

CONCEPTRICE ET CONCEPTEUR DE FORMATIONS À LA DEMANDE : APPRENTISSAGES EN SITUATION DE TRAVAIL ET CONSÉQUENCES SUR LES DYNAMIQUES IDENTITAIRES

Régine Clottu

L'Harmattan | *Savoirs*

2014/2 - n° 35
pages 69 à 84

ISSN 1763-4229

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2014-2-page-69.htm>

Pour citer cet article :

Clottu Régine, « Conceptrice et concepteur de formations à la demande : apprentissages en situation de travail et conséquences sur les dynamiques identitaires », *Savoirs*, 2014/2 n° 35, p. 69-84. DOI : 10.3917/savo.035.0069

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Conceptrice et concepteur de formations à la demande : apprentissage en situation de travail et conséquences sur les dynamiques identitaires

Régine CLOTTU¹

Résumé : Des formateurs d'enseignants sont appelés à analyser des demandes de formation dans le contexte de la formation continue des enseignants, alors que leur activité habituelle consiste à donner des cours et des séminaires. Nous cherchons à mieux comprendre quels sont les apprentissages en situation de travail, plus précisément la nature de ces apprentissages, les transformations dans les pratiques, ainsi que les éléments individuels et situationnels qui semblent déterminants dans les changements observés. Cet article présente quelques éléments de deux études de cas portant sur les pratiques d'une formatrice conceptrice² et d'un formateur concepteur³ tous les deux débutants alors qu'ils sont engagés dans un travail de conception à la suite d'une demande de formation formulée par un collectif de professionnels. Les résultats montrent que de forts enjeux identitaires sont liés à l'entrée dans ce travail de conception.

Mots clés : Formation d'adultes, apprentissages en situation de travail, dynamiques identitaires.

Creator and originator of training on demand: learning in the workplace and consequences under dynamic identity

Abstract: Educators of student teachers are asked to analyze training requests in the context of continuing education for teachers, while their usual activities consist of teaching courses and seminars. We seek to better understand what is workplace learning, and more precisely the nature of this kind of learning, their transformation into practice, as well as individual and

1 Docteure en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, professeure formatrice à la Haute École pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

2 Dans l'ensemble du texte de cet article, le masculin utilisé pour des termes relatifs aux rôles et aux fonctions a un sens générique et non exclusif. Il s'applique donc aussi bien aux femmes qu'aux hommes.

3 Le terme utilisé pour désigner le professionnel engagé dans ces processus de conception de *formation à la demande* sera « le formateur concepteur ».

situational elements that seem determinant in the observed changes. This article presents elements from two case studies on the practices of beginning trainers-designers, engaged in training conception following a request for training made by a group of professionals. The results show that strong identity concerns are present when beginning in training design.

Keywords: ...

Creadora y creador de formación *bajo demanda*: aprendizajes en el lugar de trabajo y consecuencias bajo dinámicas de identidad

Resumen : Los educadores de maestros están llamados a analizar demandas de formación en el contexto de la formación continua de maestros, aun que que su propia actividad consiste en impartir clases y seminarios. Investigamos en entender mejor cuales son los aprendizajes en el propio lugar de trabajo, y más concretamente, cual es la esencia de esos aprendizajes, las transformaciones tras las prácticas, así como los elementos individuales y circunstanciales que parecen determinantes en el conjunto de cambios observados. Aquello artículo presenta ciertos elementos de dos casos prácticos de derivado de la práctica de una formadora y de un formador creadores de contenido, ambos principiantes, una vez comprometidos con un trabajo de concepción después de una solicitud de formación formulada por un colectivo de profesionales. Los resultados muestran que las fuertes apuestas por aportar identidad, se encuentran ligadas a la entrada de la “concepción” en este trabajo.

Palabras clave : Formación de adultos, formación en el lugar de trabajo, dinámicas de identidad.

Introduction

Cet article présente quelques aspects d’une recherche plus large⁴ qui a pour objectif d’investiguer les pratiques de formateurs-concepteurs⁵ dans le cadre du travail qu’ils réalisent à la suite d’une demande de formation en

4 Cette recherche plus large investigate six études de cas. Les deux études de cas présentées dans cet article ont été choisies en fonction du fait que, pour cette formatrice et ce formateur, l’activité de conception de formations *à la demande* est nouvelle.

