

Dossier Exploratoire de Recherche

Mobilisation des compétences en formation continue

JONOT Caroline 2012 - 2013



AVANT - PROPOS

Dans le cadre de cet avant-propos je vais retracer brièvement mon parcours, ainsi que les évènements ayant contribué à définir le sujet que je vais vous présenter par la suite.

Très brièvement, j'ai obtenu un Bac Littéraire Option Arts plastiques en 2009. Puis j'ai fait une licence en Sociologie à l'Université de Rouen, je suis actuellement en Master 1 sciences de l'éducation. Je souhaitais m'orienter dans le milieu social sans savoir précisément où cela me mènerait.

Depuis un long moment, je me plais dans l'animation, la transmission de connaissances, de savoir-faire, ... C'est à travers mes expériences en animation, en qualité de formatrice et de directrice de séjours adaptés,... que j'ai au fil du temps précisé mon projet professionnel.

Aujourd'hui, j'ai trouvé ce qui me correspond : la formation et plus précisément l'ingénierie de formation. La gestion de projets, le management, l'aspect pédagogique, ..., Toutes ces disciplines regroupent la diversité du champ d'activités que je cherche.

Au cours de mes expériences, j'ai eu l'occasion de côtoyer des milieux et des professions différentes même si mes interventions n'étaient que temporaires. A chaque mission, j'ai dû m'adapter à un nouvel environnement. Bien qu'il s'agisse d'une même activité, elle ne se réalisait pas dans un cadre identique ce qui modifiait mon comportement. Un nouveau processus de socialisation se met en place le temps de l'adaptation à l'organisation. C'est ici qu'intervient le processus de socialisation que je trouve intéressant d'étendre au fait qu'à chaque espace, un individu doit reprendre le processus de socialisation. C'est donc cela qui m'a amené à me poser des questions sur le lien entre la formation qui prépare à l'emploi et le travail régi par le monde de l'entreprise. Je m'intéresse aux relations qui sont faites dans une société où de plus en plus d'étudiants optent pour une formation fortement professionnnalisante.

Le Dossier Exploratoire de Recherche s'inscrit pour moi dans une démarche professionnelle et dans la poursuite de mes études en Master 2 Ingénierie et Conseil en Formation. Formation dans laquellel je souhaite candidater. En bonne voie pour obtenir un stage l'année prochaine, je souhaite que ce dossier soit le début de ce que l'on peut qualifier d'auto-formation. A travers mes différentes lectures ..., je me suis constituée des connaissances sur les champs qui me plaisent en lien avec les cours dispensés en Master 1 (mon projet professionnel est disponible en annexe).

SOMMAIRE

Introduc	etion	4
Problém	natique	6
Hypothè	eses	10
Méthodo	ologie	11
Choix d	de la démarche scientifique :	11
Choix a	de l'outil de recherche :	13
Limites	s de la méthodologie :	15
Project	tions méthodologiques :	16
Propos	liminaires	17
I/ Définit	tion et exploration du sujet :	20
État des	lieux	20
1. Édu	cation VS Formation :	20
2. Évo	lution de la formation des professionnels en France	21
A. I	Historique	22
В. І	Jn droit à la formation	23
C. (Obligations légales	24
3. For	mation professionnelle et professionnalisante	25
II/ La so	cialisation entre formation et travail	27
1. Les	enjeux de la socialisation au milieu professionnel à travers la formation	27
A.	Socialisation professionnelle	28
B.	Socialisation à la profession	29
C.	La place de la formation en entreprise	30
2. Prof	fessionnalisation des formations universitaires	31
Α.	Les enjeux de la professionnalisation des formations de l'enseignement	
-	érieur	
В.	Des formes de professionnalisation différentes	
	seignement Supérieur : Paradoxe en formation	
1. C	ritique de l'enseignement traditionnel	36
Α.	Remise en cause des méthodes universitaires	36
В.	Le système scolaire et universitaire sont inadaptés à la formation des adultes	. 38
2. Un a	adulte en formation	40
Α.	Remise en cause de l'adulte en formation	41

B. La communication en formation des adultes	42	
Conclusion	44	
Bibliographie		
Annexes	48	
Annexe 1 : Projet professionnel	48	
Annexe 2 : Article Educpro, « Formation continue : un business en expansion poles universités »	8	
Annexe 3 : Grille d'entretien	60	
Annexe 4 : Entretien	61	
Annexe 5 : Grille d'analyse de l'entretien	72	
Annexe 6 : La triple logique de compétences	77	
Annexe 7 : Tableau d'une étude du CEREQ	78	
Annexe 8 : Référentiel de formation (Licence psychologie)	79	

INTRODUCTION

Le choix de sujet de Dossier Exploratoire de Recherche a été long et fastidieux, car nous sommes souvent revenus sur nos questionnements. Malgré la perte de temps occasionnée cela a permis de faire évoluer le sujet et de nous projeter dans le cadre du Master 2 ICF.

Dans un premier temps, nous avions envisagé de travailler sur les enfants en classe CLIS¹. A savoir, quels enfants sont intégrés dans ces classes? Est-ce que le handicap social occupe une place importante dans les classes CLIS, considérées comme classes relais (termes que nous avons lu à différentes reprises)? Nous avons fait le choix d'une approche sociologique pour cette enquête, et nous avions déjà effectué plusieurs recherches bibliographiques tel que : la loi de 1975², sur l'orientation en faveur des personnes handicapés ; un rapport d'information du Sénat³ portant sur l'application de la loi de 2005⁴ relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes, et nous avions envisagé de faire des observations. Ne sachant pas quelle(s) direction(s) prendre pour cette recherche, nous sommes restés dans le flou et nous nous sommes dit que les problématiques propres aux classes CLIS avaient été visitées et revisitées dans les thématiques de recherche. Mon projet professionnel⁵ a également évolué durant l'année c'est pourquoi nous avons préféré revoir le sujet.

Dans un second temps, nous nous sommes orientées vers un sujet assez différent. Il s'agit de la relation entre les enseignants et les élèves en difficultés. Nous partions de l'idée que la manière de réagir des enseignants face à un jeune en difficulté scolaire était différente selon l'élève. Nous nous sommes demandés si les enseignants mettent à l'écart, ou accordent plus de temps à ces enfants. Les recherches bibliographiques sur le sujet nous ont permis de réaliser que nous adoptions une approche psychologique. Mais, nous souhaitions mobiliser notre formation en sociologie dans le cadre de ce dossier exploratoire.

Après le premier séminaire et plusieurs discussions, nous nous sommes rapprochés du premier sujet. En effet, après avoir fait un point sur la bibliographie que j'avais, nous avons évolué vers la mise en place des lois d'insertion des enfants en situation de handicap. Ces dernières

¹ CLIS: Classe pour l'Inclusion Scolaire

² Loi N°75-534 relative à l'orientation en faveur des personnes handicapées, JORF (Journal Officiel le de la république Française), 1er juillet 1975

³ Rapport d'information du Sénat n°635 réalisé par les sénatrices C.L CAMPION et I. DEBRE enregistré le 4 juillet 2012 à la présidence du Sénat

⁴ Loi N°2005-102 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes, JORF n°36 du 12 février 2005, page 2353

⁵ Mon projet professionnel est disponible en Annexe 1, pages 49-58

connaissent des dérives comme par exemple la notion de handicap social qui à travers les classes CLIS stigmatisent encore plus les enfants déjà issus d'un milieu social défavorisé.

Au fur et à mesure des lectures, nous avons précisé le sujet d'enquête. Après avoir trouvé le rapport du sénat sur l'application de la loi du 11 février 2005⁶, nous avons établi différentes hypothèses qui ont cadré la recherche.

Cependant, une opportunité de stage pour l'année prochaine s'est présentée dans le cadre du Master 2 Ingénierie et Conseil en Formation. Cela a permis une projection professionnelle. Nous avons alors changé complètement de sujet en janvier. Nous avons pris en considération plusieurs éléments compte tenu du délai assez court qu'il restait pour réaliser le Dossier Exploratoire de Recherche. Et malgré cela, nous avons préféré tout reprendre au début. L'enquête porte sur les liens entre les compétences acquises en formation initiale et les compétences mobilisées en formation continue et nous travaillerons sur l'importance de l'expérience professionnelle en formation.

Ce thème de recherche est d'actualité du fait des différentes mutations de notre société et des enjeux sociaux et économiques et se rattachant au contexte de formation des adultes en entreprise. Nous pouvons voir la mise en place de conférences sur ce sujet (comme par exemple sur Educpro), la conférence du 14 février portait sur « la formation continue : comment développer son offre à destination des entreprises ». ...

Au fur et à mesure de la recherche, les questionnements et hypothèses ont évolué. Nous avions prévu d'étudier le lien entre la formation initiale et la formation des professionnels. Mais également les relations entre les compétences méthodologiques et le comportement des adultes en situation de formation après avoir pratiqué une activité professionnelle. Etant donné que la formation des adultes est récente nous allons en retracer l'historique afin d'appréhender les situations actuelles. Cette histoire sur le plan social et législatif sera mise en relation avec les mouvements pédagogiques de ce dernier siècle.

Après avoir réalisé un premier entretien exploratoire, sur la base de ce que nous avions vu précédemment. Il nous a paru nécessaire de revoir le cœur de l'objet de recherche. Il s'agit de la comparaison entre deux formations distinctes au sein d'un même établissement et de l'investigation des compétences de l'individu dans ces formations. L'Université se professionnalise et de ce fait nous voyons apparaître une opposition dans l'enseignement dispensé. Il s'agit dans le cadre d'une formation professionnelle d'intégrer la pratique dans la théorie et inversement. Nous avons alors recentré l'objet de nos recherches sur les relations entre le milieu professionnel et les formations à l'Université. Mais aussi sur la distance entre ces deux milieux et sur la manière dont les

_

⁶ Loi N°2005-102 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes, JORF n°36 du 12 février 2005, page 2353

compétences des individus sont mobilisées. Notre démarche va s'inscrire dans le milieu universitaire et les champs mobilisés seront la formation initiale, la formation continue, la pédagogie et l'articulation avec les compétences des individus. Constatant les réformes en cours et à venir nous voyons plusieurs formations s'inscrire dans le système Licence, Master, Doctorat instauré par le processus de Bologne. Il s'agit entre autre des filières médicales, ce qui modifie le paysage universitaire.

PROBLEMATIQUE

Nous constatons aujourd'hui une réelle attente des professionnels pour se former dans le but de tendre vers une promotion sociale ou une adaptation à un poste de travail⁷. Ceci afin de répondre aux attentes des entreprises. Ce sont autant d'aspects qui rendent attrayant ce sujet de recherche sur la mobilisation des compétences acquises dans l'enseignement supérieur et le milieu professionnel et leurs mobilisations en formation continue.

Aujourd'hui, nous raisonnons en termes de compétences, de référentiels, de curriculums. Nous pouvons voir une augmentation de formations professionnelles et professionnalisantes dans l'enseignement supérieur. Fait de société ? Volonté politique ou économique ? Nous allons entre autre développer ces questions dans notre recherche.

Nous nous sommes tout d'abord demandé « Comment les compétences acquises dans l'enseignement supérieur sont-elles mobilisées dans le cadre d'une reprise de formation à travers les dispositifs mis en place en entreprise et les référentiels de compétences ? »

Ce questionnement nous permet de faire un lien entre les référentiels de compétences des formations de l'enseignement supérieur et ceux du milieu professionnel. La question sous-jacente étant de déterminer si les formations proposées sont en adéquation avec les bassins emplois. A savoir, est-ce que les formations de l'enseignement supérieur s'adaptent à l'évolution de l'emploi et si oui de quelle(s) manière(s) ?

demandeurs d'emploi.

⁷ M. DURU-BELLAT et A. VAN ZANTEN, dans leur ouvrage « <u>Sociologie de l'école</u> » parut en 2012, 4^{ème} édition Armand Colin, Paris ; parlent de « rentabilité » du diplôme pour le salarié et que cette rentabilité passe par la formation. La relation entre le niveau de formation et de chômage est très forte ce qui engendre donc la nécessité de formation. La formation permet alors l'ascension sociale, la reconnaissance, l'adaptation, ... C'est un outil d'insertion sociale pour les

Au sein des Universités apparait un service de formation continue, il s'agit d'un statut. Pour en bénéficier la personne doit être salariée, demandeur d'emploi ou avoir arrêtée ses études plus de deux ans. La formation initiale est accessible aux personnes n'ayant pas interrompues leurs études plus de deux années consécutives. Dans les deux situations les individus en formation sont étudiants à l'Université. Nous pouvons parler d'andragogie⁸ lorsque les adultes sont en en situation de formation alors que l'on parle de pédagogie à l'Université.

La lecture de plusieurs articles, nous permet de constater que les professionnels s'orientent de plus en plus vers la formation continue universitaire. En 2008, les entreprises représentaient 46% du financement de la formation continue universitaire contre 38% en 2003⁹. Nous pouvons nous demander s'il s'agit d'une réelle adaptation de l'Université au milieu de l'entreprise ou simplement une question de coût de la formation dans le sens où elles sont peu couteuses en comparaison des autres moyens de formations.

La situation est paradoxale car certaines formations universitaires sont perçues comme sujettes à un éloignement » du milieu professionnel. Les méthodes pédagogiques employées sont parfois inadaptées à la formation des adultes, selon R. MUCCHIELLI. On peut par exemple assister à une théâtralisation des cours qui est loin de la réalité des entreprises ¹⁰. L'interaction favorisant les échanges d'expériences reste de surcroît peut présente.

Dans les années 2000, les Universités ont commencé à créer des filières professionnelles au sein de leur cursus afin de répondre au marché du travail. Nous pouvons voir une nouvelle conception de la professionnalisation à l'Université. Il ne s'agit plus de donner des diplômes pour répondre à des besoins mais de doter les étudiants des filières généralistes de compétences connexes, transversales.

Après avoir réalisé un entretien exploratoire nous nous sommes rendu compte que l'objet de recherche était trop vague et qu'il fallait se recentrer sur une formation en particulier ou bien un établissement d'enseignement supérieur. Les situations de formation sont différentes en fonction des parcours suivis. Nous avons choisi de développer notre sujet sur la reprise d'une formation à

7/84

_

⁸ L'andragogie est un terme utilisé par R.MUCCHIERLLI, venant de P. GOGUELIN « <u>Les méthodes actives</u> », Dans la pédagogie des adultes, 2012, ESF. P 13 « on peut s'interroger sur la possibilité conceptuelle d'une « pédagogie des adultes » (puisque par étymologie la pédagogie est l'art d'enseigner les enfants), et préférer (comme le propose Pierre GOGUELIN) le mot andragogie »

⁹ Chiffres tirés de l'article : Educpro parut le 08.02.13 d'ESTIVAL L. <u>Formation continue : un business en expansion pour les grandes écoles et les universités</u>, Consulté le 11 février 20013, Annexe 2 du dossier pages 59-60

¹⁰ R. MUCCHIELLI développe la notion de l'information-spectacle ou encore spectacle culturel dans son ouvrage « <u>Les méthodes actives, Dans la pédagogie des adultes</u> », 2012, ESF

l'Université car il s'agit d'un établissement ayant une offre de formation importante et diversifiée. Il s'agit d'un terrain riche pédagogiquement, de par ces enseignements mais également son public, son accessibilité et ses évolutions. En revanche, nous devrons prendre en considération les différentes réformes à venir dans l'enseignement supérieur, comme par exemple l'intégration des formations médicales dans le système universitaire (Licence, Master, Doctorat).

Suite à ces réflexions nous allons essayer de répondre à la question suivante : Comment les compétences acquises en formation initiale et dans le milieu professionnel peuvent-elles être mobilisées dans le cadre de la formation continue à l'Université ?

Cette question implique différents aspects, comme le lien entre l'entreprise, l'Université et l'articulation des compétences. Cela nous permet également de comparer les différents types de formations professionnelles comme par exemple les formations médicales et les formations disciplinaires. Dans le traitement du sujet, des questions resteront en suspendu fait des réformes universitaires en cours.

L'expérience professionnelle prend différentes formes, elle peut faire référence à un stage, un contrat de professionnalisation ou encore à un emploi. Dans le cas présent nous allons voir comment l'individu investi, incorpore son expérience professionnelle dans le cadre de la formation continue.

Le milieu professionnel induit une socialisation au milieu de l'entreprise. Nous pouvons distinguer deux types de socialisation. Il y la socialisation professionnelle et la socialisation à la profession. L'une concerne en règle générale la vie active et l'autre le métier exercé. Nous pouvons nous demander ce que visent les formations professionnelles et/ou professionnalisantes. Est-ce pour intégrer l'individu au milieu professionnel afin qu'il fasse siennes les normes/valeurs ou est-ce pour le modeler à un métier ?

Notre sujet va également traiter de l'aspect psychologique de l'adulte en situation d'apprentissage pour étudier de quelle(s) manière(s) il investit ses compétences en formation. Ce dernier est amené à réfléchir sur ses pratiques, à déconstruire et reconstruire son savoir, ses connaissances. L'individu en formation entre donc dans un conflit socio-cognitif selon R. WITTORSKY. Nous pouvons également ajouter que l'adulte en formation est en régression¹¹ dans le sens où il doit questionner ses pratiques, les remettre en cause afin d'être capable de les transposer et d'acquérir une ou des compétences transversales à partir d'une situation.

¹¹ Cette idée que l'adulte en formation est en régression, a été l'objet d'une réflexion en cours de Master 1, Analyse des situations de formations d'adultes. B. SAVARIAU.

Dans ce dossier, nous allons voir comment mettre en lien les compétences acquises en formation initiale et dans le milieu professionnel par l'individu et comment il les mobilise lorsqu'il est en situation de formation continue. Nous travaillerons donc sur des compétences (définies en propos liminaires) globales, transversales et transposables. Nous entendons par cela la manière de se comporter, se tenir, la prise de parole, les pratiques professionnelles. Tout cela a-t-il évolué et si oui dans quelle(s) direction(s)? Quelles compétences acquises en situation sont réutilisées lorsque l'individu est en formation à l'Université? Comment le milieu professionnel investi la formation et inversement?

Nous pouvons également dire que la formation initiale et continue coexistent au sein d'un même établissement mais nous nous questionnons sur la mise en place de cette coexistence ainsi que sur les moyens mis en œuvres. Nous inscrivons les questionnements et raisonnements dans une approche pluridisciplinaire, ce qui nous permet de mettre en relation les aspects sociaux, psychologiques, et historiques afin de comprendre les tenants et aboutissants des formations.

Ce sujet de recherche exploratoire nous amène à traiter de l'éducation. L'éducation et la formation sont deux formes pédagogiques différentes. La formation s'inspire de l'éducation, mais se décline différemment. La formation privilégie l'individualisation pédagogique et sollicite la mobilisation des connaissances et compétences relevant du champ de l'expérience de l'individu¹².

Tout au long de la recherche nous allons analyser et confronter la formation initiale et la formation continue au cœur de l'Université en mobilisant la notion de compétence. Nous serons amenés à évoquer les différentes méthodes pédagogiques employées dans le cadre de ces formations et les mettre en lien avec les compétences acquises dans l'entreprise. De plus, nous verrons quelle(s) place(s) occupe(nt) aujourd'hui l'entreprise au sein des formations universitaires. Nous chercherons à comprendre comment sont alliés théorie et pratique et en quoi une formation à l'Université peut être bénéfique pour un salarié et son entreprise.

L'entretien réalisé nous permettra en parti de répondre à ces questions. Cependant il faudra par la suite diversifier les formations concernées. L'Université comporte de nombreux domaines de formation qui ne cessent d'augmenter pour répondre aux demandes.

Pour cette recherche nous mobiliserons régulièrement des auteurs comme Guy LE BOTERF pour le terme de compétences, R. WITTORSKY pour la professionnalisation de l'offre de formation, R. MUCCHIELLI pour son recueil sur les méthodes actives dans la formation des adultes, X. ROEGIERS pour son questionnement sur les réformes pédagogiques pour

_

¹² Cette idée vient du dictionnaire <u>: Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive.</u> F. RAYNAL, A. RIEUNIER, collection dirigé par Phillipe MEIRIEU, ESF éditeur, édition 2010

l'enseignement supérieur. Et également, d'autres auteurs qui nous amèneront à traiter de la socialisation des individus. Tout cela nous permettra de mettre en relation, les savoirs, les acquis, les compétences de l'individu.

HYPOTHESES

A la suite de ces réflexions nous partons du postulat qu'après la formation initiale et une expérience dans le milieu professionnel les individus acquièrent des savoirs, des compétences, autour des méthodes de travail, ainsi qu'un habitus qu'ils mobilisent en formation continue. Lors de cette recherche nous appréhendons les manières dont les compétences acquises à l'Université et en milieu professionnel sont utilisées dans le cadre d'une reprise d'études. Comment se fait l'adaptation et la mobilisation des compétences ?

