainers at an Institute of professional training for nursing care adapting to a work environment characterised by the changes that impose a new competence-based occupational standard.

At a theoretical level, the author draws on professional didactics and especially the function of a

language instrument in the activities of interaction within the work groups.

The results show that the work group can prove their own reflexive intelligence that is strategic in the keeping alive the question of pragmatic contextualisation of general prescriptions for training activities. However, these changes are framed by the position of the management towards the work group and the individual's relationship to work.

El artículo examina cómo un colectivo de formadores de una escuela de enfermería se adapta a un entorno de trabajo afectado por los cambios impuestos por los nuevos diseños curriculares de competencias.

Desde el punto de vista teórico el autor se refiere a la didáctica profesional y en particular a la función instrumental del lenguaje en las actividades de interacción en los colectivos de trabajo.

Los resultados muestran que el colectivo de trabajo puede hacer uso de una inteligencia reflexiva propia que es una estrategia para mantener viva la cuestión del sentido que posee la actividad de formador, para pragmatizar y contextualizar las prescripciones genéricas, y así mismo que esta dinámica viene condicionada por la posición de la jerarquía ante dicho colectivo e igualmente por la relación individual al trabajo.

INDEX

Keywords : change, organisation, reflexivity, work group

Palabras claves : cambios, colectivo de trabajo, entorno de formación, reflexividad

Mots-clés : changements, collectif de travail, établissement, réflexivité

AUTEUR

THIERRY PIOT

CERSE EA 965, Université de Caen Basse-Normandie