5 Les formateurs concepteurs de cette recherche sont en activité dans le cadre de la Haute École pédagogique du Canton de Vaud, en Suisse. Nous remercions ici cette institution pour le soutien accordé à cette recherche en termes de temps de travail, ainsi que les formateurs qui ont accepté d’évoquer leurs pratiques.

provenance de professionnels de l'enseignement. Ils sont invités à *prendre l'initiative* d'un processus de formation. Dans cet article, nous nous focalisons sur l'activité constructive au sein du travail d'ingénierie de la formation, dont la conception fait partie.

Cette recherche s'inscrit dans un contexte caractérisé en Suisse par de nombreux changements légaux et structurels touchant l'école, la formation et les pratiques enseignantes. L'autorité scolaire n'est pas insensible aux conséquences de ces changements. Elle soutient des projets pédagogiques pour permettre d'améliorer les pratiques enseignantes. Les deux études de cas présentées dans cet article concernent des demandes de formation suscitées par le prescrit institutionnel touchant à l'inclusion scolaire.

Une formation *à la demande* s'inscrit dans le cadre de la formation continue des enseignants en vue de favoriser le développement de compétences dans le sens de parcours de formation *tout au long de la vie*. Elle est initiée lorsqu'un établissement scolaire, une institution ou un groupe de professionnels formule par écrit une question, un problème, un souhait de formation. La réponse n'est pas construite à l'avance, mais élaborée dans un processus de réflexion conduisant à un dispositif de formation. En effet, à partir des questionnements préalables formulés dans la demande, un formateur-concepteur s'engage avec les professionnels concernés dans un travail d'élaboration pour centrer la réflexion sur quelques questions prioritaires, permettant d'effectuer des choix de conception.

Nos questions de recherche touchent à une meilleure compréhension d'une activité en émergence : la conception de formation *à la demande*. En effet, les formateurs qui s'y engagent ne sont pas des concepteurs qui consacrent tout leur temps à ce travail, c'est une activité occasionnelle pour laquelle ils n'ont pas de formation spécifique. Cela nous conduit à un questionnement sur les apprentissages en situation de travail. Nous nous posons la question de savoir si l'entrée dans ce travail de conception pourrait générer des tensions en lien avec des changements de dynamiques identitaires.

I. Repères théoriques

C'est dans le cadre de l'activité de conception de formation (activité productive) que nous nous interrogeons sur l'émergence d'apprentissages et de transformations des pratiques (activité constructive). À cet égard, nous nous inspirons de Rabardel (2005) qui opère une distinction entre activité productive et activité constructive. Cette distinction est largement développée par Pastré (2007) qui insiste sur le fait que ces deux sortes d'activités,

productive et constructive, constituent un couple inséparable. « L'activité consiste à transformer le réel (activité productive) [...], et en transformant le réel à se transformer soi-même (activité constructive), en construisant des compétences et de l'expérience » (p. 104).

A. Apprentissages dans et par l'activité de travail

Bourgeois et Durand (2012) relèvent que les apprentissages en situation de travail « ne peuvent efficacement s'acquérir que *dans* et *par* l'exercice de l'activité de travail et non avant et/ou à côté » (p. 10). Ensuite, l'apprentissage ne peut pas être compris « comme un processus abstrait, général, saisissable “en soi”, et qui se déroulerait uniquement “dans la tête” du sujet. Il est au contraire le fait de l'*interaction* d'un sujet avec son environnement de travail » (p. 12). Nous nous interrogeons sur l'impact du nouvel environnement de travail suscité par la demande de formation, sur les apprentissages des formateurs concepteurs.

B. Dynamiques identitaires

Pour un formateur d'enseignants, l'entrée de plain-pied dans une activité de concepteur de formation pourrait-elle favoriser l'émergence de tensions en lien avec des changements de dynamiques identitaires ?

Beckers (2007) s'intéresse à la construction de l'identité professionnelle dans les métiers de l'interaction humaine. L'activité de conception de formation en fait partie. Cette auteure relève que l'action propre en contexte professionnel authentique « place le sujet au cœur de pratiques sociales dont il peut partager les enjeux, source d'engagement intellectuel, mais aussi socio-affectif, occasion d'être interpellé dans ses représentations et ses attitudes » (p. 143). Selon Blin (1997, cité par Beckers, 2007), « les activités professionnelles ont donc une fonction identitaire par production d'identités nouvelles dans le travail, les responsabilités, la négociation » (p. 148). Pour Bourgeois (2006a), « l'identité est une représentation de soi qui définit l'individu dans son unité et sa continuité : ce qu'il est et ce qu'il n'est pas, comme individu singulier et comme membre de groupes sociaux » (p. 67). Il précise (Bourgeois et Mornata, 2012) que « l'individu utilise ses valeurs et croyances culturelles pour déchiffrer l'environnement et déterminer ce qu'il considère comme le définissant et le motivant dans son environnement » (p. 55). Ces valeurs peuvent être personnelles et professionnelles et touchent à une forme d'idéal. Pour Reboul (2005), « dans tous les domaines, la valeur est ce qui “vaut la peine” » (p. 39). Ainsi, une valeur est ce pour quoi une personne est d'accord de renoncer à une autre chose.