Suite à cela nous émettons alors trois hypothèses :

- Pour que l'individu acquière des compétences professionnelles, la théorie doit être accompagnée d'une pratique, et d'une démarche réflexive.
- Toutes les formations universitaires ne sont pas adaptées à la formation continue.
- Pour qu'une formation soit professionnalisante il faut une socialisation professionnelle et une socialisation à la profession.

Ces hypothèses sont l'émanation de nombreuses réflexions qui transparaissent dans notre problématisation. Nous cherchons à les confirmer ou les infirmer avec l'appui de nos lectures, et de l'entretien exploratoire réalisé. Nous apporterons des premiers éléments de réponse en comptant poursuivre cette recherche en Master 2.

CHOIX DE LA DEMARCHE SCIENTIFIQUE :

Pour cadrer la recherche nous optons pour une méthode de type hypothético-déductive. En effet, notre démarche comporte quatre temps : la construction de notre objet d'étude et la problématisation, la définition de nos hypothèses, le recueil de nos données et enfin l'interprétation des résultats. Nous avons suivi une démarche rigoureuse pour parvenir à réaliser ce travail. En effet, après avoir choisi un thème assez large (les compétences acquises en formation initiale et dans le milieu professionnel), nous avons analysé plusieurs articles et ouvrages scientifiques ainsi que des articles non scientifiques par exemple sur le site Educpro. Nous avons lu ces articles, et nous sommes parvenus à trouver plusieurs thèmes communs et/ou à mettre en relation. Nous avons donc développé une certaine connaissance générale sur le sujet et nous avons au fur et à mesure précisé la problématique.

A l'issu d'une période de réflexion durant laquelle nous hésitions entre les thématiques à garder et la question de recherche, il nous est apparu tout à fait logiquement intéressant de croiser les thèmes et ainsi de progresser dans une approche pluridisciplinaire.

UNE APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE

Dans le cadre de cette recherche exploratoire nous optons pour une approche pluridisciplinaire (sociologie, psychologie, histoire, ...). Cela nous permet de mettre en lien différentes ressources complémentaires sans particulièrement se focaliser sur une approche. Cette démarche comporte des risques, mais contient une richesse d'informations non-négligeables car elle nous apporte différents points de vue. Nous nous efforçons de rester centrés sur l'objet de recherche sans faire de digressions. Nous allons prendre en compte tous les aspects de la vie de l'individu (social, psychologique, familial, professionnel...) et ainsi, voir de quelle(s) manière(s) (les) l'expérience(s) de l'individu est (sont) retransmise(s) dans le cadre d'une formation.

CHOIX DE LA QUESTION DE DEPART

La détermination de la question de départ a été primordiale pour construire le travail qui suit. Nous avons reformulé plusieurs fois cette question qui pourra encore évoluer dans le cadre du master 2. Dans un premier temps la question de départ était « Comment les compétences acquises dans l'enseignement initial (post-bac) sont-elles mobilisées dans le cadre d'une reprise de formation à travers les dispositifs mis en place en entreprise et les référentiels de compétences ? ». Cette question suscite plusieurs interrogations telles que : Acquière-t-on des compétences dans une formation initiale sans stage ou contact avec le milieu professionnel ? Quel est la place du milieu professionnel ? … Nous avons ciblé notre enquête sur le milieu universitaire mais « les dispositifs mis en place en entreprises » sont divers. Puis, suite au premier entretien nous avons pris conscience de la diversité des formations universitaires et notamment le fait que certaines formations sont très ancrées dans le milieu professionnel et d'autres moins. Dans cette première question nous ciblons des adultes ayant fait une formation initiale post-bac, ayant travaillé, puis repris une formation dans le même établissement.

Nous avons élargi nos lectures pour aboutir à une autre question :

« Comment les compétences acquises dans l'enseignement supérieur et dans le milieu professionnel peuvent-elles être mobilisées dans le cadre de la formation continue à l'Université ? ».

La question inclue donc les compétences du milieu professionnel car nous allons voir par la suite que la compétence englobe la théorie et la pratique. Elle semble prendre en compte les différents éléments que nous souhaitons traiter. A savoir, la formation initiale en comparaison avec la formation continue et la notion de compétences en lien avec le milieu professionnel et la formation en générale.

CHOIX D'UNE DEMARCHE QUALITATIVE

Dans le cadre de cette recherche exploratoire nous choisissons une approche qualitative afin de mettre en lumière des pratiques et le ressenti des personnes enquêtées. Nous mettons en lien le parcours en formation initiale des individus et l'activité professionnelle avec une reprise en formation continue au sein de l'Université. L'objectif est de produire des données scientifiques tout en respectant certaines règles méthodologiques garantes de la scientificité de la démarche et de la recherche. Cette démarche s'inscrit dans une production de connaissances à travers le discours d'individus. Lorsque l'on analysera l'entretien exploratoire réalisé, nous considérerons ce témoignage comme un ensemble de signes, d'indices, d'indicateurs à partir desquels nous allons construire une analyse des représentations. Nous accédons donc à des pratiques rigoureuses.

En parallèle de cette démarche, nous procédons à une analyse textuelle afin de mettre en lien plusieurs ouvrages/ articles scientifiques. Cela permet de récolter des points de vue divergents

sur un même objet. Ainsi, nous pouvons analyser et mettre en corrélation ou bien opposer des notions, des situations d'éducation, ...

CHOIX DE L'OUTIL DE RECHERCHE:

ECHANTILLON

Les formations universitaires étant nombreuses, nous allons en écarter certaines. Dans l'enseignement supérieur nous pouvons distinguer différentes offres de formations. Il y a le système, licence, master, doctorat, puis nous avons aussi les formations technologiques que l'on peut qualifier de « plus professionnalisantes » comme les IUT, ou autres composantes. Sur le même modèle que les IUT nous avons les BTS qui sont considérés comme « plus scolaires ». Nous qualifions ces formations de « plus scolaires » car elles se trouvent dans la continuité du lycée et offrent les mêmes formes d'encadrement. Nous ciblons donc les formations sur le model LMD (Licence, Master, Doctorat), incluant les licences et masters professionnels.

L'ENTRETIEN

Dans le cadre d'une recherche exploratoire et en lien avec notre objet de recherche il nous semble pertinent de réaliser un entretien avec une personne ayant fait des études dans l'enseignement supérieur et ayant repris une formation dans le cadre de son travail en entreprise. Cela permet de vérifier la faisabilité de la recherche et de voir ce qu'il reste à approfondir dans le cadre d'un éventuel mémoire en Master 2. Cette enquête qualitative s'est appuyée sur un entretien libre dans l'idée d'un récit de vie des personnes entretenues concernant leurs parcours scolaires et professionnels. Nous choisissons de nous entretenir avec des personnes ayants eu une expérience professionnelle en lien avec leur formation dans l'enseignement supérieur. Ce dernier par l'enseignement qu'il transmet et son organisation se différencie des formes d'encadrement du secondaire, du fait que l'étudiant est considéré comme autonome et responsable de se former ou non.

CONSTRUCTION DE L'OUTIL DE RECHERCHE

Nous avons choisi de réaliser un entretien libre, car nous devons amener la personne enquêté à parler de son ressenti, son vécu, son expérience, ... Nous réalisons l'entretien avec une

étudiante en Master Sciences de l'éducation qui a suivi une formation dans le milieu de la santé, puis travaillé, puis a connu une évolution puis repris une formation par plaisir et pour anticiper les évolutions de sa filière. Nous avons opté pour cette personne car son parcours est riche ainsi que l'évolution qu'elle connaît dans sa profession. De plus, les filières médicales sont particulièrement intéressantes car elles connaissent le système de professionnalisation et le rattachement à l'Université qui se fait progressivement.

Afin de démarrer cet entretien non-directif, nous avons donné la consigne suivante à la personne enquêtée : « Peux-tu nous expliquer, et nous décrire ton parcours scolaire / ta formation depuis le lycée jusqu'aujourd'hui en passant par tes expériences professionnelles ? »

La personne entretenue a développé son parcours, tout en faisant ressortir les aspects importants. Nous avons été amenés à poser quelques questions complémentaires ce qui a pu tendre vers une démarche semi-directive. Nous avons anticipé le fait de dériver vers ce type d'entretien, une grille¹³ a été réalisée en amont. Même s'il s'agit d'un entretien exploratoire, nous devons aborder certains termes comme celui de compétences, pédagogies, reprise de formation, et les mettre en articulation les uns par rapport aux autres.

DEROULEMENT ET TRAITEMENT DE L'ENTRETIEN

Nous avons pris contact avec différents étudiants dans le département de Sciences de l'éducation. Le choix s'est fait par confort car nous nous côtoyons dans le cadre de notre formation. Nous avons été en contact avec deux étudiants correspondants au profil souhaité, c'est-à-dire avec un statut relevant de la formation de continue. Cependant, nous n'avons pas eu de retour pour l'un et pour l'autre personne le jour où nous devions nous rencontrer, nous n'avons pas eu de nouvelles. Après discussion de nos sujets de recherche avec des collègues de master, une étudiante s'est proposée pour l'entretien. Elle a le profil souhaité et a suivi une formation dans le milieu médical ce qui peut être enrichissant pour notre recherche. Dans le cadre du dossier exploratoire nous n'avons pas pu faire plusieurs entretiens car nous sommes pris par le temps. En revanche, il faudra par la suite diversifier les personnes enquêtées afin de couvrir différentes formations.

Pour réaliser l'entretien, nous nous sommes rendus chez la personne enquêtée. Il ne s'agit pas d'un terrain neutre, cependant nous pensons que cela a permis d'approfondir ce que pouvait ressentir la personne entretenue. Parlant d'une situation personnelle, d'un vécu, le fait d'être au

-

¹³ La grille d'entretien est en Annexe 3 du dossier, page 61

calme a favorisé la réflexion et nous n'étions pas pris par le temps. De plus, il n'y avait pas d'éléments extérieurs pour perturber le déroulement de l'entretien¹⁴.

RECUEILS ET ANALYSES DES DONNEES

Dans le cadre de notre recherche nous procédons à une analyse de contenu catégoriel par thématique. Il s'agit de créer des catégories à partir de thèmes. Selon POURTOIS et DESMET MONS c'est la technique la plus ancienne et la plus fréquemment utilisée. Il s'agit d'opérations de découpage du texte en unités et de classification de ces dernières (unités) dans des catégories. La démarche comprend le découpage, le classement et l'organisation des informations. Le but de cette catégorisation est de condenser les données brutes pour fournir une représentation simplifiée.

Pour analyser les données qu'ils s'agissent de l'entretien ou des articles, ouvrages utilisés, nous avons dans un premier temps constitué un corpus que nous avons par la suite organisé. Après avoir recueilli le maximum d'informations utiles pour notre recherche, nous avons fait ressortir des concepts clefs, des notions qui sont au cœur de notre recherche. Il s'agit de la formation initiale, continue, des compétences, de l'activité professionnelle, ... Ensuite, nous avons établi des catégories. A travers cela nous avons établi notre plan. Pour analyser les données de l'entretien, nous nous appuyons sur le plan construit afin de faire des catégories comme par exemple l'adaptation, les compétences, la pratique d'analyse de situations, ... ¹⁵ Puis, nous les avons mises en lien afin de croiser les analyses dans le but de correspondre à notre démarche pluridisciplinaire. Pour finir, tout en essayant de garder un maximum d'objectivité nous avons interprété nos recherches, entretiens, dans l'idée de répondre à nos hypothèses, de les vérifier.

LIMITES DE LA METHODOLOGIE :

La méthodologie que nous avons choisie a cependant ses limites. Une démarche ne peut être parfaite dans le sens où de nombreux biais viennent se greffer à la méthodologie. Il y tant l'objectivité de l'enquêteur que son environnement, qui sont à remettre en cause.

_

¹⁴ L'entretien exploratoire est en Annexe 4 du dossier, pages 62-73

¹⁵ La grille d'analyse de l'entretien est en Annexe5 du dossier, pages 73

Après de nombreux remaniements de l'objet d'enquête certains aspects comme l'entretien réalisé sont arrivés trop tard dans la recherche ce qui nous a fait perdre du temps quant à l'analyse de celui-ci.

Le paysage de l'enseignement supérieur est en constante évolution et nous pouvons voir de nombreux changements dans l'organisation des formations. Lors de l'analyse il faut donc prendre en compte les écarts temporels qui peuvent expliquer certains faits.

En ce qui concerne, les biais liés à la personne interrogée et l'enquêteur, il semble important de préciser que nous nous connaissons et nous avions déjà discuté de nos thématiques de recherche.

Il est important de noter que le type d'entretien que nous avons réalisé aurait dû intervenir plus tôt dans la recherche. En effet, nous étions déjà bien avancés avant l'entretien et ce dernier nous a fait remettre en question de nombreux points. Nous avons notamment revu la problématique et le plan ainsi qu'une partie du contenu. En revanche, l'entretien a permis de mieux cibler l'objet de recherche et de le rendre plus concret. La délimitation du terrain d'enquête était bien trop vague c'est pourquoi nous avons restreint la recherche au milieu universitaire.

PROJECTIONS METHODOLOGIQUES:

Pour répondre à cette question problématique, et ainsi valider ou réfuter nos hypothèses, nous allons procéder en deux temps. Ce dossier constitue la phase exploratoire de la recherche afin de vérifier la faisabilité et avoir des premières pistes d'analyses et éventuellement des réponses à la question de départ. Puis dans le cadre d'une poursuite de ce même sujet en Master 2 Ingénierie et Conseil en Formation, il serait pertinent d'élargir les outils scientifiques et ainsi les diversifier. Nous entendons par là la diversification des méthodes d'entretien. Des entretiens semi-directifs permettraient d'accéder à des précisions sur l'utilisation des situations professionnelles en formation. Afin de constater concrètement de quelles manières le milieu professionnel est mobilisé en formation, nous pourrons faire des observations. Cela permettra de mettre en lien les entretiens avec la réalité du terrain. Comment l'enseignant amène le stagiaire à réfléchir sur ses pratiques qu'il s'agisse d'un adulte en formation continue ou en stage? Dans le cadre de cette démarche, l'enquêteur doit garder au mieux son objectivité car il se retrouvera dans la situation des personnes enquêtées ce qui peut constituer un biais important mais à la fois permettre d'apporter des éléments d'explication. Dans cette situation nous pourrions nous inscrire dans de l'observation participante ce qui implique une prise de recul vis-à-vis des situations observées.

PROPOS LIMINAIRES

Avant de rentrer dans le vif du sujet, il est nécessaire de faire un point sur ce que l'on entend par le terme « compétence » pour tenir compte des mêmes éléments tout au long de ce dossier. Ce terme se trouve au cœur de la problématique, nous nous demandons comment l'individu acquière, transmet, utilise ses ou des compétences à travers l'enseignement à l'Université ?

Le terme de « compétences » est vaste. Une seule définition ne suffit pas à définir le terme dans sa globalité. C'est pourquoi nous avons pris plusieurs sources. Dans son ouvrage ¹⁶ Pierre PASTRE nous explique que beaucoup de chercheurs ont écarté ce terme du fait de la complexité à le définir. Il y aurait une « absence de consistance scientifique ». Ici, il s'agit du cœur de la recherche. Malgré le fait que cette notion soit plus ou moins subjective, nous allons nous baser sur plusieurs définitions afin d'en construire une appropriée avec notre objet de recherche.

Nous allons également voir les différentes notions qui tournent autour du concept de « compétences » comme les référentiels de compétences que l'on retrouve aujourd'hui dans tous les domaines de l'éducation, la formation, et le milieu professionnel. On retrouve aussi les approches par compétence, l'évaluation de la compétence, ...

Si l'on se base sur la définition d'un dictionnaire en Sciences de l'éducation¹⁷ la compétence est un « savoir-faire efficace dans une situation déterminée ». Cette définition est ensuite déclinée en plusieurs notions en lien avec la compétence comme les objectifs pédagogiques, la performance,... Cette notion est récente, elle apparaît dans les années 1970 par le psychologue McCLELLAND, en même temps que les premières lois sur la formation professionnelle. C'est seulement dix ans après que le concept envahit le milieu professionnel, suite à l'ouvrage de BOYATZIS¹⁸. C'est à travers la définition de cet auteur que la notion de contexte prend son sens. Nous allons voir que la situation, le contexte occupent une place non négligeable pour « vérifier » si une compétence est acquise ou non.

Selon BOYATZIS la compétence est une « habileté ou un faisceau d'habileté qui permet à un individu d'obtenir un rendement déterminé dans une situation type ». L'habileté est l'automatisme d'une activité routinière, cela renvoie à la dextérité (au développement de la

PASTRE, P. <u>La didactique professionnelle</u>, Approche anthropologique du développement chez les adultes. > Formation et pratiques professionnelles, édition PUF 2011, Paris

Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive. F. RAYNAL, A.RIEUNIER

¹⁸ BOYATZIS, <u>The Competent Manager. A model for Effective Performance en 1982.</u>

personne). La compétence peut également être affiliée à l'aptitude. C'est une disposition innée ou acquise, due à des apprentissages spécifiques. La capacité c'est le savoir et/ou le savoir-faire, il s'agit de vérifier par un comportement, une performance, et cela renvoie de près à la compétence. L'apprentissage spécifique se réfère à une connaissance en situation.

Mais, la définition ne s'arrête pas là. Pour M. LECRU, cité par Le BOTERF¹⁹ « la compétence est la capacité à résoudre les problèmes de manière efficace dans un contexte donné ». Et si l'on se base sur la définition de Thierry ARDOIN; « la compétence consiste à savoir mobiliser, combiner des ressources. On va tendre à l'expertise. La compétence c'est la formalisation d'une dynamique complexe, d'un ensemble structuré de savoirs (connaissances, savoir-faire, savoir être, savoir agir, savoir sociaux et culturel, savoir expérientiel). Ces savoir sont mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. La compétence est une résultante reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement ». La compétence est liée à la socialisation de l'individu puisqu'elle prend en considération les savoirs agir, sociaux, culturels, ... c'est le reflet des normes d'un environnement. Ici, il s'agit d'une compétence spécifique dans un milieu particulier et ne suppose pas la transposition d'une compétence d'un milieu vers un autre.

Pour cela, nous allons apporter d'autres éléments aux définitions proposées. J. NIZET et E. BOURGEOIS ont dans un ouvrage²⁰ définit ce qu'ils entendent par la compétence, « la compétence serait en quelques sorte ce que l'individu transfère d'une situation à une autre ; plus abstraitement, c'est ce qui, aux yeux des auteurs, permettrait à l'individu de réintroduire une forme de continuité 'subjective' dans les changements 'objectifs' auxquels il est confronté : 'c'est justement par ce qu'elles (les situations de travail) ne sont pas stables que la notion de compétence a trouvé à se déployer et s'implanter dans les systèmes de gestion des ressources humaines. Elle s'envisage comme une capacité à faire face à des dispositifs nouveaux ou à des situations nouvelles par ce qu'elle serait dans ce quelque chose de transposable, transportables et recomposable ...' ». n°170, 2001 P12. Cette définition permet d'apporter l'idée qu'une compétence est transposable d'une situation à une autre, par conséquent le contexte est différent. Nous pouvons penser que la compétence est un aspect très « fin » c'est-à-dire qu'il y a une multitude de compétences possible pour répondre aux différentes situations. Une situation identique est différente selon le contexte. Comment une compétence peut-être transposable, si pour être compétent il faut que la situation soit identique dans un autre contexte ? Nous pouvons constater que chaque contexte est différent car les acteurs et l'environnement qui le compose ne sont pas identiques.

¹⁹ Le BOTERF, G. Ingénierie et évaluation des compétences, 6ème édition dOrganisation, Eyrolles Pars, 2013

²⁰ J. NIZET, E. BOURGEOIS, 2005 <u>Les mutations des formations d'adultes</u>, édition PUF Education formation, Paris

MONTMOLLIN en 1986 articule savoir et pratique dans sa définition c'est selon Pierre PASTRE, la meilleur définition : « Les compétences sont des ensembles stabilisés de savoirs et de savoirs faires, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissages nouveaux et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans les tâches ». La compétence permet de s'adapter à des situations nécessitant des savoirs et des savoirs-faires identiques.

Avec la multitude de définition du terme « compétence », nous pouvons définir cette notion d'après plusieurs points. La compétence existe à travers un contexte ; un cadre situationnel c'est-àdire une situation et ce qui l'accompagne; un champ d'expériences vécues auparavant par la personne; un cadre d'actions en situations; un cadre de ressources c'est-à-dire des ressources qui permettent le développement de compétences ; un cadre d'évaluations pour mesurer les résultats obtenus.

Cette définition nous permet de couvrir le concept de compétence et tous les facteurs nécessaires à l'acquisition d'une compétence. Pour savoir si un individu est compétent dans un domaine il devra faire un point sur tous les aspects ci-dessus et pour compléter cette notion nous pouvons ajouter que la compétence c'est « la capacité d'intégrer des savoirs divers, pour les finaliser sur la réalisation d'activité » selon Guy Le BOTERF.