L'identité est à la fois multiple et changeante. Cette conception plurielle de l'identité peut conduire à des tensions ou des conflits internes. Bourgeois (2006b) relève que ces tensions peuvent émerger sur deux axes. Tout d'abord, elles peuvent apparaître sur l'axe du rapport de soi à soi : tensions entre l'image de soi tel qu'on est (soi actuel) et l'image de soi tel qu'on voudrait être (soi idéal), ou qu'on croit qu'on devrait être (soi normatif). Ensuite, ces tensions se font jour sur l'axe du rapport de soi aux autres : tension perçue entre l'image que l'on a soi-même de soi et l'image que les autres ont de soi (p. 275). Ajoutons encore que ces tensions sur l'axe du rapport de soi aux autres résultent « d'une discordance (ou écart) entre l'image que l'on a de soi et l'image (que l'on pense) que les autres ont de soi » (Bourgeois, 2006a, p. 71). En effet, il est possible que le sujet perçoive ou pense que les autres ont telle image, et que cela ne corresponde pas forcément à la réalité, mais cela n'enlève rien à la force de la tension. La question se pose alors de la régulation de ces tensions identitaires. On peut distinguer deux types de régulation : celle « qui consiste à viser l'accomplissement d'une image positive comme but (régulation de type "approche") », l'autre qui « consiste à éviter autant que possible de donner à soi et/ou à autrui, une image négative de soi (régulation de type "évitement") » (*ibid.*, p. 75).

Les éléments théoriques présentés ci-dessus nous conduisent à formuler les questions de recherche suivantes : Comment les formateurs-concepteurs se perçoivent-ils dans ce nouveau travail ? Dans quelle mesure s'appuient-ils sur des valeurs professionnelles ? Quelle est l'influence de déséquilibres provoqués par des obstacles imprévus et de quelle manière réajustent-ils leur positionnement ?

II. Aspects Méthodologiques

La méthodologie choisie est qualitative. Nous nous référons à Cresswell (2007), qui distingue cinq approches de recherches qualitatives (*narrative research, phenomenological research, grounded theory, ethnographic research, case study*). L'approche « étude de cas » (*case study*) semble la plus proche de notre recherche. Chaque étude de cas, singulière, constitue une *séquence sociale* qui débute avec la demande de formation et se termine avec la réalisation du dispositif. Nous ne cherchons pas à comprendre des individus en tant que tels, mais en interaction avec un établissement scolaire.

Selon Paillé et Mucchielli (2010), « l'analyse qualitative est une activité humaine qui sollicite d'abord l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive, et cet investissement de l'être transcende le domaine technique et

pratique » (p. 48). En effet, même si des techniques sont nécessaires pour analyser des données dans toute leur complexité, il y a derrière cela une rencontre entre le chercheur et ses données.

A. Recueil des données

Comme le montre le tableau 1, les données recueillies sont de types différents. Olivier de Sardan (2008) évoque six types de production de données : *l'insertion* dans le milieu, les *entretiens*, les *observations*, les *procédés de recensions*, les *sources écrites*, les *données audio-visuelles* (pp. 46-47). Notre recherche rassemble quatre de ces six types.

Par l'insertion dans le milieu, nous avons réalisé des entretiens en cours d'action et des observations sous la forme de notes de terrain. Des entretiens d'explicitation ont été conduits *a posteriori* (Vermersch, 1994). Nous avons également rassemblé des sources écrites mises à disposition par les formateurs concepteurs.

Prénoms fictifs	Type de demande	Traces écrites en cours d'action	Entretiens en cours d'action	Entretiens d'explicitation
Émilien	Journée de formation sur les troubles du langage oral et écrit	Dispositif final Divers documents de suivi	Rencontre d'analyse de la demande avec une responsable de formation	Choix de conception et dispositif Comparaison avec la première expérience de conception
Déborah	Projet d'établissement : réintégration d'élèves en classe ordinaire	Nombreux mails Description du dispositif Éléments de bilans de formation Notes d'observation participante rassemblées par la chercheuse	Trois entretiens : réflexions avant et après la première rencontre avec le groupe élargi Élaboration du dispositif	Bilan général de la formation

Tableau 1. Types de données rassemblées

B. Codage et analyse

À partir des entretiens en cours d'action et des entretiens d'explicitation retranscrits, nous avons identifié des indices liés à des transformations des pratiques touchant aux dynamiques identitaires. Il s'agit d'une démarche inductive, car les catégories ont émergé des données. Selon Miles et Huberman (2003), « les *codes* sont des étiquettes qui désignent des unités de signification pour

l'information descriptive ou inférentielle compilée au cours d'une étude. Les codes sont habituellement attachés à des "segments" de taille variable – mots, locutions, phrases ou paragraphes entiers » (p. 112).