La compétence s'inscrit dans une triple logique²¹. Il y a la logique de l'action en situation c'est-à-dire que la compétence se construit en action. Il y a la logique curriculaire, le développement de compétences est une finalité et détermine le contenu et la forme des programmes d'études. Et la logique d'apprentissage, c'est-à-dire les démarches mises en place pédagogiquement en formation²².

En conclusion la compétence c'est l'articulation entre des connaissances, une pratique (en lien avec les connaissances) et un cadre social dans une situation de référence, c'est-à-dire transposable à différents milieux. Une compétence peut être transversale à différentes situations si les mêmes connaissances et les mêmes pratiques sont mobilisées. Un individu ne peut pas être compétent si c'est un milieu qu'il n'a jamais côtoyé, nous entendons par un cadre social, la socialisation professionnelle et la socialisation à une profession des individus.

Figure n°6: Disponible en Annexe 7 page 74

²¹ Schéma tiré de l'ouvrage de JONNAERT, P. ETTAYEBI, M. et DEFISE, R. 2009, Curriculum et compétences, Un cadre opérationnel, De BOECK, Bruxelles, 1ère édition, Collection Perspectives en éducation & formation.

I/ DEFINITION ET EXPLORATION DU SUJET :

ÉTAT DES LIEUX

1. ÉDUCATION VS FORMATION:

Avant toute chose, il est nécessaire de définir les termes d'éducation et de formation. Ces notions ne font pas l'unanimité. C'est pourquoi tout au long de ce dossier exploratoire de recherche nous nous baserons sur ces termes et non sur d'autres définitions.

Le sujet choisi met volontairement en parallèle ce que l'on appelle « l'enseignement initial » et la « formation continue ». Nous entendons respectivement par ces termes l'éducation correspondant à l'Enseignement Supérieur et une situation de reprise d'étude. Dans cet optique, il est nécessaire de définir les deux termes que sont « l'éducation » et la « formation » qui de prime abord peuvent se ressembler mais constituent pourtant des termes distincts avec des objectifs différents.

Néanmoins, éducation et formation ne sont pas diamétralement opposées. Ces deux concepts amènent à un apprentissage, une transformation de l'état des connaissances. Nous pouvons penser que l'un et l'autre sont en corrélation et s'inspirent réciproquement des mêmes méthodes.

Afin de clarifier les termes utilisés dans ce questionnement, nous allons nous baser sur une définition d'Emile DURKHEIM pour poser les bases de ce que l'on entend par « éducation ». Ce sociologue dans son ouvrage « Éducation et sociologie » voit l'éducation sous l'angle d'un « perfectionnement humain », l'éducation est une condition pour atteindre le « bonheur individuel ». L'éducation est selon Emile DURKHEIM un « fait social » ; « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »²³.

Cet auteur critique la définition de l'éducation de KANT. Selon ce dernier, l'éducation est comme un ensemble de soins, de discipline, d'instruction et de formation. C'est la discipline qui

20/84

²³ 23 Citation tirée de l'ouvrage de DURKHEIM E. 1922 « <u>Education et sociologie</u> » quadrige Presses Universitaire de France

distingue l'animal de l'homme, « *la discipline transforme l'animalité en humanité* ». KANT sousentend donc que sans éducation l'homme est un animal agissant par instinct et non de manière réfléchie alors que DURKHEIM voit cela comme un perfectionnement.

Quant à la formation, elle permet selon BARBIER « la mise en forme », « elle joue entre l'expérience personnelle et la connaissance de soi (auto-formation) ». Le mot « formateur » a évolué au fil du temps et a pris de la distance par rapport à l'éducation.

Globalement, la formation est un ensemble de savoirs aux services de la pratique. La formation s'inscrit dans une parenthèse plus spécialisée, dans un contexte donné. Les dispositifs sont dépendants d'un milieu et ils ne sont pas identiques. Alors que l'éducation est généralisée, nous pouvons dire que la formation intervient dans l'éducation car la formation est basée sur l'éducation et l'instruction. La formation est contextualisée dans le cadre d'une éducation tout au long de la vie. Elle implique comme principe fondateur la transformation de la personne. Cette transformation est qualitative et tourne autour des différents savoirs dans lesquelles nous allons tendre vers la notion de compétences. La formation est contextualisée car il s'agit d'être concentré sur le formé dans un contexte particulier qui est celui de la situation de formation. Les compétences peuvent découler de la formation et non de l'éducation.

La formation est un processus, une institution, une situation et un produit. La formation est un produit dans le sens où elle est le résultat d'un travail d'appropriation. La formation est un processus car c'est une démarche d'apprentissage. C'est une institution car la formation correspond à un système organisé avec une réalité sociale intégrée à la société.

La formation est une action visant à se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou un groupe dans une perspective contractuelle en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif. Dans l'ouvrage de P. PASTRE nous pouvons voir que « la formation des adultes est d'abord un champ de pratiques qui se déploie selon des dimensions multiples : sociales, économiques, institutionnelles, pédagogiques » ce sont donc ces aspects que nous allons traiter. La formation des adultes s'installe dans le temps et avec différents objectifs.

2. ÉVOLUTION DE LA FORMATION DES PROFESSIONNELS EN FRANCE

Afin de comprendre les tenants et les aboutissants de la formation-professionnelle il est nécessaire de faire un retour en arrière pour mieux appréhender ce qui se fait aujourd'hui. Cela permet de contextualiser la formation et nous donnera l'occasion de quelques rappels historiques et juridiques. Le terme de formation est apparu dans les années 1960 pour la première fois et continue d'évoluer. En effet, la formation est influencée par le contexte social, économique, politique et les mouvements idéologiques. Elle fait régulièrement l'objet de modifications afin de s'adapter aux besoins de la société.

A. HISTORIQUE

Même si la formation des adultes fait officiellement son apparition à la fin du XXème siècle, déjà au siècle des lumières nous pouvions voir des prémices de cette forme « d'éducation ». Un projet a été présenté par le comité de l'instruction publique à l'assemblée nationale en 1792.

« L'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la faculté de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles. On instruira le peuple des lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qui lui importent de ne pas ignorer : on lui montrera l'art de s'instruire lui-même. »²⁴

Déjà au XVIIIème siècle nous voyons la nécessité d'instruire le peuple pour la gestion de la vie quotidienne qu'il s'agisse d'économie, d'agriculture ou de connaissances générales. Les Lumières font ressortir la nécessité d'être informé et l'importance de « savoir ». Cela correspond à une première démocratisation concernant l'accès au savoir. Il ne sera pas réservé à l'élite aristocratique. De plus dans cet extrait, les différents termes tels que l'éducation permanente, la formation, continue et les principes de législation ressortent. Il s'agit donc d'un texte fondateur de l'éducation des adultes et de la pédagogie : « On lui montrera l'art de s'instruire lui-même ».

Dans un article de la revue « <u>Recherche et Formation</u> » parue en 2006 ; « <u>Jalons pour une</u> histoire de la Formation des adultes (1920-1980) », nous pouvons retracer les premières apparitions de ce que l'on appelle aujourd'hui la formation continue.

Entre les deux guerres nous voyons apparaître des « actions de perfectionnement professionnel » pour l'encadrement. Ces actions proviennent d'une institution qui diffuse l'idée que le travail peut s'organiser scientifiquement. Le contexte historique de cette période fait que l'on cherche à « moderniser les entreprises en diffusant des méthodes nouvelles d'organisation ou de

Texte de l'assamblée nationale de 1792 présenté par le Comité de l'instruction publique et cité dans l'ouvrage de R. MUCCHIELLI, Les méthodes actives, Dans la pédagogie des adultes, 2012, 12ème édition. p.14

gestion ». Nous sommes en plein essor industriel et le mot d'ordre est productivité. Entre 1945 et 1950 des invitations à des stages sur les procédures de recrutement, la gestion des fichiers de personnel, l'organisation des ateliers, ... sont mises en place par la revue « Hommes et Techniques ». Nous pouvons donc constater que les mouvements de formation suivent les mouvements sociétaux et politiques. La formation peut s'avérer un moyen de « formater » les individus à une façon de penser et permet de les convaincre de la rationalité de ce qui est mis en place par les politiques (exemple du Taylorisme, ...).

De plus, la crise financière qui s'installe au milieu du XX ème siècle n'est pas sans conséquences. La formation devient alors un moyen de répondre à la crise en formant les chômeurs et le ministère du travail subventionne des centres de formation professionnelle.

Puis, petit à petit l'éducation nationale tente de récupérer la formation professionnelle à travers les centres de vacances pour les jeunes par la formation des animateurs. Cette partie de l'histoire se réfère au régime de Vichy qui souhaitait « l'unification autoritaire des mouvements de jeunesse ». Puis, ce régime a mis en place les écoles de cadres, dans l'idée que « l'accès à une responsabilité suppose une formation²⁵». Le gouvernement de Vichy multiplie les centres de formation professionnelle dans une dimension sociale comme les infirmeries, les cantines à l'école, ... cela résout en parti le problème du chômage avec une offre de formation et d'emploi.

Depuis 1970, la formation professionnelle est régie par la loi. C'est un droit pour les salariés.

B. UN DROIT A LA FORMATION

La formation est devenue à partir des années 60 un véritable enjeu de société et à partir de 1970 nous voyons apparaître les premières lois qui encadrent la formation des professionnels. En 1971 une loi sur la formation professionnelle²⁶ a fait son apparition puis a évolué le 4 mai 2004²⁷. Elle vise à « *clarifier pour chacun ses droits et ses devoirs en matière de formation* » en renforçant la communication et l'orientation. Puis, en 2009 est signé un accord national interprofessionnel. Il porte sur « *le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la*

²⁵ PROST, A. 2006, « <u>Jalons pour uns histoire de la formation des adultes (1920-1980)</u> », Recherche et formation, 53,

 $^{^{26}}$ Loi n° 71-575 relative à l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, JORF 16 juillet 1971

 $^{^{27}}$ Loi n°2004-391 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, JORF n°105 du 5 mai 2005 page 7983

professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels ». Le 24 novembre 2009 aboutit la loi relative à « l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie »²⁸.

Le droit à la formation est un ensemble de normes régissant la formation des adultes qu'il s'agisse de tous les corps de métier. La loi de 1971 prévoit que la formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale et fait partie de l'éducation permanente. La formation professionnelle continue a pour objectif de permettre l'adaptation aux changements techniques et favoriser la promotion sociale. Cette loi prévoit, la généralisation des conventions (un contrat de base), l'extension du bénéfice du congé-formation aux travailleurs, la prise en charge par l'employeur d'une partie du financement de la formation, la réglementation du système de rémunération des stagiaires et l'adoption d'un dispositif particulier pour les fonctionnaires.

La loi du 24 novembre 2009 a marqué la formation professionnelle. Avant cette loi, un plan de formation en entreprise pouvait réunir trois types d'actions de formation. Il y avait l'adaptation du salarié à son poste de travail, tout ce qui concerne l'évolution des emplois et le développement des compétences du salarié. Suite à cette loi de 2009 il n'y a plus que deux types d'actions, les formations pour l'adaptation du salarié à son poste de travail afin de maintenir l'emploi et les actions de développement de compétences.

C. OBLIGATIONS LEGALES

Les lois instaurées ces dernières années ont abouti au fait que toutes les entreprises ont l'obligation de financer la formation professionnelle au prorata de leur masse salariale. Par exemple une entreprise de moins de 10 salariés doit prévoir dans son budget au minimum 0,15% pour le financement de la formation et doit occuper à hauteur de 0,40% son activité. Les entreprises de plus de 10 salariés doivent prévoir 1,6% réparti entre le budget et les activités de l'entreprise²⁹. Cette obligation se divise en trois, il y a une partie pour le plan de formation à hauteur de 0,9% sur les 1,6% des entreprises de plus de 10 salariés, 0,5% pour la professionnalisation et 0,2% pour les congés individuels de formation.

Plusieurs organismes permettent de centraliser la formation comme les OPCA³⁰ et les OPACIF³¹ afin d'effectuer la redistribution des fonds aux adhérents (que sont les entreprises). Des

-

²⁸ Loi n° 2009-1437 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, JORF n°0273 du 25 novembre 2009 page 20206

²⁹ Les chiffres viennent de l'ouvrage de T. ARDOUIN,2006, <u>Ingénierie de formation pour l'entreprise</u>. Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer. 2ème édition Dunod, Paris

³⁰ OPCA: Organismes Paritaire Collecteur Agrée

accords sont passés entre les partenaires sociaux afin de déterminer les modalités de mise en œuvre des outils de formation professionnelle et ils désignent les OPCA chargés de collecter les fonds. Pour les très petites entreprises les versements à l'OPCA sont obligatoires car les fonds sont mutualisés pour financer les formations de ces entreprises. Pour les grandes entreprises c'est au choix car elles peuvent centraliser les formations par le biais de conventions avec les OPCA.

3. FORMATION PROFESSIONNELLE ET PROFESSIONNALISANTE

Nous pouvons voir que beaucoup de formations se disent professionnelles ou professionnalisantes. Quelles sont donc les différences entre ces termes et quelles sont les aboutissements ? Il est vrai que nous pouvons partir du principe que toute formation est professionnalisante dans le sens où l'objectif de la formation est d'apprendre un métier et donc à la suite de cette formation de travailler. Or, nous ne pouvons pas dire pour autant qu'il s'agit d'une formation professionnelle. Pourquoi ?

Nous devons distinguer différents liens entre formation et monde professionnel. Nous pouvons parler de formation d'un professionnel c'est-à-dire un salarié de l'entreprise et, nous pouvons parler de la place des stages dans les formations, des formations par alternances avec le contrat de professionnalisation. Nous pouvons également entendre une formation par les professionnelles, ... La question qui se pose ici est de quelles manières le milieu professionnel est intégré dans les formations ?

Afin d'être clair sur les termes nous dirons que la formation professionnelle est l'ensemble des formations propre à un métier. Et, que les formations professionnalisantes sont toutes les formations qui visent une professionnalisation, une insertion dans la vie active d'un premier emploi ou d'une reconversion. La professionnalisation est un processus, c'est un acte en devenir, qui est amené à évoluer au fil des transformations professionnelles et de la société.

Selon R. WITTORSKY³², la professionnalisation permet la flexibilité au travail, il s'agit d'une « mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles et d'une institutionnalisation de l'activité ». Nous pouvons dire que la professionnalisation est l'accompagnement d'un individu dans le milieu professionnel. Dans le cadre de ce processus, l'individu est amené à acquérir des compétences dans un champ visé et ainsi se socialiser à

³¹ OPCACIF : Organismes Paritaire Collecteur Agrée Congé Individuel de Formation

³² R. WITTORSKY, 2008 « <u>La professionnalisation</u> » p 9 à 36 de la revue Savoirs, n°17, L'Harmattan, consulté sur CAIRN

l'environnement qui sera le sien à la suite de la formation. La professionnalisation est en tout point un processus qui prend de la maturité. En effet, l'individu par l'accès au monde professionnel se socialise à l'environnement, il intègre les comportements, ainsi que les normes, les valeurs de ce milieu. La professionnalisation ne peut se faire sans contexte. A partir de là nous pouvons distinguer la socialisation professionnelle et la socialisation à la profession que nous développons dans la suite de la recherche.

Dans le cadre de l'entretien réalisé, nous pouvons voir l'importance du terrain, des stages dans la formation afin de mettre l'étudiant en face de situations professionnelles qu'il sera amené à rencontrer. Il apprend à se comporter et réagir en fonction des situations. Pour reprendre les termes de R. WITTORSKY la professionnalisation est la « fabrication d'un professionnel par la formation » et peut passer par différents moyens. Nous retrouvons la formation par les pairs sur le terrain, nous pouvons parler d'un apprentissage « médié » par un tiers, pour cela des dispositifs d'accompagnement se mettent en place. Nous retrouvons également l'apprentissage professionnel en situation c'est-à-dire dans l'activité. Cela apporte une variété de situations aux stagiaires, le développement professionnel se réalise selon une incorporation des compétences à l'action par leur hiérarchisation. Ce dernier passe aussi par l'expérience, par soi, les autres et les choses qui l'entourent. Etant donné que la professionnalisation est un processus et ne peut prétendre à une fin, le développement de la personne se réalise en évolution avec l'activité et l'acteur. L'individu devient un « praticien réflexif » selon R. WITTORSKY c'est-à-dire qu'il est capable d'apprendre dans son métier tout en prenant du recul par rapport à la situation. Nous pouvons alors faire l'articulation entre professionnalisation et développement professionnel.

Toutes les formations ont un objectif professionnalisant malgré la diversité de moyens pédagogiques employés dans les formations universitaires. Cependant, une formation professionnelle reste au cœur de l'entreprise et, est également professionnalisante dans un champ d'activité. Le contexte actuel de notre société fait que nous pouvons voir une augmentation importante des formations professionnalisantes. Les chiffres du CEREQ³³ nous montrent une augmentation significative du nombre d'étudiants inscrit en filières professionnelles. Entre 1996 et 2008 nous sommes passés de 29% à 42%. C'est un enjeu important qui ne cessent de croitre au sein des établissements. Ces chiffres sont le reflet d'une demande du milieu professionnel. Les formations liées à un métier garantissent un emploi après l'obtention du diplôme pour beaucoup.

_

³³ CEREQ : Centre de Recherche et d'Etude sur les Qualifications

II/ LA SOCIALISATION ENTRE FORMATION ET TRAVAIL

Nous avons pu voir précédemment que la formation comporte de nombreux enjeux. Elle a différents objectifs tels que la mise à niveau par rapport à l'emploi, l'adaptation aux situations de travail, la valorisation de compétences acquises, l'apprentissage. C'est un domaine très vaste qui recouvre plusieurs aspects.

Il nous paraît nécessaire dans le cadre de cette recherche de traiter de la dimension sociale de la formation. Au vu du contexte actuel c'est un aspect non négligeable. Nous partons du principe que la formation se réfère à l'adaptation qu'il s'agisse d'adaptation à l'emploi, à la société, aux évolutions, ... Et que cette adaptation passe par la socialisation au milieu. La formation a une visée d'épanouissement personnel et professionnel. C'est en ce sens que nous développons la dimension sociale de la formation. Selon CHALVIN « La formation pour créer des situations pédagogiques interactives afin d'améliorer les processus démocratiques » 34. L'auteur part du principe que le fonctionnement démocratique de la société se base sur la qualité des individus et donc de ces connaissances. Historiquement, cela nous ramène à l'époque où l'on pensait qu'il ne fallait pas éduquer le peuple par peur qu'il prenne le pouvoir à la noblesse française. L'accès à la connaissance constitue donc une forme sociale et culturelle. Nous n'avons pas le même rapport à la connaissance en fonction notre socialisation.

Dans cette partie nous allons donc évoquer, la socialisation des individus et l'impact que cela a vis-à-vis de leur rapport à la formation. Nous verrons également quel est l'impact de la formation permanente sur les individus, ainsi que la prise en considération de l'adulte. Et de quelles manières la formation permet la socialisation professionnelle et la socialisation à l'emploi.

1. LES ENJEUX DE LA SOCIALISATION AU MILIEU PROFESSIONNEL A TRAVERS LA FORMATION

Pour commencer la socialisation est « l'ensemble des processus par lesquels l'individu se construit », il est « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » par la société dans laquelle il « apprend », « intériorise », « incorpore » des façons de faire et de penser, d'être

³⁴ CHALVIN D. 2012 <u>Histoire des courant pédagogiques</u>, <u>Encyclopédies des pédagogies pour adultes</u> – tome Chapitre 6: Epistémologie génétiques et sciences cognitive, La dimension sociale de la formation p109

situé socialement³⁵. Cette définition nous permet de dire qu'à chaque environnement et contexte différent il y a processus de socialisation. Nous entendons beaucoup parler de socialisation primaire et secondaire, la première étant au sein de la famille et la deuxième remplie par différents acteurs. Elle se décline en différents points et notamment la socialisation au milieu professionnel, et à la profession. Nous partons du postulat que pour qu'une formation soit professionnalisante il faut une socialisation professionnelle et à la profession. C'est d'ailleurs ce que nous constatons dans l'entretien exploratoire avec les stages découvertes puis stages pratiques dans la formation en maïeutique. Un stagiaire, par son expérience a été mis en confrontation avec des faits, des situations professionnelles et a pu en analyser les aspects de sa pratique. Cela amène à la notion de « praticien réflexif » que développe R. WITTORSKY dans ses analyses sur la professionnalisation.

A. SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

La socialisation professionnelle est une forme de socialisation secondaire. Elle permet à un individu d'incorporer les normes et les valeurs du milieu professionnel en règle générale. Toute activité professionnelle s'inscrit dans un processus de socialisation. Dans le cadre de la formation, nous pouvons, dans certains cas, parler de socialisation par la situation. Il s'agit de mettre l'étudiant en face d'une situation professionnelle, car la socialisation se fait dans un environnement. Par la suite nous verrons que l'enseignement magistral à l'Université a pour objectif d'étudier des situations par l'explicitation de ces dernières par voie orale et non dans le milieu professionnel. Lors de l'entretien exploratoire, l'enquêtée nous confie :

« Vraiment l'alternance c'est super bénéfice par ce que voilà t'es 3 semaines en cours, 3 semaines après t'es dans un service à faire une toilette mortuaire, t'apprends la vie quoi... On nous avait prévenu au début à l'école en nous disant aussi : vous savez, vous n'allez pas qu'apprendre un métier entre guillemets, vous allez apprendre la vie. »

Au-delà d'une insertion dans le milieu professionnel, la socialisation professionnelle (secondaire) forme l'individu à la vie. Il le prépare à entrer dans la vie active.