Catégorie	Sous-catégories	Codes	Définitions	Exemples de propos des deux formateurs en lien avec ces catégories
Apprentissages en lien avec des dynamiques identitaires	Perception de soi	<i>Appr-dyn.</i> <i>id-soi</i>	Image de soi et confiance en soi en tant que professionnels ou en tant qu'individus.	<i>Déborah</i> : « Comme je suis quelqu'un qui a toujours peu confiance en moi, et puis toujours cette envie de bien faire. » <i>Émilien</i> : « Cela, je suis bien confiant. [...] »
	Valeurs professionnelles	<i>Appr-dyn.</i> <i>id-val</i>	Valeurs professionnelles, dans le sens d'un idéal ou d'une conviction en lien avec le travail de conception.	<i>Déborah</i> : « Je dirais, le plus important, c'est de bien définir les besoins et les attentes et de travailler là-dessus. » <i>Émilien</i> : « Au fond, on va répondre aux attentes des enseignants. »
	Obstacles source de positionnement	<i>Appr-dyn.</i> <i>id-obs.pos</i>	Tensions, obstacles, déstabilisations qui conduisent à une évolution ou à des modifications de positionnement professionnel.	<i>Déborah</i> : « Moi, comme je suis aussi dans mon rôle de novice, je ne vais pas tout de suite savoir à quel moment adopter quelle posture. » <i>Émilien</i> : « Le problème que j'ai, c'est l'organisation de la journée. »

Tableau 2. *Catégorie concernant les dynamiques identitaires et sous-catégories*

Lors de l'analyse des données, nous avons tenté de faire apparaître un sens en lien avec nos questions de recherche. Ce sens est toujours à découvrir ou à construire. En effet, « le sens peut être défini comme l'expérience humaine (réelle ou imaginée) à laquelle peut être rapporté un énoncé (mot ou ensemble de mots) qui en permet la compréhension » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 49).

III. Points de vue sur deux études de cas

A. *Émilien conçoit une journée de formation*

Émilien⁶ a une formation en psychologie. Il donne des cours aux étudiants se destinant à travailler dans les différents secteurs de la scolarité. Il

6 Prénom fictif.

propose aussi des cours de formation continue. Pour la seconde fois, Émilien a pris en charge l'ensemble du processus d'analyse de la demande et de conception d'une journée de formation.

La demande, formulée par une responsable de formation, porte sur les troubles du langage oral et écrit. Une centaine d'enseignants sont concernés. Cet établissement avait bénéficié d'une conférence sur la dyslexie, mais les apports étaient restés théoriques et éloignés des situations professionnelles. Les attentes exprimées touchent à une synthèse sur les différents troubles apparentés afin de permettre aux enseignants de mieux les repérer et de développer des manières d'agir adéquates.

Les élèves dyslexiques poursuivent leur scolarité dans les écoles ordinaires et pour soutenir ces élèves, les enseignants, dans un contexte inclusif, sont amenés à développer de nouvelles compétences et attitudes pédagogiques. La formation conçue par Émilien aura à tenir compte de ces éléments.

Pour élaborer cette étude de cas, nous avons gardé une position extérieure, car nous n'avons pas été impliquée directement dans le travail de cette demande. Toutefois, un moment d'observation a eu lieu à l'occasion de l'entretien en cours d'action. La relation avec le formateur observé est une relation de parité.

1. Perception de soi

Émilien exprime à plusieurs reprises sa confiance dans la journée qu'il conçoit. Il est convaincu que la conférencière sera très adéquate : « Donc cela je suis bien confiant. » Il s'appuie entièrement sur les formateurs qui interviendront lors de cette journée. Il dit ensuite : « J'ai entière confiance que cela va bien se passer. ». Toutefois, Émilien exprime un souci concernant la surcharge de la journée, les contenus sont trop nombreux et complexes. « Ils veulent en faire trop [...], ils chargent, ils chargent [le programme]. » Ce souci, Émilien l'exprime plusieurs fois et c'est un élément qui le touche personnellement. Mais ses interlocuteurs de l'établissement scolaire ne font aucune concession sur ces points. Et pourtant, ils considèrent que c'est son problème de faire en sorte que la journée puisse s'organiser à satisfaction et qu'elle réponde aux besoins des enseignants. Mais il pense qu'à un moment donné ce n'est plus sa responsabilité et que les établissements doivent aussi assumer leurs choix. Cela lui permet de lâcher prise avec cette inquiétude et de rester dans une attitude de confiance.

2. Valeurs professionnelles

Émilien oriente son travail de conception en s'appuyant sur des valeurs professionnelles. Il souhaite rencontrer les attentes des enseignants et répondre à leurs questions. Une attitude de soutien et de respect de l'établissement demandeur est au centre de son travail de conception. Il recherche la cohérence des contenus en vue de clarifier des conceptions erronées et de fournir des leviers conceptuels pour agir sur les représentations que les enseignants ont des élèves. « Si les enseignants sortent en sachant que la dyslexie n'a rien à voir avec l'intelligence [...], s'ils voient que ce ne sont pas des élèves qui ne fournissent pas d'efforts, [que ce ne sont pas] des élèves qui sont un peu paresseux [...], ça va être bon. » Selon Émilien, les représentations négatives des enseignants créent des injustices envers ces élèves. Son action tend à amener davantage de justice dans la manière dont l'école les traite afin qu'elle prenne mieux en compte leur différence.

3. Stratégies de régulation de tensions identitaires

Nous fondant sur Bourgeois (2006a et 2006b), nous avons recherché les tensions identitaires vécues par Émilien et ses stratégies de régulation par l'évitement ou par l'approche. Émilien reçoit un mandat de son institution principalement sur la base de son expertise concernant la thématique demandée. Il interprète ce mandat et estime qu'il doit apporter un soutien et une aide à l'établissement scolaire pour organiser une journée de formation. Il prend sur lui cette organisation et cherche un chemin tenant compte des éléments déstabilisants en provenance principalement du contexte de l'établissement scolaire. Il évoque notamment la direction de l'établissement. « Je vois que le directeur a l'air quand même assez... disons qu'il sait ce qu'il veut. Donc on ne va pas trop le contrarier. »

Des tensions identitaires semblent se jouer :

- entre le soi actuel et le soi idéal vus par Émilien, c'est-à-dire entre son identité actuelle de spécialiste du thème de la formation et son idéal de clarifier les conceptions erronées sur la dyslexie ;
- entre le soi actuel vu par Émilien et le soi normatif vu par les autres, c'est-à-dire entre ce qu'il pense de la manière avec laquelle il faudrait organiser la formation et ce que l'établissement scolaire veut pour cette formation.

Émilien régule la tension sur l'axe du rapport de soi à soi principalement par l'approche en s'attachant indéfectiblement à la nécessité de préciser les

thèmes à aborder et le temps que l'on peut leur accorder. Il trouvera des formateurs poursuivant ce même but.

Il régule la tension sur l'axe du rapport de soi aux autres principalement par l'évitement. À aucun moment, il ne se met en situation de confrontation avec ses interlocuteurs, il prend une position en deuxième ligne en disant à chaque fois que « c'est eux qui savent ce qu'il convient de faire ». Il pense en effet que la formation appartient aux établissements et que ceux-ci doivent assumer leurs choix.

Il adopte également une autre position qui lui permet de réguler des tensions. Il n'est pas forcément d'accord avec les décisions de ses interlocuteurs. Mais il prend une posture distanciée d'observateur et d'expérimentateur. Il se donne ainsi la possibilité de tirer des conclusions sur le bien-fondé des choix de conception sur lesquels il n'a pas eu son mot à dire. Si cela fonctionne bien ou au contraire pas du tout, il en tirera des enseignements pour une autre demande de formation sur le même thème.

B. Déborah conçoit une formation pour accompagner un projet d'établissement

Déborah⁷ a une formation en sciences humaines. Dans le cadre de ses fonctions actuelles, elle donne des cours et dispense des séminaires. C'est la première fois qu'elle reçoit le mandat de traiter une demande de formation complexe.