Nous pouvons voir dans le paysage de l'enseignement supérieur se développer les formations par alternance ou l'insertion des stages dans les maquettes de formation en licence à l'Université³⁶. Selon HUGHES, le début du processus de la socialisation secondaire passe par

_

 $^{^{35}}$ Définition prise dans l'ouvrage de M. DARMON « <u>La socialisation</u> » Sous la direction de F. De SINGLY

³⁶ Etant élue dans différents conseils de l'Université nous pouvons affirmer que les étudiants en licence sont de plus en plus concerné par les stages

« l'initiation ». En formation, les stages permettent donc aux étudiants de s'initier au milieu professionnel. Suite à l'entretien exploratoire réalisé, nous pouvons voir que les stages de formations médicales et dans notre situation, ceux des sages-femmes, ont une place très importante. Par exemple, avant de commencer leur formation les étudiants sages-femmes ont un stage d'observation/initiation. Puis, tout au long de leur formation ils sont confrontés au milieu professionnels dans lequel ils apprennent à raisonner, ... Nous pouvons lire dans l'ouvrage « Socialisation » de M. DARMON³⁷ que « c'est le déroulement de cette initiation et des processus de conversion qui s'ensuivent qui doivent être analysés pour rendre compte des socialisations professionnelles ». C'est-à-dire que pour qu'il y ait socialisation professionnelle il faut une initiation au milieu professionnel.

Dans l'ouvrage de NIZET, J. et BOURGEOIS, E., « Les mutations des formations d'adultes» de 2005, nous pouvons lire que « La formation n'est qu'un moment à l'intérieur d'un parcours professionnel fait de multiples et constants apprentissages (et l'apprentissage lui-même est) une notion diachronique qui caractérise le mouvement de professionnalisation de l'individu ». Cela signifie que la formation permet aux professionnels de s'adapter aux divers mouvements liés aux changements d'emplois. Et, à chaque nouvelle situation professionnelle, il y a un processus de socialisation qui s'installe. La socialisation professionnelle s'inscrit dans un contexte et permet à l'individu de s'adapter aux normes, aux valeurs et à la culture d'une entreprise. Cela passe en partie par la formation car comme nous disons plus haut « la formation n'est qu'un moment à l'intérieur d'un parcours professionnel... »

B. SOCIALISATION A LA PROFESSION

Nous venons de voir ce qu'était la socialisation professionnelle à travers la formation. Mais le champ de socialisation de la formation ne s'arrête pas là. En effet, nous pouvons en formation retrouver la socialisation à la profession. Il s'agit de la socialisation à une activité et non à un milieu. Pour restituer notre entretien exploratoire, nous pouvons voir dans la formation en maïeutique que les étudiants sont régulièrement amenés à produire une démarche réflexive sur leur pratique. Même si la personne enquêtée nous dévoile que l'analyse de pratiques n'est pas encore assez développée, elle affirme que :

³⁷ Citation de l'ouvrage « <u>Socialisation</u> » de M. DARMON Sous la direction de François De SINGLY, p.81 parut en 2006 aux éditions Armand Colin.

« La réflexion pratique on ne le fait quasiment pas (pas utilisé dans la formation de sage-femme). Pas suffisamment donc du coup voilà à chaque fois que je vois ma chef je lui dis « j'ai appris ça ça ça ça, on est dans une formation professionnelle, la visée de la formation est professionnalisante, on a des choses, on ne va pas jusqu'au bout, il faut qu'on fasse, il faut qu'on les responsabilise, faut qu'il élabore leur projet professionnelle, il faut qu'on leur en parle, qu'on les autonomise, ... » Et je lui dit par ce qu'en fait on a, on va mettre en place des récits de situations en fait c'est des RSCA : des récits de situations complexes et authentiques, donc ça on va le mettre pour le master mais en fait faut commencer dès la licence »

Il s'agit, dans le cas de la socialisation à la profession, d'acquérir des compétences dans l'activité professionnelle. Nous pouvons voir à travers la citation ci-dessus, que la socialisation à la profession passe par la pratique du métier et une démarche réflexive sur ses pratiques. On apprend aux étudiants à raisonner d'une certaine manière afin de les familiariser à la profession. Par conséquent, la formation s'inscrit dans un processus de socialisation à un métier.

Nous pouvons retrouver ce raisonnement dans les ouvrages de F. AUDIGIER à travers « l'éducation à ... ». Dans ces ouvrages, il évoque à la base de son raisonnement l'éducation à la citoyenneté puis l'éducation à l'Histoire / Géographie qu'il prend comme exemple. Nous pouvons reprendre la définition de l'éducation à la citoyenneté et l'appliquer au milieu professionnel, « c'est devenir autonome et savoir vivre collectivement dans le respect de tout un chacun, il s'agit d'un rapport au monde actif ». C'est l'ensemble des articulations entre le savoir-être, les connaissances et la mise en pratique qui fait que l'enfant apprend à agir en conséquence. Il s'agit du même modèle pour la socialisation au milieu professionnel de l'adulte.

C. LA PLACE DE LA FORMATION EN ENTREPRISE

La formation occupe plusieurs places dans l'entreprise. Il peut s'agir de l'accueil d'un stagiaire auquel cas l'entreprise doit l'accompagner, le suivre et s'engager à le former au milieu et à l'activité professionnelle. Et, ce peut être l'entreprise qui envoie ses salariés en formation pour diverses raisons. C'est dans ces situations un processus de socialisation qui se met en place. L'entreprise a des avantages à accueillir ou envoyer des individus en formation. C'est un moyen de

« fidélisation » du salarié et cela développe le sentiment d'appartenance à l'entreprise. C'est un moyen pour le salarié de s'épanouir et de s'investir dans la vie de son entreprise.

Dans l'article de E. QUENSON « *La formation en entreprise: évolution des problématiques* de recherche et des connaissances » ³⁸, nous pouvons voir que la formation peut se faire à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise et que cela ait différentes répercussions. Car la formation ce n'est pas seulement apprendre c'est aussi rencontrer d'autres personnes et ainsi favoriser l'émulation. Nous pouvons classifier les entreprises en deux groupes, il y a celles qui font de la formation pour augmenter la rentabilité dans le sens ou cela modifie l'organisation du travail et constitue donc un vecteur d'efficacité économique et sociale. Et celles qui usent de la formation pour améliorer l'intégration des salariés dans l'entreprise. C'est là que la dimension sociale de la formation prend toute sa place. Nous pouvons parler de socialisation à l'entreprise par le biais de la formation. Si l'entreprise ne satisfait pas les besoins en formation de ses salariés alors ils s'inscriront dans l'autoformation tout en s'éloignant de l'entreprise. Il s'agit là de favoriser une « culture » d'entreprise.

Afin de répondre aux besoins des entreprises, les formations se professionnalisent de plus en plus. La dimension sociale qu'occupe la formation aujourd'hui est de plus en plus importante.

2. PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES

La distance constatée entre l'Université et le milieu professionnel, n'est pas si omniprésente que cela. Certaines formations universitaires comme celles dispensées par les IUT, l'IUFM ou encore les formations médicales sont bien ancrées dans la professionnalisation. Ce qui est différent pour les formations disciplinaires comme par exemple la philosophie, l'histoire qui, mis à part l'enseignement, ont une portée professionnelle moins importante. Nous pouvons constater que l'Université dans son ensemble s'efforce de professionnaliser ses formations. En 1999 nous voyons arriver les licences professionnelles puis des masters professionnels. L'alternance dans l'enseignement supérieur commence également à se mettre en place³⁹. Néanmoins l'image du cours magistral des Universités semble bien ancrée dans les mentalités. Une université sans cours en amphithéâtre serait-elle toujours ce qu'elle est aujourd'hui ?

³⁹ Un reportage a été réalisé à ce sujet sur une chaine télévisé.

-

³⁸ Parut dans la Revue Savoirs, 2012/1 n° 28, p. 11-63. DOI : 10.3917/savo.028.0011, consulté le 4 février 2013

A. LES ENJEUX DE LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'enseignement supérieur a beaucoup évolué ces dernier temps. En effet, selon R. COLET, en 2007, dans le l'ouvrage « <u>Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Place l'efficacité au service de l'humanisme</u> » de X.ROEGIERS 2012 ; ce qui a le plus changé c'est « la manière dont on conceptualise, organise et conduit les activités de l'enseignement ». Selon cet auteur l'Université serait le lieu où l'on innove le plus, on prend plus d'initiatives en terme pédagogique et, les sens de l'éducation occupent une place importante dans ces transformations.

L'enseignement à l'Université évolue autour des enjeux de notre société et cherche à se rapprocher au mieux du monde professionnel qui évolue également continuellement.

A partir des années 2000, nous voyons apparaître une nouvelle conception de la professionnalisation à l'Université. Il ne s'agit plus de donner des diplômes pour répondre à des besoins mais il s'agit de doter les étudiants de filières généralistes de compétences connexes, transversales pour les aider à s'insérer dans le milieu du travail. Cependant, selon R. WITTORSKY « une formation universitaire ayant pour intention de professionnaliser doit, en outre, s'appuyer sur une analyse préalable du travail réel pour identifier les compétences à développer en formation, dont la nécessité d'identifier les compétences visées et les compétences validées par le secteur professionnel. Elle suppose également de penser la formation par finalité d'action » 40. Cela suppose un travail en lien direct avec les entreprises afin que les attentes des stagiaires correspondent.

De plus, cela induit une diversification des modalités pédagogiques. Il ne s'agit pas seulement d'une transmission théorique mais bien d'une analyse de situations, de pratiques professionnelles, ce qui engendre également une adaptation des méthodes d'évaluations. Il ne s'agit plus d'évaluer seulement des savoirs mais des actions, des situations. Par exemple, lors de l'entretien réalisé nous avons vu que dans leur formation les étudiants sages-femmes en quatrième année sont amenés à être évalués en situation sur l'encadrement d'un étudiant de première année qui fait une manipulation clinique. L'enseignant se déplace donc sur le terrain pour évaluer une pratique. A travers, les situations professionnelles, l'étudiant apprend à se positionner professionnellement.

« Ça il faut que tu saches le faire « donc voilà moi je préconise plutôt ça, plutôt ci » et ça c'est très difficile parce qu'en méde-

-

⁴⁰ Citation tirée de la conclusion de l'article de WITTORSKI R. 2012, « <u>La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités</u> », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. 28-1, Paragraphe 35

La citation de l'entretien exploratoire nous permet de dire que l'étudiant apprend à se positionner dans le milieu professionnel en étant en contact avec celui-ci. Après lecture d'une enquête du CEREQ⁴¹ nous pouvons dire que la professionnalisation d'une formation est transversale c'est-à-dire que ce n'est pas seulement l'intervention de professionnels dans des cours ou bien un lien plus important avec les stages, il s'agit véritablement d'une complémentarité entre les différents acteurs. La formation doit être claire et faire consensus entre et pour les différents acteurs. Il ne faut pas oublier que cette étude a été menée en prenant comme indicateur l'insertion professionnelle des diplômés. La professionnalisation des formations est également soumise aux nomenclatures des emplois et des caractéristiques du marché du travail en constante évolution depuis plusieurs années.

B. DES FORMES DE PROFESSIONNALISATION DIFFERENTES

Dans l'ouvrage de X. ROEGIERS⁴² nous pouvons voir qu'à l'Université il y deux parcours de formation distincts. Il y a d'un côté les formations professionnalisantes telles que la médecine, ou le champ de la santé en règle générale. Et il y a les formations dites filiéristes comme la philosophie, la littérature, qui se destinent plus à l'enseignement. Pour revenir sur la professionnalisation nous pouvons dire que ces deux types de formation sont professionnalisantes mais à des échelles différentes et en introduisant des méthodes pédagogiques distinctes. Par exemple nous pouvons faire ressortir à travers l'entretien exploratoire que l'alternance est un levier pour la professionnalisation et cela se vérifie par l'organisation des études médicales.

« C'est pour ça que finalement tu vois quand euh ... tu lis des articles sur la professionnalisation et que WITTORSKY identifie l'alternance et l'analyse comme étant des leviers. L'alternance on l'a et l'analyse, ou du moins la réflexivité ba intrinsèquement je crois que pour les professions de santé c'est euh ... ça va de soi ...

...

⁴¹ Etude du CEREQ ; « <u>Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômé</u> » datant de février 2008 et réalisé par JF. GIRET et S. MOULLET

⁴² ROEGIERS, R. <u>Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur</u>? Placer l'efficacité au service de l'humanisme, édition Groupe de Boeck, 2012 Bruxelles

Nous disions plus haut que la professionnalisation vise à socialiser un individu à un milieu et/ou à une situation. La notion de professionnalisation des formations universitaires est retranscrite à travers les cours. On essaye de socialiser un individu à un milieu qu'il ne connait pas. En effet, selon une analyse de B. REY dans le Chapitre 9 : « Le savoir universitaire ? Un savoir sans problème ? » Dans l'ouvrage de M. FABRE et E. VELLAS « Perspectives en éducation et formation », nous pouvons voir de quelles manières l'enseignant construit son cours afin de transmettre son savoir, ses analyses de situation. L'enseignant transmet à l'étudiant le travail qu'il a effectué mais sans lui donner toutes les clés pour qu'il comprenne. L'étudiant est mis face à un problème mais n'y est pas confronté. Par conséquent il ne peut s'approprier la situation et ne peut parvenir à une maitrise des tenants et des aboutissants de la situation. La formation dans ce cadre tend à socialiser l'individu, à lui inculquer les normes, les valeurs, les risques, ... sans fréquenter le milieu le milieu professionnel. La professionnalisation passe ici par la prévention des « risques du métier ». Cette professionnalisation universitaire vise à préparer l'étudiant au terrain.

Cependant, ces méthodes pédagogiques universitaires ne semblent plus suffire à l'étudiant et nous dirons même qu'elles n'ont pas fait leurs preuves en matière de professionnalisation et d'insertion des diplômés sortant de formations filiéristes. Le CEREQ confirme cela en chiffre car effectivement, nous pouvons voir qu'à niveau d'études identiques la professionnalisation n'est pas identique selon les filières. Prenons des étudiants ayant fait un doctorat en Sciences humaines et d'autres ayant fait un diplôme de 3ème cycle en Santé, sur la base de l'enquête génération 98, nous pouvons voir que pour le premier cas seuls 44,01% ont trouvé un emploi en mars 2001 correspondant à leur spécialité de formation contre 89,27% pour le second cas. (Tableau en Annexe 7). Voici seulement un échantillon de cette recherche qui recense plusieurs formations que nous pouvons comparer sur le plan de la professionnalisation 43.

En résumé, nous venons de voir que les formations universitaires sont professionnalisantes car elles préparent l'individu à entrer dans le milieu professionnel. Mais, cette professionnalisation, peut se faire de différentes façons. Nous pouvons constater que certains cursus intègrent de nombreux stages dans le parcours et d'autres aucun. La professionnalisation peut être entendue comme une initiation au milieu professionnel ou comme une véritable entrée dans l'activité professionnelle. Nous avons vu cela à travers les formations médicales. Différentes formes de socialisation sont assimilées aux formations. Nous retrouvons la socialisation professionnelle et la socialisation à la profession que nous venons de distinguer. De plus, nous pouvons constater que les étudiants en formation initiale et en formation continue n'ont pas la même expérience du milieu professionnel.

⁴³ Etude du CEREQ ; « <u>Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de</u> l'insertion de leurs diplômé » datant de février 2008 et réalisé par JF. GIRET et S. MOULLET

Les pratiques pédagogiques des formations universitaires restent les mêmes. Les individus ne mobilisent donc pas les mêmes compétences en formation alors que le cursus est identique.

Dans la partie suivante, nous allons étudier ce paradoxe dans l'enseignement supérieur à l'Université. Entre formation initiale et formation continue quelles sont les méthodes pédagogiques utilisées en formation des adultes ?

III/ L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : PARADOXE EN FORMATION

Dans cette partie, nous allons nous questionner sur les différentes formes de transmission des connaissances utilisées que ce soit en formation initiale ou en formation continue dans l'enseignement supérieur. La formation des adultes se base sur une remise en cause de l'enseignement scolaire traditionnel selon R. MUCCHIELLI. Elle constitue une rupture avec le cours magistral et la transmission « frontale » du savoir. Nous pouvons également noter que l'école est aussi en lutte permanente contre ce modèle depuis plusieurs années.

La formation des adultes recherche l'autonomie et l'échange, elle constitue des formes pédagogiques nouvelles. Nous allons voir de quelles manières distinguer l'enseignement initial à la formation continue à l'Université. La formation permanente selon P. ARENTS est un « prolongement naturel de l'enseignement », un « perfectionnement professionnel et technique à tous les niveaux », « un moyen de protections de l'homme contre les effets deshumanisants de la technique et des propagandes », « une promotion du travail et un reclassement de certains adultes ».

Nous verrons que l'enseignement supérieur est un vaste milieu de formation et selon son public la méthode d'enseigner diffère. L'Université étant en constante évolution il n'est pas facile de tirer des généralités de ce que nous allons voir.

Cette partie nous permet de confronter l'andragogie de la formation initiale sans terrain professionnel avec la formation professionnelle ou des adultes relevant de la formation continue. Est-ce que l'adulte peut transposer ce qu'il a appris en formation initiale et dans le milieu professionnel dans le cadre d'une nouvelle formation ?

A. REMISE EN CAUSE DES METHODES UNIVERSITAIRES

Depuis plusieurs années le système de l'école est remis en cause. Nous le voyons aujourd'hui à travers les réformes que le gouvernement envisage. Les faits de société ont une place importante tant dans l'éducation nationale que l'enseignement supérieur. Aujourd'hui nous constatons que les méthodes pédagogiques/andragogiques universitaires ne correspondent pas aux attentes du milieu professionnel. Nous avons pu voir que l'Université se professionnalise et cela entraine divers changement, notamment la remise en cause de l'enseignement magistral en amphithéâtre. Les conférences sont vues comme des « spectacles culturels ». Par exemple en santé, à la fin d'un cours de 1ère année PACES⁴⁴ les étudiants applaudissent l'enseignant. Ces cours ne peuvent favoriser l'échange avec la distance installée entre les étudiants et l'enseignant. Dans cette configuration c'est à l'étudiant de s'adapter à l'enseignant et non l'inverse, et cela favorise le décrochage (sujet qui reste une grande question pour l'Université). Avec le temps et les dispositifs mis en place nous voyons les cours en amphithéâtre diminuer au profit de Travaux Dirigés, Travaux Pratiques initiés par les plans « Réussite en Licence » des Universités. Cependant, les cours magistraux sont encore nombreux dans les premières années universitaires au vu du nombre d'étudiants inscrits.

Bernard REY analyse une situation de cours en amphi en première année de psychologie et fait ressortir les dysfonctionnements de ce type d'enseignement dans un ouvrage de M. FABRE et E. VELLAS «<u>Perspectives en éducation et formation</u>». Dans cette analyse l'auteur montre de quelles manières l'enseignement universitaire est en tension avec la recherche et donc la question de la problématisation. Dans une situation de cours, l'étudiant est sensibilisé à un problème mais n'y est pas confronté par lui-même. On lui expose des concepts, des hypothèses, mais qu'il n'a pas construit lui-même. De ce fait, l'étudiant ne peut s'approprier le cours car souvent il ne s'agit que d'un résumé de la recherche et il n'a pas de démarche réflexive. Dans cette démarche l'étudiant n'est pas confronté à une situation concrète mais fictive. On essaye de le préparer à un milieu qu'il ne connait pas. Cela ancre les cours dans une fiction, et c'est bien ici le problème de ce type d'enseignement. L'ambition est « de faire apprendre le savoir en tant que pratique et non comme le résultat de la pratique »⁴⁵, c'est-à-dire qu'il faut présenter à l'étudiant une situation et en faire découler une

⁴⁴ PACES : Première Année Communes aux Etudes de Santé.

⁴⁵ Citation venant l'ouvrage de FABRE M et VELLAS E. « <u>Perspectives en éducation et formation »</u> 2006, Chapitre 9. « Le savoir universitaire ? : un savoir sans problème ? » p 143-157 Edition De Boeck Supérieur, P152 3.4 Faire acquérir le programme

connaissance par l'analyse de la situation. Et non présenter le résultat d'une action comme finit, considérant qu'il s'agit d'une connaissance. Or, après l'obtention d'un diplôme, la personne devrait être apte à travailler et non découvrir le milieu dans lequel il arrive. En formation sage-femme, nous pouvons voir à travers l'entretien exploratoire que l'expérience est une obligation afin d'être apte à exercer cette profession. Nous apprenons sur le terrain à raisonner et mettre en ligne la théorie et la pratique.

« ... En fait dans la filière de la santé, tout à l'heure je te parlais de raisonnement clinique et médical, tu ne peux pas scinder la pratique de la théorie en fait. Tu ne peux pas correctement pratiquer si tu n'as pas tes bases de théorie. Et ta théorie en fait tu ne comprends pas la théorie si tu n'as pas la pratique. La théorie te fait agir ... Ah ba je vais faire ça par ce que je sais qu'il y a si, il y a ça ... ça c'est le raisonnement clinique et médical... Et quand tu apprends un cours, on est toutes allées en stage donc ça te fait forcément rappel à des expériences de stages (...) »

Nous pouvons voir avec B. REY que la transmission varie entre deux modèles. Dans le premier modèle, un novice peut acquérir une pratique s'il est plongé dedans, il va donc développer un habitus par rapport au milieu dans lequel il se trouve. Dans le second modèle, il est possible d'initier un novice à une pratique en lui montrant un cheminement progressif, en le prévenant des risques, contraintes, ... Dans la deuxième situation nous avons un discours sur la pratique afin d'éviter les « grosses » erreurs sur le terrain. On veut lui donner un maximum d'informations sur la pratique ce qui passe par des apprentissages scolaires. L'Université se situe dans la deuxième situation ce qui a pour effet de poser le problème de l'appropriation du cours par l'étudiant. Ce dernier se trouve dans une double posture vis-à-vis de sa formation. Il doit à la fois se soumettre intellectuellement à ce qu'on lui enseigne dans le sens où l'enseignant détient le savoir et on exige de lui qu'il comprenne. Cette double attente vis-à-vis de l'étudiant entre en contradiction car ce dernier ne peut réellement s'approprier le cours que s'il identifie la situation et donc le milieu professionnel, ce qui sans stage semble compromis.

Pour résumer cette situation, dans l'enseignement magistral, d'après B. REY « le cours universitaire pris en exemple cherche à inculquer à l'étudiant les contraintes, les normes, les valeurs et faire qu'elles deviennent leur habitus » ⁴⁶. Nous constatons donc une distance entre la pratique et l'apprentissage de cette pratique. L'enseignant cherche à transmettre une pratique sans illustration réelle, sans que l'étudiant soit confronté aux faits.

Citation venant l'ouvrage de FABRE M et VELLAS E. « <u>Perspectives en éducation et formation</u> » 2006, Chapitre 9. « Le savoir universitaire ? : un savoir sans problème ? » p 143-157 Edition De Boeck Supérieur

Nous voyons de plus en plus de formations ajouter des stages dans leurs cursus. Cependant, il ne faut pas oublier que l'enseignant doit lui-même pratiquer ce qu'il enseigne afin de rester au plus proche de la réalité. Dans l'entretien réalisé, nous pouvons voir que les enseignantes sages-femmes vont reprendre une activité dès la rentrée prochaine afin d'être en adéquation avec l'évolution de la profession. Dans le cas de l'Université les enseignants sont également des chercheurs, ce qui les inscrits dans une autre démarche, celle de la problématisation.

B. LE SYSTEME SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE SONT INADAPTES A LA FORMA-TION DES ADULTES

Dans l'ouvrage de R. MUCCHIELLI « <u>Les méthodes actives</u> » nous pouvons lire que les critiques faites à l'Université en règle générale sont diverses. Les adultes estiment que la formation universitaire est trop scolaire et ils ont l'impression de revenir à l'école. Ils ont le sentiment que les connaissances transmises à l'Université ne sont pas réutilisables dans le monde professionnel. De plus, l'Université ne devrait plus cloisonner les enseignements en discipline car la « réalité professionnelle est interdisciplinaire », selon R. MUCCHIERLLI. Il n'y a pas de mise en situation professionnelle et le transfert de connaissances n'est pas pensé en terme professionnel.

La réflexion de cet auteur se rapproche de celle initiée par F. AUDIGIER à travers les « éducations à ... » (en particulier dans l'histoire/géographie). Cet auteur pense que « les éducations à ... » déstabilisent la discipline. Ce sont des traductions en termes d'intention d'enseignements et de préoccupations sociales. Les « éducations à ... » font acquérir aux élèves des objectifs comportementaux. Il y a donc des tensions entre la soumission aux contraintes scolaires et l'évolution. Il s'agit d'un exemple de l'enseignement primaire. Cependant, nous retrouvons cette démarche dans l'enseignement supérieur. Nous avons vu dans la remise en cause de l'enseignement universitaire l'analyse de B. REY sur un cours en première année de psychologie. Nous pouvons dire qu'il s'agit d'éduquer à la recherche, aux raisonnements par problèmes. Et si l'on se réfère à un référentiel de formation en première année de psychologie 47 nous pouvons voir que les objectifs généraux de la formation sont entre autre « L'étudiant doit disposer d'une formation de base à toutes spécialités de la psychologie, aux principales théories méthodes et champs d'applications de

⁴⁷ Nous avons choisi de prendre un référentiel de formation de psychologie pour être en concordance avec l'étude de B. REY. Il s'agit du référentiel de Paris-Diderot car disponible en ligne. Le référentiel est disponible en Annexe 8 de ce dossier.

la discipline ». Il s'agit donc d'une réflexion en termes d'objectifs à atteindre à la fin de la licence. Le référentiel de formation de la licence en psychologie est disponible en Annexe 8.

Nous pouvons dire que la formation universitaire semble dans un premier temps inadaptée à la formation des adultes car sa double mission de formation initiale et formation continue ne peut s'effectuer avec les mêmes méthodes. Dans l'entretien exploratoire, la personne enquêtée a répondu à la question suivante :

« Alors pour revenir sur un autre champ, comment dans ta formation initiale, tu as acquit des compétences ? Je dirais sur le plan méthodologique, sur la façon de travailler, la façon de t'organiser. On peut dire que c'est une compétence en soi et est-ce que tu l'as réutilisé dans le cadre de ta formation là à l'Université ou est-ce que tu as complétement changé, ... ? Voilà comment tu as articulé ... est-ce que tu es arrivée dans ta formation et tu t'es dit « quand j'étais étudiante sage-femme on faisait comme ça, alors là je vais réutiliser la même méthode, la même chose ... ? »

(Blanc) « Alors encore une fois c'est ... (long blanc) c'est difficile par ce que ... (blanc) C'est pas une question facile, elle est très bien (Blanc) ... Quand j'étais en formation initiale, je travaillais régulièrement ... je relisais les cours rapidement, en fait il y avait toujours un délais par ce que entre le moment où il avait le cours, le power point puis le temps de les imprimer, il y avait toujours et puis ... J'apprenais mais effectivement le but, en fait je ne me trouve pas non plus dans la même position, par ce que en formation initiale ce que je cherche c'est une profession, là je veux dire je l'ai déjà c'est plus en terme d'évolution de professionnelle et ... que je ... c'est dans le cadre d'une évolution professionnelle là que je m'inscris. En formation initiale ont s'inscrit dans je dois avoir un métier. Donc oui je pense que les façons de travailler sont certainement différentes ... »

Cela nous montre que l'adulte en formation ne s'inscrit pas dans la même optique, dans le même projet. D'un autre côté nous pouvons dire que certaines formations sont adaptées à l'adulte. Cela est à nuancer selon les formations, mais dans le cas de notre enquêté elle nous indique que :

« Je pense que les formations universitaires cherchent à se professionnaliser ... (Rire) par ce que l'alternance c'est vraiment, ... c'est vraiment bien quoi ... Et euh ... c'est deux niveaux, c'est deux niveaux différents. Et en fait je ne peux pas dire ... que le fait que cette formation-là, actuelle ne soit pas en alternance me dérange par ce que tout ce qui se dit, par forcément tout, mais beaucoup de choses qui se disent me parlent par ce que j'ai une activité profes-

sionnelle d'enseignante. Et, je comprends que ça puisse être plus difficile pour les étudiants qui sont en formation initiale et qui suivent cette formation initiale en sciences de l'éducation par ce que, par ce que ... ils apprennent beaucoup de chose, on leur dit ba voilà vous pouvez faire ça ça ça que mais concrètement ils ne le voient pas forcément ... Tandis que moi en fait tout ce qui se dit, ou tout ce que j'apprends je sais déjà, et je vois parfois comment je vais pouvoir le réinvestir quand je vais retourner à l'école là en juillet. Donc que ce soit théorique ne me chagrine pas par ce que je sais que je vais pouvoir rapidement le mettre en application derrière et c'est vrai qu'on est sur deux statuts différents ».

L'expérience professionnelle a une réelle importance dans le cadre de la formation universitaire. Nous voyons bien ici que la personne enquêtée constate que les étudiants de la formation initiale ne peuvent projeter ce qu'ils apprennent dans une situation. Ils n'ont pas eu l'occasion d'être dans la réalité professionnelle et ainsi ils ne visualisent pas comment utiliser les connaissances qu'ils acquièrent.

Le système universitaire n'est donc pas adapté à toutes les formations et la pédagogie des adultes, l'andragogie, s'est alors développée au fur et à mesure suite à l'inadéquation des méthodes scolaires. Afin d'être au plus proche des attentes des adultes, il faut prendre en considération leur personnalité et leur vécu, leurs expériences personnelles et professionnelles qui souvent expliquent un comportement. Pour un adulte reprendre une formation constitue un véritable changement, c'est un projet réfléchi.

2. UN ADULTE EN FORMATION

Pour BARBIER, un adulte en formation recherche une dialogie entre le monde des savoirs et des savoirs faires et celui de la connaissance de soi. Un adulte en formation a un potentiel et dispose d'une expérience, on ne doit pas en faire abstraction mais l'identifier chez l'adulte en formation. Il faut donc construire toute une méthodologie pour la formation des adultes. Plusieurs choses qui peuvent paraître des banalités sont à prendre en compte.

Un adulte s'inscrit dans un réseau d'imbrications sociales diverses. Selon B. LAHIRE le comportement d'une personne ne peut se prendre en compte que lorsque l'on reconstitue le tissu d'imbrications sociales, nous pouvons parler de coexistence. L'individu s'inscrit dans un tout et son comportement varie en fonction de son entourage. Les conditions d'existences de l'individu se reflètent sous forme de propriété, de capitaux, et de ressources abstraites.

Afin que la formation de l'adulte soit bénéfique le stagiaire ne doit jamais se sentir dévalorisé ou encore aucune hiérarchie ne doit ressortir. Le formateur n'est pas supérieur aux formés par ce qu'il est formateur. La formation des adultes doit s'inscrire dans un échange d'expériences, une réciprocité, afin de développer une réflexion sur ses propres pratiques. Chacun peut apporter quelque chose à l'autre et l'enseignement ne se fait pas à sens unique.

Nous allons voir que l'andragogie tourne autour des méthodes actives. La communication, de l'échange, et l'analyse de situation amènent l'individu en formation à réfléchir sur ces pratiques.

A. REMISE EN CAUSE DE L'ADULTE EN FORMATION

Avant de commencer, il est important de rappeler un courant pédagogique. Selon CHALVIN l'approche béhavioriste consiste à créer de nouveaux conditionnements en utilisant les conditionnements existants, et cela est particulièrement le cas dans la formation des adultes. Ces derniers ont acquis avec leurs expériences professionnelles différents conditionnements. Le formateur va donc devoir conforter certains conditionnements mais également en remettre en cause. Nous pouvons parler de déconstruction et reconstruction des savoirs. Le formateur devra cerner les « conditionnements acquis et les espaces libres ».

Par exemple dans le cas de l'entretien exploratoire réalisé, la personne ne nous cache pas avoir rencontré des difficultés sur les termes employés et leurs significations. Chaque champ à son vocabulaire et même s'il s'agit d'un même mot la signification n'est pas pour autant identique en voici l'exemple :

« en fait j'ai construit sur mes connaissances antérieurs et des fois ça a été compliqué hein, enfin voilà le truc de Piaget, connaissances antérieurs, assimilation, ... il y a eu des conflits sociocognitifs ... des fois je me disais « ne mais c'est pas possible » ... Et nen en fait ma fois ce qui est aussi différents c'est que le vocabulaire [...] Et en fait ba c'est comme tout c'est un vocabulaire spécifique et qui s'apprend » [...]

« Et alors du coup tout à l'heure tu parlais de conflit sociocognitif est-ce que tu as un exemple, une situation de ça, est-ce que c'est une situation que tu as vécu ? »

« Oué ... Quand on a défini en quanti ce que c'était qu'une problématique ... alors ça ... j'avais déjà une zone d'instabilité, j'étais bien confortable dans mes connaissances antérieures sur ce qu'était une problématique. Une problématique c'est une question, Par la suite, la personne enquêtée explique comment elle a découvert que la problématique n'était pas ce qu'elle pensait connaître. L'adulte en formation doit faire preuve d'adaptation et de flexibilité. Il doit faire avec ses connaîssances antérieures mais être capable de les remettre en cause d'assimiler de nouvelles connaîssances.

Pour l'adulte, le savoir est une fonction d'aide technique en pédagogie. En quelque sorte on apprend à l'adulte à transposer des situations qu'il connaît, on le fait réfléchir sur ces situations par le questionnement, ... L'adulte s'inscrit dans un groupe qui lui permet également d'échanger et d'avoir différents avis afin de se constituer de nouvelles connaissances, de nouveaux savoirs faires. Nous pouvons confirmer les propos de MUCCHIELLI, avec l'entretien réalisé. La personne enquêtée reconnaît que même s'il s'agit de cours plus ou moins magistraux, elle transpose la théorie à la pratique ce qui lui apporte beaucoup. En revanche, elle reconnaît qu'une personne ne travaillant pas à plus de mal à se situer par rapport aux connaissances transmises et ne perçoit pas comment les réinvestir en situation professionnelle.

B. LA COMMUNICATION EN FORMATION DES ADULTES.

Les méthodes actives se sont construites sur la base de l'échange et de l'interaction entre les individus. Nous pouvons constater après plusieurs lectures et notamment concernant MUCCHIELLI que la méthode pédagogique utilisée pour l'apprentissage de nouvelles connaissances de l'adulte doit toujours se baser sur la communication et une relation d'échanges entre formateur et formé, enseignant et stagiaire, ... Cela entre en contradiction avec le principe du cours magistral que nous avons vu précédemment. Qui de ce fait rend inadaptée la forme d'enseignement à l'adulte.

La communication pédagogique est une des méthodes actives de la formation des adultes, nous pouvons dire qu'elle fait partie de l'andragogie. La communication doit se faire sous certaines conditions. Il y a plusieurs moyens de « communiquer » selon MUCCHIELLI. Pour que celle-ci soit qualifiée de pédagogique il faut que l'objectif soit de « modifier l'état du savoir, du savoir-faire ou du comportement du récepteur, lui faire comprendre et ultérieurement réussir quelque chose (qui est l'objet de l'enseignement) »⁴⁸.

⁴⁸Cité dans l'ouvrage de R. MUCCHIELLI, <u>Les méthodes actives</u>, <u>Dans la pédagogie des adultes</u>. Point 1. Caractéristique de la communication pédagogique p.38.

Nous pouvons parler de feed-back quant à la qualité de la communication entre l'émetteur et le récepteur. Très brièvement un feed-back est « une communication sur la communication ⁴⁹». Après avoir fait passer un message il faut s'assurer qu'il a bien été transmis, reçu par le récepteur. Lorsqu'un enseignant donne un cours en amphithéâtre par exemple il fait « une communication » mais il n'y a pas communication à proprement dit, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'échanges.

Concrètement le feed-back peut se mettre ne place de différentes manières. On peut utiliser l'interrogation, le questionnement, ou d'autres moyens verbaux et non verbaux. Pour les moyens verbaux il y a les questions, les commentaires de la part des auditeurs et des récepteurs, des séances d'évaluations, ... Et pour les moyens non-verbaux il s'agit de signes, de mimiques, de mouvements collectifs, ... Dans cette situation il s'agit d'un feed-back du formé vers le formateur. Dans l'autre sens, lorsque le feed-back s'organise du formateur vers le formé il s'agit de voir comment le formé réceptionne l'information transmise, est ce qu'il se l'approprie à une situation qui lui est propre ou non, ...

La communication peut s'organiser autour d'une pratique, d'un constat, d'une confrontation. Il s'agit d'un échange ayant pour objectif d'amener l'individu à remettre en cause sa pratique, non négativement mais de manière à l'améliorer et la transposer à d'autres situations. La formation permet à l'individu d'élargir ses champs de compétences.

En résumé, nous pouvons dire que les étudiants reçoivent différemment les enseignements en fonction de leurs expériences. Nous avons pu voir qu'un étudiant en formation continue a plus de facilité à assimiler les connaissances qu'on lui transmet, grâce à son activité professionnelle, qu'un étudiant en formation initiale. Ainsi, il mobilise ses compétences et les investit dans sa formation. Si l'étudiant en formation initiale n'a pas de stages, ou d'expériences professionnelles il ne sera pas dans une démarche réflexive d'analyse de situation et de mobilisation des compétences. Il sera amené à analyser une situation à laquelle il n'aura jamais été confronté. A la suite de ses formations l'étudiant a acquis un bagage théorique qu'il n'a pas pu mettre en pratique. Nous avons également vu que la formation des adultes se base principalement sur les différentes formes de communications pédagogiques (andragogie), or les cours en amphithéâtre ne permettent pas l'échange.

⁴⁹Il s'agit de méta-communication selon BATESON en 1951

CONCLUSION

Lors de cette recherche, nous nous sommes efforcés de mettre en relation les compétences acquises dans le milieu professionnel avec les formations dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement l'Université.

A la suite de notre problématique et de nos premières lectures, nous avions émis trois hypothèses :

- Pour que l'individu acquière des compétences professionnelles, la théorie doit être accompagnée d'une pratique, et d'une démarche réflexive.
- Toutes les formations universitaires ne sont pas adaptées à la formation continue.
- Pour qu'une formation soit professionnalisante il faut une socialisation professionnelle et une socialisation à la profession.

A travers l'analyse de notre entretien exploratoire et nos lectures, nous pouvons proposer des réponses qui mériteront d'être approfondies dans la cadre du master 2. Nous avons vu que la professionnalisation des formations est construite différemment en fonction des parcours. Nous pouvons constater que les formations les plus professionnalisantes, c'est-à-dire celles qui connaissent un taux d'insertion de leurs diplômés important, sont celles qui intègrent plusieurs stages dans leur cursus. Ces derniers permettent une socialisation professionnelle et une socialisation à la profession et rendent les étudiants « prêts » à travailler à la fin de leur formation. C'est le cas des formations médicales par exemple. Les stages et/ou l'expérience professionnelle permettent aux étudiants de l'Université d'établir des liens entre leurs pratiques et la théorie. Cela les amène appréhender les apports théoriques différemment et les mettre en relation avec l'activité professionnelle.

Qu'ils s'agissent d'une formation initiale ou de la formation continue, les cours dispensés à l'Université sont identiques. Nous pouvons supposer que ce n'est pas pour autant que les compétences acquises à la fin de la formation sont identiques pour tous les étudiants d'une même formation. Car, cela dépend du vécu des adultes en formation. Par ailleurs, nous avons vu dans les propos liminaires que pour qu'il y ait compétence il faut de la pratique, de la théorie, et un contexte.

Nous pouvons nous demander si l'individu en formation initiale, sans expérience professionnelle acquière réellement des compétences à l'obtention de son diplôme ?

L'investigation des compétences professionnelles en formation, nécessite une recherche plus poussée. Il est nécessaire d'effectuer plus d'entretiens et de diversifier les filières universitaires enquêtées, de réaliser des observations participantes afin de voir en situation comment l'expérience est investie en formation.

Lors de ce dossier exploratoire de recherche, nous avons rencontré certaines difficultés. Il n'a pas toujours été simple de rester objectif et de ne pas émettre de jugement à l'heure où l'enseignement supérieur est en pleine réforme. De plus, l'articulation entre les différentes formations ne va pas de soi. L'offre de formation universitaire étant très diversifiée, il faut différencier les formations et leurs contenus.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaire:

MEIRIEU P., RAYNAL F., RIEUNIER A., Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive, 2010, ESF

Ouvrages:

ARDOUIN, T., Ingénierie de formation pour l'entreprise, Analyser, *Concevoir, Réaliser, Evaluer*. 2006, 2ème édition DUNOD, Paris.

AUDIGIER F., « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire », dans l'ouvrage de MAULINI O et MONTANDON C, Les formes de l'éducation : Variété et variations.2005, Pages 103 à 122, De Boeck Supérieur, Raisons éducatives.