La demande, adressée par le directeur d'un l'établissement scolaire, porte sur l'accompagnement d'un projet d'intégration dans des classes ordinaires, d'élèves provenant d'une structure de soutien. Ce projet est reconnu par l'autorité scolaire. Il concerne une quinzaine d'enseignants et a déjà commencé avec une équipe de collègues volontaires. De nouveaux enseignants doivent s'y engager l'année suivante afin de permettre au projet de vivre sur la durée. Pour favoriser autant que possible la réussite de cette intégration, un lieu ressources a été créé afin de suivre les élèves provenant de la structure de soutien. Les enseignants travaillant dans le cadre de ce projet sont amenés à collaborer de manière étroite, car de nombreux sujets doivent être discutés pour coordonner le travail. Déborah aura la tâche d'effectuer une analyse des besoins avec ce groupe élargi, hétérogène, car constitué d'anciens, de nouveaux et des enseignants de soutien également engagés dans le projet, ainsi que de poser les bases d'un accompagnement ciblé et constructif. Elle concevra un dispositif qui sera réalisé sur une durée de neuf mois.

7 Prénom fictif.

Pour élaborer cette étude de cas, nous avons effectué des démarches d'observation participante sur le terrain de l'institution de formation ainsi que sur celui de l'établissement scolaire. La relation avec la formatrice observée est une relation de parité avec néanmoins un rôle de soutien informel, tenant compte du fait que Déborah s'engage pour la première fois dans un travail de conception de formation.

1. Perception de soi

Tout d'abord, Déborah se projette en avant sans savoir ce qui l'attend lors de la première rencontre avec le groupe élargi. Elle s'appuie pour cela sur sa préparation écrite et sur des éléments trouvés dans la littérature. Puis, Déborah est déstabilisée par le fait que cette préparation n'a pas fonctionné comme elle le souhaitait. Elle exprime son stress, son manque de confiance et ses appréhensions. Elle doute de ses capacités à gérer le processus engagé dans une activité qu'elle n'a jamais effectuée auparavant. Déborah exprime un aspect de sa perception de soi : elle est une théoricienne et pas une praticienne. « C'est vrai que je suis tellement au niveau théorique, ce ne sont... pas mes compétences personnelles, mais c'est mon savoir. C'est quelque chose dont je suis plus sûre que de ma façon d'interagir. » Elle estime qu'elle n'est pas très performante et manque d'expérience. Elle se voit davantage comme une stagiaire sur un terrain d'expérimentation. Elle se raccroche à ses savoirs. De plus, elle se trouve en décalage, ne réussissant pas à trouver son identité dans ce nouveau travail. Elle l'exprime ainsi : « Au niveau identitaire, je ne m'identifie pas à cette personne que je suis. » Elle ajoute qu'elle ressent le besoin de prendre conscience de cette nouvelle activité, mais qu'elle peine à la comprendre. Elle éprouve de la peur face à la responsabilité d'atteindre les objectifs négociés.

2. Valeurs professionnelles

Une valeur professionnelle forte de Déborah dans le travail de conception consiste à identifier les besoins et construire le dispositif de formation en fonction de ceux-ci. Pour atteindre ce but, elle tente de favoriser l'expression de chaque participant pour voir si des besoins spécifiques apparaissent. Un autre aspect important de son action consiste à favoriser l'évolution des enseignants vers un nouveau regard sur les élèves qui viennent des classes de soutien et aussi sur les autres de manière plus générale. Elle souhaiterait que les élèves puissent être écoutés, qu'ils puissent participer. Vis-à-vis des enseignants eux-mêmes, elle voudrait que la formation puisse répondre à

leurs attentes. Elle l'exprime en ces mots : « Je vais faire de mon mieux pour que ce soit le mieux pour eux. »

Au fur et à mesure de son analyse, elle espère répondre aux besoins par les modalités qu'elle propose. Elle souhaite que tout le monde tire bénéfice de la formation, et pour cela, des formateurs externes peuvent apporter des éléments qu'elle-même ne peut pas apporter. Apparaissent alors des valeurs comme la complémentarité des personnes et celle des disciplines.

3. Stratégies de régulations de tensions identitaires

Comme pour Aurélien, nous avons recherché les tensions identitaires vécues par Déborah et ses stratégies de régulation par l'évitement ou par l'approche.

Déborah apprivoise ce nouveau travail. Elle en découvre progressivement différents aspects comme l'importance des éléments relationnels, la coordination des informations, la collaboration au service des enseignants.

Des tensions identitaires semblent se jouer :

- entre le soi actuel et le soi normatif, c'est-à-dire entre son identité actuelle de formatrice théoricienne et son mandat : ce qu'elle pense qui lui est demandé, à savoir accompagner des pratiques, ce qu'elle ne sait pas faire ;
- entre le soi idéal et le soi actuel, c'est-à-dire entre son désir de bien faire, de faire au mieux pour répondre aux besoins des enseignants et les limites de son action ;
- entre le soi actuel vu par Déborah et le soi normatif vu par les autres, c'est-à-dire entre ce qu'elle pense qu'elle peut apporter actuellement et ce qu'elle pense que les enseignants attendent qu'elle apporte.

Le point culminant de cette troisième tension se situe quand elle s'exprime ces mots. « Je sais que je ne peux *a priori* pas leur donner ce qu'ils veulent en fait comme ça, mais je dois quand même le faire. »

Quelles sont les stratégies qu'elle mobilise pour dépasser ces tensions ? En raison du mandat reçu de son institution, elle estime qu'elle n'a pas le choix de faire ou non ce travail. Elle précise que pour elle, l'élaboration du dispositif est un obstacle à surmonter et qu'elle est dans l'obligation d'affronter ce défi. Elle utilise alors une stratégie d'*approche* en vue de s'approprier ce nouveau travail, dont elle essaie de mieux comprendre les caractéristiques. Elle mobilise une stratégie d'*évitement* quand elle prend conscience de ses limites. Elle se donne alors la liberté de déléguer à d'autres formateurs ce

qu'elle n'a pas les compétences de faire elle-même. Avec le recul du temps, elle s'exprime explicitement sur ses apprentissages en situation de travail : « Je crois oui, la confiance en moi aussi, confiance en moi, c'est là que j'ai beaucoup appris, la confiance dans mes relations, dans mes compétences relationnelles. » Ainsi, elle ne s'appuie plus seulement sur ses connaissances théoriques, mais aussi sur ses compétences relationnelles. Il semble que c'est l'un des apprentissages majeurs réalisés par Déborah. Et finalement, le bilan est positif. « Maintenant, je le fais [ce travail] peut-être avec plus de plaisir que d'enseigner, c'est du travail de coordination, tu te sens utile, tu as une demande et tu peux apporter quelque chose. » Déborah serait prête à s'engager à nouveau dans un travail de conception.

IV. Discussion

Que retenons-nous de ces deux études de cas du point de vue de l'apprentissage d'une nouvelle activité ? Quelles sont les transformations dans les pratiques que nous observons ?

Émilien se positionne comme un soutien et une aide à l'organisation d'une action de formation. Il est très à l'écoute de ce dont la responsable de formation lui fait part concernant les enseignants de l'établissement et la direction. Pour Émilien, les éléments prescrits, notamment l'architecture générale du dispositif et les objectifs, en provenance de l'établissement, ont pour conséquences de limiter son champ d'action et sa marge de manœuvre. C'est alors qu'il se positionne en vue de ne pas bousculer les décisions de l'établissement scolaire et de travailler à affiner la présentation des contenus. Pour faire ce choix, il s'appuie sur ses valeurs professionnelles telles que présentées ci-dessus. Il se centre notamment sur le temps à consacrer à chaque type de difficulté d'acquisition du langage oral et écrit, car il a constaté que ses interlocuteurs en minimisaient la complexité. Pourtant, quand il s'agit de repérer les différents troubles ou de mieux les comprendre, cela touche à des aspects profonds et ancrés, à savoir les représentations que les enseignants ont de ces élèves. Émilien s'appuie sur sa conviction que les contenus bien amenés peuvent avoir pour effet un changement des représentations débouchant sur un changement d'attitude pédagogique. Émilien s'appuie fortement sur son expérience lors d'une première conception de formation. Il réalise des apprentissages en situation de travail en comparant sa première expérience de conception avec la seconde sur laquelle a porté notre observation, ce qui lui permet de consolider sa confiance.

Déborah semble être en dialogue avec elle-même au sujet du *mieux*, qu'elle souhaite apporter aux participants. Ce n'est que plus tard qu'elle se rend compte que cela ne peut pas se faire à n'importe quel prix, au prix de sa cohérence intérieure et de ses capacités à donner ou non tel contenu ou tel aspect de la formation. Elle décrit ce travail comme du coaching, une garantie du cadre, de la coordination, de la collaboration, un service. Elle prend conscience que c'est vraiment différent du travail habituel de formatrice consistant à donner des cours et dispenser des séminaires. La prise de conscience progressive des caractéristiques de ce travail la déstabilise et la perturbe. Elle se demande si cela sert à quelque chose, si c'est à elle de le faire, si c'est ou non de la formation. L'analyse des besoins des enseignants la met dans une position où elle est obligée d'envisager l'imprévu. Elle ne sait pas à l'avance comment les enseignants vont réagir ou quelles seront leurs questions. D'une incompréhension préalable, elle entre progressivement dans ce travail en appréciant cette notion de service et de collaboration. Elle se sent utile et perçoit que d'être à l'écoute des besoins des enseignants, permet de concevoir une formation qui soit proche de leurs pratiques. Elle apprend à déléguer et commence à se constituer un réseau de collaboration.