BOTERF (Le), G. Ingénierie et évaluation des compétences, 2013, 6ème édition d'organisation, Eyrolles Paris

CHALVIN D., Histoire des courants pédagogiques, Encyclopédie des pédagogies pour adultes – tome 1, 2012ESF 3ème édition, Collection Formation Permanente, Issy-les-Moulineaux

DARMON M. « La socialisation », Sous la direction de SINGLY (de) F., 2006Armand Colin

DURKHEIM E., Education et sociologie, 1922, Quadrige Presses Universitaire de France

DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A., Sociologie de l'école, 2012, 4ème édition Armand Colin, Paris

FOURNIER M. Éduquer et Former chapitre : Connaissances et débats en Éducation et Formation. Chapitre : La formation tout au long de la vie, 2011. Edition Sciences humaine, Ouvrages de synthèse

JONNAERT, P. ETTAYEBI, M. et DEFISE, R., Curriculum et compétences, Un cadre opérationnel, 2009, De BOECK, Bruxelles, 1ère édition, Collection Perspectives en éducation & formation.

MUCCHIELLI, R., Les méthodes actives, Dans la pédagogie des adultes, 2012, 12ème Edition ESF, Issy-les-Moulineaux, Collection Formation permanente

NIZET, J. et BOURGEOIS, E., Les mutations des formations d'adultes, 2005, édition PUF Education formation, Paris

PASTRE, P. La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles, 2011, édition PUF, Paris

REY B., Chapitre 9. « Le savoir universitaire ? : un savoir sans problème ? » dans l'ouvrage de FABRE M et VELLAS E. « Perspectives en éducation et formation » 2006, p 143-157 Edition De Boeck Supérieur

ROEGIERS, R. Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme, 2012, édition De Boeck, Bruxelles

QUEIROZ (De) JM., L'école et ses sociologies, 2006, sous la direction de De SINGLY F. 2^{ème} édition Armand Colin Paris

Revues:

CROS F. et RAISKY C., Référentiel, Recherche et formation 64, 2010, mis en ligne le 01 mai 2014. URL : http://rechercheformation.revues.org/215 DOI : en cours d'attribution

DORAY P et BELANGER P. « Société de la connaissance, éducation et formation des adultes », Education et sociétés, 2005/1 no 15, p. 119-135. DOI : 10.3917/es.015.0119, consulté le 1er février

DURAND M. al., Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité », 2006, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », p. 185-202, consulté le 4 février

POSTIAUX N., BOUILLARD P. et ROMAINVILLE M., Référentiels de compétences à l'université, Recherche et formation 64, 2010, mis en ligne le 01 mai 2014. URL : http://rechercheformation.revues.org/185 DOI : en cours d'attribution, consulté le 12 février

QUENSON E., La formation en entreprise: évolution des problématiques de recherche et des connaissances, Savoirs, 2012/1 n° 28, p. 11-63. DOI : 10.3917/savo.028.0011, consulté le 4 février 2013

TANGUY L. De l'éducation à la formation : quelles réformes ?. Education et sociétés, 2005/2 no 16, p. 99-122. DOI : 10.3917/es.016.0099, consulté le 4 février

WITTORSKI R. 2012, La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. 28-1

WITTORSKI R. 2008, La professionnalisation, Savoirs n°17 p 9à 36. L'Harmattan

Sitographie:

ESTIVAL « La Formation continue : un business en expansion pour les grandes écoles et les universités », EDUCPRO publié le 8 février 2013 consulté le 11 février. http://www.univ-paris-

diderot.fr/DocumentsFCK/cevu/File/Doc_8_Referentiels_Licences_SHS_CDUL_030611.pdf

Article (pas de référence) : BARBIER R. « Une philosophie de la formation des adultes en France ».

ANNEXES

ANNEXE 1: PROJET PROFESSIONNEL

Présentation personnelle

Pour commencer, il me semble important d'expliquer mon engagement associatif car il occupe une place importante dans mon parcours et mes activités personnelles.

Depuis plusieurs années je suis investie dans le milieu associatif. Tout d'abord, j'ai participé à l'activité d'un club de basket-ball en entraînant, coachant des jeunes et également en étant présente pour arbitrer et coordonner le déroulement des matchs du week-end. Cela m'a permis d'avoir une première expérience en gestion, organisation, coordination de projets avec l'organisation et le suivi des différentes activités.

Quand je suis arrivée à l'Université, je me suis investie dans le milieu associatif. Je trouvais la vie étudiante vide, il y a quatre ans sur le campus où j'étais, après quelques semaines de cours, je me suis renseignée sur les associations de mon pôle, puis j'en ai intégré une où j'ai pu réaliser des projets tel que des concerts, des spectacles ... Puis, j'ai évolué dans différentes associations étudiantes et à différents postes comme responsable culture, secrétaire, présidente, ... Ces expériences sont très enrichissantes personnellement et professionnellement. J'aime le milieu associatif et les valeurs qu'il véhicule comme la mise à disposition de son temps libre au service des autres, le bénévolat ...

En parallèle de mon engagement associatif, j'ai toujours participé à la vie de l'établissement dans lequel je me trouvais. Je prends plaisir à m'engager pour œuvrer dans l'intérêt de tous. Après avoir commencé au lycée, j'ai ensuite pris des mandats d'élus au sein du conseil de l'UFR Sciences de l'Homme et de la société, puis au conseil d'administration de l'Université de Rouen. Cela me permet de prendre la parole au nom des étudiants et de les représenter au mieux.

L'engagement associatif me tient à cœur tant pour ses valeurs que l'épanouissement personnel qu'il prodigue. Même s'il s'agit de bénévolat cela permet de développer divers compétences. J'ai entre autre appris à prioriser les taches, et à en mesurer les enjeux.

J'ai également toujours souhaité travailler en parallèle de mes études. En plus, des cours universitaires, et même si cela n'était pas en lien avec ma formation, j'ai trouvé bénéfique d'acquérir des expériences professionnelles. En effet, il me semble que toutes les expériences professionnelles sont bonnes à prendre car cela permet de découvrir différents champs d'activités et ainsi de développer différentes compétences. Depuis quelques années je travaille au sein de l'Université, en animation et occupe divers emplois temporaires. Ces expériences et changements de milieu d'activité m'ont permis d'acquérir des qualités d'adaptation.

Toutes ces activités m'ont rendu autonome, et permis de prendre des initiatives. Avec l'expérience, j'ai également pris le temps d'analyser les situations et de prendre tous les éléments en compte avant d'agir. J'ai également appris à gérer mon stress et à m'organiser rigoureusement. J'ai développé des aptitudes personnelles comme la rigueur, la diplomatie, la maîtrise de soi.

Positionnement professionnelle

Grâce à ses expériences, j'ai au fur et à mesure construis mon projet professionnel. J'ai eu l'occasion de fréquenter différents milieux professionnels et différentes activités. Le milieu de la formation m'a toujours plu. Cependant, je ne souhaitais pas faire de l'enseignement. Avec le temps, j'ai découvert les différents aspects de la formation, j'ai appris à travers des textes de lois que c'était un droit et qu'il y avait des financements attribués à ce domaine d'activité. Je me suis intéressée à ce milieu. Puis, j'y ai découvert qu'il avait beaucoup de choses que j'ai été amené à rencontrer tout au long de mes expériences. Dans mon activité associative, je coordonne des projets, les mets en place, gère une équipe de bénévoles, ... J'ai également fait des budgets prévisionnels, des bilans financiers, des recherches de financements, des rétro-plannings, ... Enfin de compte en m'intéressant au métier de l'ingénierie de formation, j'ai pu voir que tout cela faisait partie des métiers de la formation. Après m'être renseignée sur les différents débouchés, j'ai également recherché les formations pour y accéder et je me suis arrêtée sur le Master 2 Ingénierie et Conseil en Formation de l'Université de Rouen. Il faut soulever le fait que j'ai su tardivement ce que je souhaitais réellement faire. Lors du premier semestre de cette année universitaire, je pensais reprendre une formation d'éducateur spécialisé. J'ai toujours été attiré par le milieu social mais ne sachant pas précisément quoi faire j'ai oscillé entre différentes idées. Ce temps a été nécessaire pour me construire un véritable projet professionnel et je pense aujourd'hui avoir réellement trouvé ma voie dans une activité professionnelle.

Mes motivations sont multiples, je suis dynamique et j'aime varier mes activités, c'est pourquoi, au vu de la richesse des domaines d'activités de l'ingénierie de formation, je me suis orientée dans cette voie. Un ingénieur en formation est amené à travailler en lien avec différents acteurs et, pour reprendre la démarche d'ingénierie de T. ARDOUIN, il y a l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation. Il s'agit d'une véritable coordination de projet. Ensuite, comme je l'ai déjà expliqué dans ma présentation, le milieu de la formation m'attire particulièrement. A travers mes emplois saisonniers en qualité d'animatrice ou de directrice de séjours adaptés j'ai pris plaisir à transmettre des connaissances, des savoirs êtres, savoirs-faires, ... Que ce soit avec des enfants en bas âge ou plus âgés, ou encore dans la gestion d'une équipe d'animation. Cela m'apporte beaucoup et au fur et à mesure j'approfondis les connaissances que j'ai pu acquérir tout comme des pratiques apprises sur le terrain. Même si le « conseil » n'est pas à proprement dit de la formation, il apporte quelque chose, il s'agit également d'une relation d'échanges, de partage d'expériences propre à la formation des adultes.

Aujourd'hui, j'ai une opportunité de stage pour l'année prochaine à l'ESSEC MA en qualité d'assistante chef de projet formation. Cette entreprise travaille sur des programmes de formation managériale destinés aux entreprises, au gouvernement à travers les ministères, ... Cependant, elle n'est pas en relation avec le milieu de l'industrie. Lors de mon entretien, j'ai émis le souhait de faire un stage prolongé sur une année, cela est envisageable seulement dans le cadre d'un contrat de professionnalisation. J'ai fait cette demande, car je souhaite assister au diagnostic, à la préparation, à la mise en place, la réalisation, et à l'évaluation d'un plan de formation dans sa globalité. Le poste pour lequel j'ai postulé en tant que stagiaire me donne la possibilité de travailler sur différents aspects. Je devrai apporter une aide au pilotage et au déploiement des dispositifs d'accompagnement et de formation. Cela comprend les calendriers, les contenus pédagogiques, les émissions de devis clients et les bons de commande fournisseurs dans le système de gestion, la logistique des formations, le traitement des évaluations, la facturation, ...). Je devrai réaliser des supports pour la formalisation des offres d'accompagnement sur-mesure et la rédaction des propositions commerciales. Et, je ferai de l'assistance générale au pilotage de projets. Cette proposition de stage correspond à mes souhaits et mon parcours de formation. J'ai déjà été amené à côtoyer le milieu commercial à travers le démarchage de partenaires dans le milieu associatif. J'ai donc déjà vécu des situations de négociations, discussions, afin d'obtenir des subventions, des fonds pour des projets. J'ai également mis en place un weekend de formation début 2013 à destination des bénévoles dans les associations étudiantes. J'ai coordonné l'organisation générale, la logistique, le contenu de formation. J'ai dû réaliser un petit catalogue avec le contenu des formations. J'ai été amené à traiter les différentes formes d'évaluations mises en place. Cependant, j'ai un avis assez partagé sur les modes d'évaluation dans le sens où ils comportent de nombreux biais et que la construction d'une évaluation la plus objective possible ne me semble pas des plus simple à réaliser. J'aime donc travailler sur cet aspect.

Les missions qui me seraient attribuées, contribueraient à l'élaboration de mon mémoire car je travaille sur l'adaptation de l'adulte à la formation continue en milieu universitaire. C'est-à-dire comment investir les compétences acquises dans le milieu professionnel dans une formation universitaire. Et, également l'importance de la socialisation dans le cadre de la professionnalisation des formations universitaires.

Si je postule dans cette formation c'est avant tout par ce que je pense y trouver ce dont j'ai besoin. C'est-à-dire aussi bien une formation pratique que théorique à travers l'alternance (si celle-ci n'est pas possible je ferai la formation à distance pour pouvoir réaliser mon stage en même temps). La formation Ingénierie et Conseil en Formation va traiter plusieurs sujets qui me semblent aussi important les uns que les autres. Il y a « politique, système et institutions » et à l'intérieur de cette unité d'enseignement. J'ai déjà eu l'occasion lors de ma formation en licence de faire de la sociologie des organisations et je trouve cela très intéressant pour comprendre le fonctionnement d'une entreprise et ainsi pouvoir réaliser un diagnostic formation pour celle-ci. Ensuite, pour ce qui concerne le droit du travail, de la formation, des institutions, le côté politique, le système de formation, l'économie de la formation, nous avons eu avec l'option en Master 1 l'occasion de découvrir de quoi il s'agissait. J'ai trouvé ces cours vraiment enrichissants. Pour l'unité d'enseignement Ingénierie de projets j'ai déjà évoqué à plusieurs reprise mon engouement pour la gestion de projets, les cours en conduite de projets et démarches qualité, GRH, démarche d'ingénierie, ingénierie financière en formation et marketing en formation me permettront d'acquérir de nouvelles connaissances et d'approfondir les compétences acquises. L'ingénierie pédagogique me permettra de comprendre l'adulte en formation que ce soit en travail collaboratif ou individuel, ...

Le choix du lieu de formation ne s'est pas trop posé. Selon moi cela va de soi. Si je fais mon Master 1 à l'Université de Rouen. Je poursuis dans le même établissement en prenant en compte que je m'étais déjà informé auparavant des suites possibles après le Master 1. Je me suis renseignée sur d'autres établissements afin d'être certaine de mon choix.

Mon Parcours

Pour présenter mon parcours, je vais utiliser l'approche par compétences. Dans le cadre de ma candidature en Master 2 Ingénierie et Conseil en Formation et mon stage à venir, j'ai choisi de présenter mon parcours sous quatre angles. Avec l'expérience acquise ainsi que ma formation, je

vais présenter mon parcours en traitant : la gestion de projets, la gestion d'équipe, la formation à travers la pédagogie et les compétences connexes à ma formation et mes activités. J'ai choisi ces quatre approches car ce sont selon moi des compétences à acquérir pour l'ingénierie de formation.

La **gestion de projets** est « l'ensemble des actions à entreprendre afin de répondre à un besoin défini dans des délais fixés. Ainsi, un projet étant une action temporaire avec un début et une fin, mobilisant des ressources identifiées (humaines et matérielles) durant sa réalisation, celui-ci a également un coût et fait donc l'objet d'une budgétisation de moyens et d'un bilan indépendant de celui de l'entreprise. On appelle «livrables» les résultats attendus du projet » ⁵⁰.

Dans le milieu associatif, je suis amenée à construire et conduire des projets de différents types. Lors de mon bénévolat au sein d'une association culturelle j'ai programmé plusieurs concerts, des troupes de théâtre ... sur le campus de Rouen. Aujourd'hui, par le biais de la Fédération des Etudiants Rouennais, je mets en place et suis des projets d'une plus grande envergure. Il s'agit, par exemple d'organiser des week-ends de formation pour les bénévoles des associations étudiantes de l'académie de Rouen, de coordonner un événement culturel au Zénith de Rouen (5000 étudiants), d'accompagner les associations dans leurs projets de rentrée, de voyages, ... Actuellement, je travaille sur des Olympiades étudiantes où nous attendons plus de 1000 étudiants sur un après-midi... Dans mes expériences professionnelles, j'ai également conduis des projets. En qualité d'animatrice, de directrice et de formatrice depuis quatre ans durant les vacances scolaire. Dans le milieu de l'animation j'ai eu l'occasion de mettre en place des projets éducatifs à destination des Accueils de Loisirs et également des projets d'animation dont les périodes variaient. Être formatrice m'a permis d'expliciter et de transmettre ce que j'ai appris moi-même sur la gestion de projets.

De ces expériences en gestion de projets, je peux tirer diverses connaissances. Pour commencer il faut faire un diagnostic, même s'il est minime, on ne fait pas des projets comme cela. Pour qu'ils fonctionnent, il faut une demande, faire ressortir un manque, et cerner ce que le public attend. Une fois que cela est fait, nous pouvons réfléchir à l'élaboration du projet et commencer le dialogue avec les différents acteurs. C'est à ce moment que nous pouvons commencer à réaliser une fiche projet. Il s'agit d'informations simples qui permettent la construction du projet, pour cela il y a une formule simple Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Il s'agit dans cette phase d'expliciter les différents éléments du projet, les objectifs, le public ciblé, le lieu, les acteurs, ... Ensuite, il faut établir un rétro-planning, puis vient l'élaboration du budget professionnel, la recherche de

_

⁵⁰ La citation est tirée d'un site internet : Entreprise, Comment ça marche ? http://www.commentcamarche.net/contents/988-gestion-de-projet

partenariats, ... Puis le jour J, il y a la logistique à gérer et coordonner puis. Après le projet, il faut faire les différents bilans moraux et d'activités et le bilan financier.

A travers mes expériences, j'ai appris la méthodologie de la gestion de projets que j'ai eu l'occasion d'expérimenter à différentes reprises. Aujourd'hui avec mon poste associatif je suis toujours amenée à gérer des projets mais également à aider les associations à mettre en place différentes actions, différents projets. Aujourd'hui, je pense être capable de mener un projet dans sa globalité de manière autonome.

La gestion d'équipe, c'est manager différentes personnes qui forment une équipe, un tout. Au cours de mes différents postes occupés professionnellement et associativement, je suis amenée à gérer une équipe. Sur le plan professionnel, j'occupe des emplois saisonniers comme directrice-adjointe en accueil de loisirs, responsable de séjours adaptés. J'ai donc été confronté aux recrutements de mes équipes. L'année dernière j'ai eu l'occasion pendant un peu moins d'un an d'être attachée-territoriale non-titulaire à la mairie de Rouen. J'étais assistance d'un groupe d'élu et je devais coordonner certains élus et préparer les conseils municipaux. Associativement, je fais de la gestion d'équipe au quotidien, j'ai élaboré des fiches de poste. Ayant été secrétaire pendant un an et actuellement présidente depuis six mois, c'est quotidiennement que je dois gérer le bureau de l'association, les administrateurs (une vingtaine d'associations étudiantes) et les élus de la Fédération.

Au fur et à mesure, j'ai tiré de nombreux enseignements de la gestion d'équipe. J'ai appris à analyser les comportements des personnes que j'avais sous ma responsabilité et ainsi à réagir en conséquence. Les personnes réagissent différemment face aux situations auxquelles elles se trouvent confrontées, il faut être capable de les orienter, les coacher, les conseiller, les rassurer. Il faut également trouver le juste milieu entre être directive ou laxiste, ou encore savoir jusqu'où garder ses distances. Mes expériences ont été très enrichissantes car je me suis, pour la plupart du temps, retrouvée à gérer des équipes plus âgées que moi. Il a fallu que je me fasse respecter par ceux qui me connaissaient avant. Cela n'a jamais posé de problèmes à partir du moment où je fais mes preuves, je suis légitime. La gestion d'équipe est une expérience humaine. Peut-être suis-je amenée à penser cela dans le cadre associatif et des séjours adaptés. Ma vision d'un responsable ayant à sa charge une équipe est assez sociale. En effet, au vu de mes expériences et notamment dans le bénévolat il faut régulièrement être dans la négociation et dans la motivation car il ne s'agit pas d'un travail mais dépend de l'entière volonté de la personne. Dans le cadre des séjours adaptés, il s'agit d'un environnement particulier car nous sommes dans un groupe et il y a des liens qui se créent. Dans cette situation le responsable est amené à être conciliant. J'ai également eu l'occasion

d'évaluer les personnes que j'avais à ma charge dans le cadre de mes activités professionnelles. En lien avec mes activités, je suis régulièrement amenée à présider, à conduire des réunions, des groupes de travail, ...

J'ai appris la gestion d'une équipe un peu « sur le tas ». Cependant, je me remets régulièrement en cause et envisage différentes possibilités d'action. Il m'arrive régulièrement après coup et même s'il n'y a pas eu de problèmes dans la communication d'une commande par exemple, de me dire que j'aurais pu procéder autrement afin que le message soit mieux compris, mieux assimilé. Ma remise en cause est permanente mais constructive, encore plus en cas « d'échec ». Il m'est arrivé une seule fois de me retrouver en difficulté dans la gestion d'une équipe. J'ai tiré beaucoup d'apprentissage de cette situation. Cependant encore aujourd'hui, je ne vois pas de quelle manière cela aurait pu s'arranger. Il s'agissait d'un animateur qui n'était pas à l'aise avec le handicap en séjour adapté et dès le début les vacanciers ainsi que les animateurs se sont braqués contre lui.

Actuellement, je pense que pour être réellement compétente dans ce champ il me faudrait un apport théorique afin de prendre un recul différent sur mes pratiques et les confronter à la théorie.

En ce qui concerne mes expériences dans le champ de la **formation et du conseil,** j'ai eu l'occasion d'exercer dans différents milieux. J'ai obtenu un diplôme d'initiateur basket-ball à 16 ans et le niveau entraîneur jeune (diplôme que je n'ai pas eu de justesse étant trop jeune, cela signifiait qu'à 17 ans je pouvais entraîner des équipes au niveau national). J'ai donc pendant deux ans entraîné et coaché une équipe de jeunes. Ensuite, j'ai travaillé en qualité d'animatrice, ce qui pour moi correspond à l'éducation populaire, on apprend implicitement à des jeunes à se tenir, vivre en communauté, ... J'ai ensuite été formatrice BAFA. Pendant, trois ans j'ai accompagné un élève en primaire une à deux fois par semaine dans ses devoirs. Je garde des enfants régulièrement depuis 6 ans. Puis, dans le milieu associatif, je suis souvent amenée à former les bénévoles sur différents aspects de la vie associative, à les conseiller, ...

Je regroupe ici, le milieu de la formation, la pédagogie et le conseil. Je suis consciente que ce sont des notions différentes. Néanmoins, il me semble qu'elles regroupent un point commun qui est le plaisir de transmettre, de rendre service, de partager son expérience, ... En étant animatrice j'ai toujours pris plaisir à réaliser des activités manuelles, monter aux enfants ce qu'on peut faire avec peu. J'aime leurs faire découvrir des choses qu'ils ne connaissent pas. Il s'agit de transmettre un savoir-faire, un savoir-vivre, un savoir être, des valeurs, ... L'éducation populaire n'est pas toujours explicite et l'on ne cherche pas à reproduire la transmission des connaissances de l'école. Il s'agit d'un autre cadre où un adulte devient une personne référente pour l'enfant en dehors du cadre

familial. Lors de mes expériences, j'ai également testé par moi-même différentes méthodes pédagogiques. Par exemple, lorsque l'enfant à qui je donnais des cours ne comprenait pas une leçon, un exercice, je devais lui expliquer par différents moyens, différentes techniques. Il en est de même en tant que formatrice BAFA et formatrice associative. J'ai appris à devenir le plus clair possible, à toujours illustrer mes propos, ... Ensuite, le conseil se fait pour moi au quotidien dans l'accompagnement des associations de la fédération des étudiants rouennais.

Je prends un réel plaisir à transmettre mon expérience, mes connaissances. Aujourd'hui et avec l'appui de ma formation en Master 1 Sciences de l'éducation, j'ai acquis un bagage théorique en pédagogie et en matière de formation qui m'a permis de prendre du recul sur mes pratiques.

Pour finir sur mon parcours, je pense que les expériences professionnelles et associatives qui n'entrent pas en lien direct avec une activité professionnelle, ont tout de même leur importance dans le milieu professionnel.

Tout au long de ma licence en Sociologie et durant le Master 1 Sciences de l'éducation, j'ai fait le choix de travailler à côté de mes études. Non seulement pour être plus indépendante financièrement mais également dans l'objectif de me familiariser au milieu professionnel. J'ai eu divers emplois comme vacataire à la Maison de l'Université, pour des actions ponctuelles de l'Université, au service informatique de l'UFR Sciences de l'Homme et de la Société, employée à la scolarité à mi-temps. Et, je suis élue au Conseil de l'UFR SHS depuis 3ans, et également au Conseil d'Administration de l'Université.

Ces expériences m'ont permis d'acquérir divers compétences notamment la maîtrise de l'outil informatique que ce soit dans le cadre de mon emploi au service informatique ou dans le milieu associatif, j'utilise quotidiennement l'outil informatique (mails, documents partagés en ligne, planification de réunions, traitement de textes, utilisation du pack office, ...). Mes mandats d'élus, et mon activité associative en règle générale, me permettent de prendre de l'aisance à l'oral que ce soit sur des manières oratoires ou la construction d'une intervention.

Mon parcours universitaire me permet également d'acquérir des compétences en terme méthodologique comme par exemple la conduite d'une recherche et les différentes méthodes possibles, les démarches qualitatives, quantitatives, les techniques de recueils de données, le traitement de donnée statistiques, empiriques, ...

Mon parcours réalisé jusqu'à aujourd'hui me permet de m'épanouir professionnellement et personnellement, de trouver un projet dans lequel je me sens investie.

Le projet et les moyens mis en œuvre

A la suite de mon Master 1 en Sciences de l'Éducation à Rouen, je postule à l'Université de Rouen en Master 2 Ingénierie et Conseil en Formation. Afin de préciser mon projet et les moyens que je me donne je vais d'un côté parler de mon stage et d'un autre de mon sujet de mémoire. Même si les deux sont en lien, il me semble plus cohérent de séparer un projet d'entreprise et un projet de recherche. Je mets par la suite les deux en lien.

Pour la rentrée 2013, je postule pour le Master 2 d'Ingénierie et de Conseil en formation en alternance (si ce dernier est ouvert). Je m'inscris également en présentiel et à distance. Je souhaite faire cette formation en alternance afin d'allier pratique professionnelle et théorie. Cette situation me permettrait d'acquérir une expérience dans ce milieu, de découvrir l'entreprise et ainsi le contrat de professionnalisation ouvre des perspectives. La liaison avec les cours, permet quant à elle de mettre en relation les pratiques du terrain avec les connaissances et ainsi d'adapter pratique, savoir, savoir-faire et savoir-être au sein de l'entreprise. Dans l'hypothèse où cette formation n'ouvrirait pas, j'envisage de faire un stage sur six mois à raisons de 3-4 jours par semaine pour me laisser la possibilité de suivre en même temps la formation à distance. J'ai également choisi de faire ce Master 2 à Rouen car ayant effectué mon master 1 dans cet établissement j'ai eu l'occasion d'avoir des retours sur cette formation aussi bien par les étudiants que les enseignants. J'ai également participé à la journée organisé par les Master 2 afin de parler de la formation, des enjeux, du travail qu'il y a ... Cela m'a permis de rencontrer d'autres acteurs de la formation continue, de la région entre autre. De plus, j'ai eu l'occasion d'assister à des séminaires du CIVIIC (Centre Interdisciplinaire de recherche sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétence en éducation et en formation). Un des axes de ce laboratoire porte sur l'objet de recherche qui m'intéressent particulièrement. Il s'agit de l'axe premier « Formation et professionnalisation des adultes. Politiques, pratiques, acteurs de la formation et acteurs en formation ». Plus spécifiquement la thématique que je ciblerai en ce qui me concerne est : la formation des adultes et l'ingénierie de la formation.

Pour le mémoire de l'année prochaine, je souhaite poursuivre dans la continuité du Dossier Exploratoire de Recherche de cette année. Je travaille actuellement sur la manière dont les personnes en formation continue intègrent leurs expériences professionnelles dans la formation en milieu universitaire. Cela nous amène également à évoquer la formation en alternance notamment dans les filières médicales qui fonctionnent sur ce modèle plus que d'autres formations universitaires. Ainsi j'intègre l'importance de la socialisation dans le cadre d'une formation professionnalisante.

Après relecture des Axes et thématiques du laboratoire CIVIIC en sciences de l'éducation, je constate que mon sujet de DER rentre dans les deux thématiques de l'axe 1 que nous avons vu précédemment. En effet, j'aborde dans mon sujet la professionnalisation et le développement professionnel, et ensuite la manière dont pratique et théorie sont alliées. J'y évoque la professionnalisation de la formation universitaire, les enjeux sociaux, économiques et politiques qui y sont liés. Et cela tourne également autour de la formation des adultes et l'ingénierie de formation à travers la reprise des études au sein de l'université des adultes en entreprises. Ce qui se fait de plus en plus selon des enquêtes menés par Educpro. Nous cherchons à savoir comment les individus s'organisent pédagogiquement, les difficultés qu'ils rencontrent, et de quelles manières changent, évoluent leurs compétences en lien avec leurs activités professionnelles et la formation.

ANNEXE 2 : ARTICLE EDUCPRO, « FORMATION CONTINUE : UN BUSINESS EN EXPANSION POUR LES GRANDES ECOLES ET LES UNIVERSITES »

Chiffres tirés de l'article : Educpro parut le 08.02.13 d'ESTIVAL L., Consulté le 11 février 20013

Formation continue: un business en expansion pour les grandes écol... http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/formation-continue-un-bu...



UNE BANQUE CRÉÉE PAR SES COLLÈGUES EST FORCÉMENT SOLIDAIRE. ET ÇA CHANGE TOUT.

ON EN PARLE Développement durable : ces écoles et universités qui veulent changer le monde

Accueil - Actualité - Formation continue : un business en expansion pour les grandes écoles et les universités

Actu | Formations, Relations entreprises

Formation continue : un business en expansion pour les grandes écoles et les universités

Laurence Estival | Publié le 08.02.2013 à 11H00, mis à jour le 11.02.2013 à 23H21



Développement de programmes courts, création de stages sur mesure pour les entreprises, mise en avant des activités de recherche... Ecoles et universités investissent le champ de la formation continue, même si aujourd'hui seule une poignée d'entre elles a réussi à s'imposer sur ce segment lucratif. Le point avant la conférence EducPros du 14 février sur le sujet.

Pour la première fois en 2010, le nombre de diplômes nationaux obtenus en formation continue a dépassé les 10% des parchemins délivrés par les universités, selon <u>une note d'information du ministère de l'enseignement supérieur</u>. De quoi donner des alles à des établissements qui lorgnent sur les 31 milliards d'euros dépensés chaque année en moyenne par les entreprises, l'Etat, les collectivités locales et les particuliers. Les marges de progression sont en effet conséquentes : la formation continue universitaire ne "pèse" que 387 millions d'euros, soit seulement le double du chiffre d'affaires de la Cegos. Un chiffre d'affaires qui est cependant en progression de 8% par rapport à 2009...

Bonne nouvelle pour les acteurs de l'enseignement supérieur : les entreprises se montrent plus enclines à envoyer leurs salariés dans les amphis – ils représentent un tiers du public –, participant en direct ou par l'intermédiaire des OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés) à 46% du financement de la formation continue universitaire en 2008 contre 38% en 2003. Les particuliers sont eux aussi intéressés. Reste à savoir si cela sera suffisant pour palier le désengagement des financeurs publics dont la contribution est passée de 32% à 25% durant la même période...

DES FORMATS PLUS COURTS

Pour Marc Poncin, directeur de la formation continue à l'<u>université</u> de Strasbourg, la réponse est évidente : avec <u>un chiffre d'affaires</u> de 9 millions d'euros, en progression de 5% depuis deux ans,

l'établissement, en attirant de plus en plus de sociétés, a réussi à se mettre à l'abri de la baisse des fonds publics. Sa recette ? "Un catalogue de 900 formations expédié à plus de 1.000 clients au-delà de l'Alsace". Si les formations diplômantes représentent 50% de l'Offre, l'autre moitié concerne des stages courts pouvant être cumulés pendant deux à trois ans pour obtenir en fin de course une licence ou un master. Une même souplesse est également à l'œuvre à Lille 1, à Arts et Métiers Paristech ou même

dans l'<u>Executive MBA de HEC</u> où certaines spécialisations - pays émergents, digital par exemple - d'une durée de 15 jours peuvent désormais être suivies en tant que telles.

LIRE

Formation continue : les créneaux d'avenir 20.12.2012

Contrat de professionnalisation : une arme antichômage ? 11.01.2013

Relations entreprises : un guide des compétences unique pour les 14 écoles d'Alsace Tech 06.12.2012

1 sur 2

Formation continue: un business en expansion pour les grandes écol... http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/formation-continue-un-bu...

La crise est passée par là et face à des budgets formation en berne, de plus en plus d'universités et d'écoles ont compris que pour tirer leur épingle du jeux, mieux valait aujourd'hui se positionner sur des formats plus ramassés, quitte à empiéter sur l'offre des organismes de formation classiques...

DES PROGRAMMES SUR MESURE

Autre créneau : la création de programmes sur mesure pour les entreprises, facturés entre 400 et 1.500 euros par jour, selon le prestige des établissements. Ces programmes sont désormais passés à la loupe chaque année par le <u>Financial Times.</u> Un filon suivi par la plupart des <u>écoles de commerce</u>. Pour faire ses premiers pas, <u>Paris Executive Campus</u>, né du regroupement des départements formation continue de Rouen Business School et le Reims Management School, n'a pas hésité à proposer des formations pour le middle management, laissant la formation des dirigeants aux établissements les plus étoilés. Ces derniers, forts de leurs succès en France sur ce créneau, proposent désormais à leurs entreprises clientes de les accompagner pour la montée en compétence de leurs salariés partout dans le monde, sur leurs propres campus délocalisés ou sur celui de leurs universités partenaires.

Les écoles et universités cherchent, par ailleurs, à bénéficier de leur notoriété à l'étranger pour séduire les cadres locaux auxquels sont proposés des stages dans l'Hexagone. Une orientation payante pour l'ESCP Europe. Forte de ses quatre campus en Europe, elle a su convaincre des salariés chinois de venir sur le vieux continent suivre une formation sur le développement durable.

MISER SUR LA RECHERCHE

Pour séduire les entreprises, nombre d'écoles d'ingénieurs, à l'image de l'Ecole des mines Paristech ou de l'ENPC, misent, quant à elles, sur leurs chercheurs pour initier des programmes haut de gamme s'appuyant sur les dernières retombées de leurs travaux. Cette politique, développée notamment dans le cadre de chaires, marque parfois les prémisses d'une collaboration renforcée avec les employeurs. En témoigne l'exemple de Grenoble école de management et de BNP Paribas Cardif. Après la création d'une chaire sur l'ingénierie des services, ce partenariat a débouché sur le lancement d'un BADGE (Bilan d'aptitude délivré par les grandes écoles, un label de la CGE) sur le même sujet afin de former les salariés de l'assureur.

UNE NOUVELLE CULTURE

Toutes ces stratégies s'accompagnent d'une véritable révolution interne pour les écoles et universités. Les établissements qui ont pris une longueur d'avance ont développé une autre façon d'apprendre en favorisant l'approche compétences. Pour favoriser la diffusion de leur offre, ils ont aussi appris à utiliser de nouveaux créneaux (vidéos sur You Tube, présence sur les réseaux sociaux), ont recruté des commerciaux, voire comme à l'Essec, des responsables grands comptes et ont réfléchi à la mise en place d'évaluation pour satisfaire les entreprises habituées à la culture du reporting. Autant de moyens de couper l'herbe sous le pied des acteurs économiques qui ont encore trop souvent tendance à considérer infranchissable le fossé entre le monde de l'entreprise et celui de l'enseignement supérieur...

Lire aussi sur Pourseformer.fr

2013, les grands travaux de la formation professionnelle

Laurence Estival | Publié le 08.02.2013 à 11H00, mis à jour le 11.02.2013 à 23H21

2 sur 2

05/05/2013 12:18

Grille de l'entretien exploratoire

Cette grille est conçue en prévention d'une dérive de l'entretien exploratoire. Il servira pour le recueil des données.

CATÉGORIES	THÈMES
1. Parcours	FormationEmploi
Organisation de la formation avec le milieu professionnel	 A distance / alternance / présentiel Attentes CIF / DIF
3. Pédagogie / formation	 Adaptation Méthodes Mobilisation des connaissances Compétences acquises dans le milieu professionnel et la formation.
4. Obstacles / Facilités	 Ressenti vis-à-vis de la formation Difficultés Avantages / facilités
5. Autres	•

Toute un partie de l'entretien n'apparait pas dans la retranscription car il s'agit de la description de son parcours mais non le cœur du sujet. Lors que cela sera nécessaire nous introduirons les informations aidant à la compréhension de l'entretien.

Est-ce que tu peux me raconter brièvement ton parcours scolaire, donc à partir du lycée et ton parcours pro comment tu as articulé ta formation initiale et la formation que tu fais aujourd'hui tout en ayant travaillé entre temps ?

D'accord on va faire par ordre chronologique.

Lycée Bac S dans un lycée technologique, puis première année de médecine pour être médecin mais ambiance difficile donc a voulu abandonné, ce n'était pas tant les cours mais l'ambiance. Elle a voulu faire kiné sans première année de médecine. Elle n'a pas pu car ses parents avaient tout payé donc lui demandé de finir son année. Elle a donc été en cours et fini son année. Puis un jour il y a eu une présentation des différentes filières en santé notamment les études en sage-femme vers laquelle, elle s'est orientée. Discours, valeur de la profession dans lesquelles elle se reconnaissait.

Donc l'objectif a été d'être bien dans le classement pour faire sage-femme. Puis jeux des vœux.

Bref direction sage-femme avant dernière sur la liste définitive.

« Vraiment l'alternance c'est super bénéfice par ce que voilà t'es 3 semaines en cours 3 semaines après t'es dans un service à faire une toilette mortuaire, t'apprend la vie quoi... On nous avait prévu au début à l'école en nous disant aussi vous savez, vous n'allez pas qu'apprendre un métier entre guillemets, vous allez apprendre la vie. Il se peut que vous ayez des camarades qui soient parti en médecine, et que ces amitiés ne vont pas perdurer car vous allez sentir un décalage entre eux et nous. Vous grandissez à une vitesse folle tandis que en P2 ils sont encore très théorique, je suis content je fais la fête tous les soirs j'ai ma première année de médecine. Et en fait nous on était rapidement dans le bain quoi. Enfin je veux dire quand nos camarades de P2 se remettait de leur cuite de la veille nous on se remettait de notre toilette mortuaire quoi. Donc on a grandi très vite et euh ça avait aussi eu des répercussions sur ma vie sentimentale par ce que ce constat là il est aussi avec ton petit ami qui est peut-être dans un cursus scolaire et tu te rend comptes que quand tu rentres de stages un peu chamboulé par ce que j'avais pu voir, faire, et qu'en face on te dit : « ba moi j'ai séché le cours de français, je suis allé faire un match de foot à la place » ba on voit qu'on est plus sur la même longueur d'onde. On est plus du tout sur la même planète et en même temps il nous avait prévenue. Mais sinon non c'est 4 années qui te font grandir à une vitesse folle. Et non avec les stages d'intégration je n'ai jamais eu aucun doute pendant ma formation initiale sur ma formation et le métier que j'allais embraser. »

Suite de la description de son parcours, fin de son parcours d'étude et début dans la vie active.

« Au cours de nos 4 année d'études à l'école on élabore déjà notre projet pro car on voit déjà vers quel type de maternité on veut s'orienter 1, 2 ou 3 puis on voit au niveau de la région ce qui correspond le plus à notre projet professionnel.. »

34,20: « En plus, de mettre en place la réforme LMD en sage-femme on va aussi intégrer les structures école de l'université par ce qu'on est la seule profession en santé à ne pas être à l'Université. Donc la

formation de sage-femme va évoluer, elle ne restera pas tel quel par ce qu'on va venir à l'Université. Alors après est ce que ce sera enseignement/recherche, enseignement/clinique, ... Par ce que c'est très difficile de faire activités, clinique recherche, les médecins ont beaucoup de difficultés, en générale on en fait 2 mais 3 c'est dur. Donc moi si tu veux mon choix sera tout fait ça sera de l'enseignement et de la clinique. Et donc là moi je me suis engagée en septembre 2012 dans une formation puisque c'était le contrat qui été passé au moment de mon recrutement, je faisais fonction donc je devais régulariser mon statut de faisant fonction à un statut cadre ».