Autant pour Émilien que pour Déborah, nous voyons la présence d'apprentissages en situation de travail et de transformations de leurs pratiques. Des facteurs personnels (confiance en soi, valeurs) et situationnels (interactions soutenues avec la responsable de formation ; interactions directes avec les enseignants et obstacles en provenance des établissements scolaires) conduisent à des prises de position à composantes identitaires. Des tensions se font jour aussi bien sur l'axe de soi à soi que sur celui de soi à autrui.

Il semble toutefois que la stratégie d'évitement face aux éléments situationnels, telle que nous la voyons chez Émilien soit plus économe en tensions identitaires que la stratégie d'approche telle que l'a vécue Déborah. Émilien a pu en effet rester confiant en se basant sur des éléments liés à sa première expérience de conception. Déborah, au contraire, se rend compte que ses outils de formatrice, qu'elle tente de mettre en œuvre dès son engagement dans ce nouveau travail, ne sont pas adaptés. Cela la déstabilise et la place dans une situation d'insécurité et de manque de confiance. Elle tâtonne pour trouver de nouvelles manières d'agir afin de mieux comprendre et intégrer ce nouveau travail. Mentionnons aussi que la situation de conception, une journée de formation, permet à Émilien de rester dans une position beaucoup plus extérieure que l'accompagnement d'un projet d'établissement, où Déborah rencontre directement les futurs participants. Les deux toutefois, débutant dans ce travail de conception, adoptent une posture d'observation

et d'expérimentation, ce qui est certainement utile, mais pas sans danger au regard des enjeux institutionnels liés aux demandes dont ils ont reçu le mandat. La prise de risque, importante et difficile à mesurer, peut notamment avoir des conséquences sur l'image de soi du sujet agissant. Ajoutons encore que nous avons repéré dans les deux études de cas des tensions entre le soi actuel vu par la formatrice ou le formateur et le soi normatif vu par les autres. Ces pressions extérieures bien présentes peuvent être des facteurs de tensions identitaires non négligeables dans le travail de conception.

Conclusion

Quel contour donner à cette activité du point de vue des dynamiques identitaires ? Il est attendu des formateurs-concepteurs qu'ils fassent preuve d'une implication forte aussi bien sur le terrain de l'établissement scolaire que sur celui de l'institution de formation, d'une capacité de dialogue et de prise de distance, d'une expertise pédagogique et d'un engagement très fort pour répondre au mandat qui leur a été adressé. Il semble qu'un des nœuds pourrait être la manière de comprendre ce mandat et de le décliner en restant cohérent avec ses propres valeurs professionnelles. Avec Beckers (2007), nous pensons qu'il s'agit bien de pratiques sociales authentiques, porteuses d'enjeux et d'engagements intellectuels et socio-affectifs qui interpellent celui qui s'y engage dans ses représentations et ses attitudes.

Bibliographie

- Beckers, Jacqueline (2007). *Compétences et identité professionnelle : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Blin, Jean-François (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Bourgeois Étienne (2006a). Tensions identitaires et engagement en formation. In Jean-Marie Barbier *et al.* (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois Étienne (2006b). L'image de soi dans l'engagement en formation. In Étienne Bourgeois et Gaétane Chapelle. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois Étienne et Durand Marc (2012). Introduction. In Étienne Bourgeois et Marc Durand. *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois Étienne et Mornata Cecilia (2012). Apprendre en situation de travail, à quelles conditions ? In Étienne Bourgeois et Marc Durand. *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.

- Creswell John W. (2007). *Qualitative inquiry and reseach design*. London : Sage Publications Ltd.
- Miles Matthew B. et Hubermann Alan Michael (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Olivier de Sardan Jean-Pierre (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Paillé Pierre et Mucchielli Alex (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pastré Pierre (2007). *Activité et apprentissage en didactique professionnelle*. In Marc Durand et Michel Fabre. *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris : L'Harmattan.
- Rabardel Pierre (2005). *Instrument subjectif et développement du pouvoir agir*. In Pierre Rabardel et Pierre Pastré (dir.). *Modèles du sujet pour la conception, dialectiques, activités, développements*. Toulouse : Octarès.
- Reboul Olivier (2005). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vermersch Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.