« Donc la formation comment c'est opéré le choix ? Alors l'école de cadre a fermé et elle a été remplacé par une école en périnatalité à l'Université de Bourgogne, autrement dit elle reprend la même formation sauf que au lieu de le faire en un an ça se fait en deux ans donc ils ont rajouté des petits trucs mais au regard du programme et de ce qu'on put vivre mes collègues à l'école de cadre il y a beaucoup de ressemblances. Il y a 3 dimensions dans ce master là c'est management, pédagogie et recherche, et beaucoup de management, un peu de pédagogie et un peu de recherche. Et moi en tant qu'enseignante ce qui m'intéressait c'était plus la pédagogie, la recherche j'avoue que en faisant ces choix là je m'en souciais pas trop. Et donc ça m'embêtait de devoir faire cette formation par ce que en plus ce n'était plus un an mais deux ans, ... donc en plus pour l'école de sage-femme ça n'était pas rien d'envoyer quelqu'un 2ans en formation. Alors bien évidement c'est pas 2 ans en présentiel, c'est Hybride mais, et pi en plus il y a un texte de loi qui est passé et qui disait que pour passer au grade de sage-femme cadre il fallait avoir le master de périnatalité de Bourgogne à l'heure où on est à l'Université, on est tombé de haut quand on a vu le texte de loi par ce qu'on s'est dit comment on peut imposer un master? Mais bon on s'est dit qu'il y avait quand même cette obligation législative. Puis je me suis dit que j'allais aller faire le master de périnatalité à l'Université de Bourgogne mais je n'étais pas emballée, vraiment pas. Puis en discutant avec ma chef, au cours d'un entretien annuel d'évaluation, ... mon premier, elle me dit « bon ba voilà il faut que tu commences cette année à réfléchir à ta formation » puis en en discutant je lui dit que la pédagogie, ... Et elle me dit : « de pas me fier à ce que j'ai vécu jusqu'ici la pédagogie c'est autre chose, il faut qu'on voit le master de périnatalité c'est une chose mais c'est un non-sens que ce master soit imposé, on va en discuter », et ça c'est vraiment fait en partenariat avec elle et moi. Et, ... on a un peu misé sur l'avenir. Elle dit « c'est pas possible ce texte de loi il va être abrogé, c'est un non-sens » et elle me dit « si toi vraiment ce que tu aimes c'est la pédagogie, c'est l'enseignement, je sais que le laboratoire en sciences de l'éducation, il y a un bon département, à l'Université de Rouen et pi faut pas oublier là tu seras à Mont-Saint-Aignan, l'Université de Bourgogne c'est à Dijon, ... » Enfin pi ça ce n'est pas négligeable non plus. Donc il y avait vraiment tout ça. Et puis elle me dit « pi nen, pi renseigne toi, vas voir sur internet le fameux laboratoire, je crois savoir que la réputation du laboratoire et même du département est vraiment pas mal » Donc voilà et puis on est dans un petit bâtiment il y a aussi beaucoup de filles qui ont fait le master ICF, elles m'ont dit « ma cocote prends RDV avec T. ARDOUIN, il faut que tu en discute avec lui ». Et pi donc j'en avais reparlé avec ma chef on mise sur la venir et pi donc après ce qui allait se poser dans les problématiques, les questions étaient j'entre en M1, en M2 ? Quel est mon projet de recherche ? Alors j'avais déjà mon idée sur l'évaluation. Et ma chef m'a dit « ba écoute peut être que ça serait possible qu'on t'obtienne un congé formation. Et bon les filles qui ont été accepté directement en M2 avait beaucoup d'année d'enseignement derrière elle et moi pas et je ne me sentais moi, pas légitime à rentrer directement en M2. Je me suis dit il y a quand même des étudiants qui font 3 années de licence, une année de Master 1 et moi je vais rentrer direct en Master 2. Et elle dit « ba oui effectivement, j'entends ce que tu dis mais en même temps tu n'as pas de complexe à avoir » je dis « non non mais je ne veux pas non plus faire n'importe quoi ». Elle me dit « ba écoute vas voir T. ARDOUIN » Donc j'ai rencontré T. ARDOUIN le 16 avril donc voilà je lui ai expliqué le projet, avec les objectifs, et il m'avait dit de penser à la voie recherche, la voie doctorale à intégrer l'Université et « il faudrait que tu ais un doctorat », puis pour la reconnaissance de la profession c'est vrai que les sages-femmes doctorantes, ça se compte plus sur les 2 doigt de la main il y a un peu plus mais pas non plus énormément. C'est vrai que la reconnaissance universitaire, la filière, ... Donc voilà je me suis orienté vers le master Sciences de l'éducation plutôt recherche pour ensuite continuer sur une voie doctorale. [...] Et donc voilà comment je suis arrivée en Sciences de l'Education M1 et M2En faite c'est une formation presque à la carte, ce qui est tout bénéf, par ce que en plus du point de vue de la formation continue ce qui est facturé au CHU c'est que le MARSE [...]

C'est un projet professionnel par ce que c'est une chose qui doit me permettre de régulariser mon statut mais en ce qui concerne le choix du master, ça c'est purement personnelle, c'est par ce que j'avais une attirance pour la pédagogie, l'enseignement que j'avais choisi ce master là. Par ce que si je suivais le texte législatif je

ne devrais pas être là, je devrais être à l'Université de Bourgogne. (*Par contre ne sera pas nommée cadre à l'obtention du master car texte de loi à l'appui*) »

[...]

« Donc voilà je t'ai retracé tout mon parcours, formation initiale et puis là en formation continue et puis effectivement avec une période d'activité avec 2 ans en tant que professionnel clinicien et 2ans de professionnel enseignant mais autour d'une seule profession, qui est plus qu'une seule profession, c'est ma passion... Je vie sage-femme, je mange sage-femme, je dors sage-femme (Rires) »

Donc tout à l'heure tu parlais des situations de formation en alternance du coup comment tu as vécu la transition entre ta formation en alternance et là ta formation, enfin tu exerces plus donc tu es en formation on va dire à temps plein. Et du coup pédagogiquement, comment tu as réussi à faire la liaison entre les deux ? Comment tu t'es adaptée ?

(Blanc) « On est dans deux dimensions complétement différentes, par ce que la formation initiale elle est finalement professionnelle et elle l'a toujours été. Depuis la nuit des temps la formation des médecins repose là-dessus. C'est pas une formation purement théorique, tu ne peux pas apprendre, dans n'importe quel métier de la santé je dirais. C'est pas une profession que tu peux apprendre uniquement dans les bouquins. Je ne suis pas en train de dire que ... en Sciences de l'éducation on peut tout apprendre dans les bouquins par ce qu'on voit que non. Je pense que les formation universitaire cherche à se professionnaliser ... (Rire) par ce que l'alternance c'est vraiment, ... c'est vraiment bien quoi ... Et euh ... c'est deux niveaux, c'est deux niveaux différent et en fait je ne peux pas dire ... que le fait que cette formation là, actuelle ne soit pas en alternance me dérange par ce que tout ce qui se dit, par forcément tout, mais beaucoup de choses qui se disent me parlent par ce que j'ai une activité professionnelle d'enseignante. Et, je comprends que ça puisse être plus difficile pour les étudiants qui sont en formation initiale et qui suivent cette formation initiale en sciences de l'éducation par ce que, par ce que ... ils apprennent beaucoup de chose, on leur dit ba voilà vous pouvez faire ça ça ça mais concrètement ils le voient pas forcément ... Tandis que moi en fait tout ce qui se dit, ou tout ce que j'apprends je sais déjà, et je vois parfois comment je vais pouvoir le réinvestir quand je vais retourner à l'école là en juillet. Donc que ce soit théorique ne me chagrinent pas par ce que je sais que je vais pouvoir rapidement le mettre en application derrière et c'est vrai qu'on est sur deux statuts différents ».

Et donc tu t'es adapté facilement ou tu as une phase d'adaptation par exemple tout ce qui est méthode de recherche, ... ?

« Ce qui me faisait le plus peur honnêtement c'était euh ... les camarades de promotion que j'allais avoir, ... Par ce que je me suis dit ... ils sont en formation initiale, on va avoir quelques années de différences, on ne va peut-être pas être dans le même dynamique, le même état d'esprit, la même logique, ... Et en fait, mes appréhensions ont été rapidement balayé par ce que grosso modo je me suis retrouvée que ce soit en M1 ou en M2, dans des groupes, alors en M2 encore plus par ce que je me suis rendu compte que les étudiants en formation initiale étaient minoritaires par rapport à ceux qu'il y avait en formation continu et qui donc venaient d'horizon professionnels différents et ça c'était un peu moins le cas en M1, mais en fait c'était un groupe qui était très sympathique, bon c'est pareil il y a des affinités qui se créaient mais en fait ... nan je crois qu'ils m'ont bien intégrée, puis que je me suis bien intégrée aussi dans un sens, j'ai découvert plein de points communs, donc ce que côté-là finalement c'était les seules appréhensions que j'avais.

Pour ce qui est du côté recherche étant donné qu'on fait un mémoire en forme d'étude qui est une dimension rechercher, c'est une démarche scientifique, on fait une problématique, des hypothèses, on a un terrain et ensuite on a des résultats qu'on analyse, ... donc on a vraiment un démarche scientifique donc si tu veux ça ne me faisait pas peur et puis par exemple quand on a commencé à voir les cours de méthodo que ça soit quali, quanti. On utilise les mots de problématique, hypothèses, démarche hypothético-déductive j'étais

pas perdue. Par contre ce que j'ai mesuré à ce moment-là et que je ne soupçonnais pas c'était peut-être les différences, ... en faites on utilisait les même mots mais on ne mettait pas la même chose dessous, ... Et alors, j'ai découvert une démarche scientifique un peu plus axée sur les sciences humaines et sociales, par ce que même si on nous dit qu'une démarche scientifique reste une démarche scientifique à partir du moment où on sait faire une démarche scientifique on peut faire de la recherche dans tous les domaines (rire) Je crois qu'il y a quand même quelques particularités et spécificité et qu'effectivement j'ai redécouvert euh ce qu'était une problématique, ce n'était pas forcément ce que je pensais, euh ... j'ai découvert d'autres méthodologies par ce que en médecine en fait on fait beaucoup de quanti c'est vrai on fait des questionnaires, alors j'ai découvert les entretiens l'approche quali, l'approche textuelle ... En fait j'ai eu l'impression de partir de quelque chose, ... en fait j'ai construit sur mes connaissances antérieurs et des fois ça a été compliqué hein, enfin voilà le truc de Piaget, connaissances antérieurs, assimilation, ... il y a eu des conflits socio-cognitifs ... des fois je me disais « ne mais c'est pas possible » ... Et nen en fait ma fois ce qui est aussi différents c'est que le vocabulaire, ca par contre au début j'ai eu énormément de ... le premier cours d'épistémologie je me suis dit j'allais à la piscine je pense que j'allais me noyer, ... par ce que c'est un vocabulaire différent, je comprenais pas quand on m'a sorti dans la même phrase « épistémologie, paradigme et didactique » euh ... j'ai dit « bon ba voilà on va s'arrêter là aussi » (Rires) ça va être dur, je me suis dit ça va être très très dur. Et en fait ba c'est comme tout c'est un vocabulaire spécifique et qui s'apprend. Et après on s'y fait et puis voilà quoi... Et pi du coup je trouve cette dimension euh ... recherche extrêmement enrichissante, par ce que maintenant même dans l'accompagnement, ... par ce que en tant que sage-femme enseignante, on est guidante, on accompagne aussi les mémoires des étudiants, on est pas forcément directeur, on les accompagne c'est plutôt « oui poursuivez dans ce sens si, dans ce sens-là » et en fait que crois vraiment que ca maintenant je vais le voir d'une autre façon ... »

Oui parce que du coup tu le découvres aussi par rapport à toi, tu as quelqu'un qui t'encadre aussi

« Tu vois la façon dont on me dirige, je me dis bon d'accord il y a des avantages, il y a des inconvénients mais ca changera certainement ma façon d'accompagner les étudiants, je pense que je prendrai les choses qui me semble bien et puis ... là j'ai une étudiante malgré le fait que je sois en formation qui m'a quand même demandé conseil pour l'élaboration de son sujet de mémoire et va j'ai déjà senti que je raisonnais pas pareil, j'ai déjà senti que je l'a conseillé pas pareil que les autres années. Par ce que je sais malgré tout, par ce que il n'y a pas mort d'homme en pédagogie donc ça va mais je me sens plus à l'aise dans ce rôle de guidante, d'accompagnatrice pour ce qui est de l'élaboration des sujets de mémoire, et ça je l'ai vraiment ressenti avec cette étudiante. Les étudiant qui viennent me voir pour parler de leur sujet, bon je suis toujours un peu sur la réserve, en me disant bon est ce que je vais réussir à répondre et là c'est avec grand plaisir que je l'ai reçu et ... euh ... je pense qu'implicitement et un peu inconsciemment je me suis nourrie de ce que j'ai vécu là pour l'accompagner la guider, elle avait des idées donc on en a discuté, j'ai dit que vous êtes allé lire, est ce que vous avez trouvé des choses là-dessus, ... je lui ai dit voilà il faut que vous lisiez, que vous partiez d'une question et puis cette question va s'affiner petit à petit puis vous aurez des hypothèses, ayez toujours bien en tête la faisabilité, effectivement ce n'est pas la métho qui va déterminer votre sujet mais c'est en fonction de votre sujet que vous élaborez votre méthodologie la plus adéquat, mais en même temps ayez toujours aussi en tête la faisabilité de votre méthodologie. Des fois je lui dis on a des idées qui sont fantastiques mais après si sur le terrain on peut rien réaliser ba ... Et ça je ne suis pas sûr que c'est un discours que je tenais jusqu'ici ... »

Et alors du coup tout à l'heure tu parlais de conflit socio-cognitif est ce que tu as un exemple, une situation de ça, est-ce que c'est une situation que tu as vécu ?

« Oué ... Quand on a défini en quanti ce que c'était qu'une problématique ... alors ça ... j'avais déjà une zone d'instabilité, j'étais bien confortable dans mes connaissances antérieurs sur ce qu'était une problématique. Une problématique c'est une question, qui en gros commence par « comment » ... comment si, comment ça, ... voilà ... ça c'était pour moi voilà. On a d'abord eu les cours de quali, pi déjà je voyais bien

que ce qu'elle disait sur la problématique ... et alors ce qui déjà été bizarre pour moi c'est qu'ils différenciaient la question de recherche et la question de départ et la problématique. Alors qu'étant donné que dans ma tête la problématique était une question, je ne voyais pas qu'elle était la différence entre une question et une problématique. Bon je me disais elle doit se tromper, ça doit être la même chose (Rires) ... Pi en quanti Bim « oui vous avez une question de départ puis ensuite une problématique » ... Jusqu'au jour où en quanti au moment où on était en TD et il fallait qu'on élabore une problématique j'dis à la prof « mais attendez pour vous c'est quoi une problématique ? » (Rires) Ba elle dit c'est ça, c'est ça, ça regroupe la question de départ, ça regroupe euh des éléments de conceptuels, ça regroupe un petit peu de méthodo qui va découler ensuite de votre sujet, ... Je lui dis « Mais alors attendez, une problématique ça fait euh ... combien de ligne pour vous ? ». Et elle me dit « ah ba non! Ça fait plutôt combien de pages? » Et là je me suis dit mais une question qui commencent par quand et qui fait plusieurs pages pas possible (Rires). ... Par ce que aussi je me référais à la structure d'un mémoire de sage-femme qui est introduction, 20 pages revues de la littérature, méthodo dans laquelle tu mets ta problématique, tes hypothèses, et la façon dont tu t'y es pris, tes résultats, la discussion, la conclusion pi voilà. Et donc là je lui ai dit, donc en gros la problématique elle apparaissait dans la méthodo de 2 pages sous forme de comment, ... « et là elle me dit « ah ba non non, la problématique c'est plusieurs pages », d'accord, ... d'accord, ... ba elle dit « oui vous avez des constats, des questions, ce que vous avez lu qui vous avez lu, ... et en fonction des constats et ce que vous avez lu ba vous vous dites que ça serait intéressant de bosser ça, ... et vous vous posez une question, vous faites des hypothèses et vous parlez aussi un petit peu de votre méthodologie, pour faire votre problématique ». D'accord, ... d'accord, d'accord donc je dis « là oui je comprenais mieux pourquoi est-ce que vous disiez que ça faisait plusieurs pages » ... Et la du coup je me suis dit mais si ça a autant d'importance que ça je lui dis « de façon très pragmatique, la problématique vous la faites apparaître quand et où dans le mémoire », par ce que nous on l'a fait apparaître genre à la page 21/22 quoi, et elle répond « ah ba moi quand la problématique apparaît à la page 30 ça m'agace hein par ce que on lit, on lit, on lit et pi on sait toujours pas de quoi il est question ». Donc là je me suis dit « donc en fait là on n'est pas ... on utilise le même mot mais la démarches globalement un peu les même mais il y a quand même des spécificités et des particularités » et là tu vois je viens de finir d'écrire ma problématique pour mon mémoire et ba effectivement je comprends pas pourquoi nous maintenant école de sage-femme on fait autrement. Je me dis ba oui c'est logique la façon dont ils le fond là. Enfin tu vois c'est plus scientifique, par ce que tu vois vraiment d'où tu pars, quels sont les concepts que tu mobilises et tu vois tout le cheminement. Tandis qu'en fait dans le mémoire et l'école de sage-femme, je dis pas qu'il est moins légitime c'est pas ça mais en fait tu vois peut-être moins cette articulation scientifique ».

C'est-à-dire la différence entre la formation professionnelle et la formation plus universitaire...

« Oué, c'est-à-dire que là, dans la mise en place de la réforme la recherche elle prend une dimension, oué vraiment l'aspect recherche a une dimension énorme quoi. Donc je pense qu'il faudra aussi qu'on revoit la façon dont on guide les mémoires, dont on les accompagne et qu'on inscrive peut être d'avantage les étudiants dans cette ... En fait là si tu veux le mémoire il est là par ce que ça fait partie des épreuves du diplôme, c'est une étape, les épreuves du diplôme d'état c'est réaliser un mémoire à l'écrit le soutenir à l'oral puis tu as une évaluation clinique, enfin dans l'ancien programme hein, là ça se met en place avec le master, c'était l'écrit du mémoire, la soutenance du mémoire, une épreuve clinique des oraux, des écrits ... »

Et du coup tu ne sais pas si ça se fait pareil dans les autres écoles si la méthodologie est la même dans toutes les écoles ?

« C'est la façon de procéder ... (Blanc) Nen je crois qu'il y a deux ..., globalement ça reste une structure scientifique, enfin il y a une problématique, des hypothèses, toujours la revue de littérature et une enquête de terrain et ensuite l'analyse et tu confronte tes résultats avec ton cadre théorique. Après je sais qu'il y a des écoles de sage-femme qui sont très branché recherche clinique. (Blanc) En fait tu te rends compte quelque fois, enfin j'échangeais pas beaucoup avec les étudiants des autres écoles par ce que déjà voilà j'ai jamais fait partie de l'associatif, mais effectivement les retours, ou du moins les échos qu'on avait des fois c'est qu'effectivement et ba cette école là le mémoire ... c'était ... effectivement quand on comparait c'était

« oh ba dis eux ils nous demandent tout ça et pi eux ils ont juste ça ... » Les exigences entre école n'était pas tout à fait les mêmes, mais encore une fois c'était quand j'étais étudiante. Là en tant qu'enseignante je t'avouerai franchement que je ne me suis pas posée la question de savoir ce qui se faisait ailleurs ».

Par exemple pour l'école d'infirmière à côté je sais que le mémoire est basé sur une étude de cas.

« Du coup oui eux c'est peut-être plus une analyse de pratique, là le sujet ... le mémoire il est à l'initiative des étudiants, par ce que c'est l'étudiant qui au cours de stage a pu faire la constatation d'une situation. il a pu être interpellé mais effectivement le sujet il est validé par l'école, le responsable et le directeur technique qui gynécologue obstétricien, en fait là tu vois les 3ème en juin-là vont soutenir, ils ont un travail probatoire à réaliser en 3ème année, qui est en fait l'élaboration d'un sujet, j'ai fait ces constats-là, ... en fait si tu veux ça vient petit à petit moi quand j'y étais il n'y avait pas ce travail exploratoire. Là ça existe donc en 3ème année il part des constats, ils commencent à lire un petit peu pour ébaucher une problématique, des hypothèses et une méthodo. Là dans 15 jours les 3èmes années vont présenter ça à leurs camarades de promotion avec l'équipe pédagogique dont la directrice et le directeur technique. Donc on a un document un document papier et un power point de 5 diapos (constats, problématique, hypothèses, analyse, ...) et en fonction de ça le directeur technique dit oui ou non vous pouvez y aller, faites attention vous n'avais pas mesuré ça ça ... Par ce que le but aussi en plus de les inscrire dans une démarche qui est de plus en plus scientifique, c'est de ne pas se retrouver avec des étudiants qui en septembre arrive bi-entête sans qu'on se rende compte qu'en fait ça tient pas la route c'était aussi pour éviter ça. Toute cette dimension probatoire est à mon sens extrêmement importante par ce que finalement on retrouve un peu ici et dans l'élaboration de la problématique c'est pas remis dans le mémoire à l'écrit, ce qui va être remis c'est la problématique, les hypothèses, mais le cheminement qui les a amené à ... Et du coup je me dis que en fait le fait, ... en fait il y a plein d'ébauches mais en fait il faudrait qu'il aille jusqu'au bout des choses ... »

Du coup-là c'est une formation qui te permet de remettre en question celle que tu enseignes en fait

« Complétement ... complétement ... Et pi là à chaque fois que je vois ma chef je lui dis « oh j'ai une idée, des idées du tonnerre, j'ai eu des cours sur la formation des adultes je reviens je change les tables, je les mets en rond, je vois les étudiants avant je leur définit ce qu'est un adulte, ce qu'est un projet professionnel, puis j'dis je vois mes cours autrement, je vais les mettre sur la place forme en avance, ils le bosseront je le mettrai 3 semaines avant le cours, j'dis moi je veux plus faire du cours magistral en frontal comme ça, mes cours ils sont prêts je balance le power point sur la plateforme, ils l'impriment, ils le bossent, on se revoit pendant 2 heures et admettons les 2h de cours magistral qui me sont dédiés admettons je fais pas ba le cours magistral quoi, ils arrivent avec le cours, ils l'ont bossé, ils arrivent avec leur question questions, on fait des discussions professionnelles. Et tu vois en plus je me dis que c'est carrément plus intéressant quoi pour eux et pour moi aussi par ce que voilà tu pars pas de rien ... ils sont censé avoir bossé, après ils bossent, ils bossent pas ça c'est leur problème, ils prennent leurs responsabilités. Mais tu vois du coup j'ai plein d'idée comme ça. La réflexion pratique on le fait quasiment pas, pas suffisamment donc du coup voilà à chaque fois que je vois ma chef je lui dis « j'ai appris ça ça ça, on est dans une formation professionnelle, la visée de la formation est professionnalisante, on a des choses, on ne va pas jusqu'au bout, il faut qu'on fasse, il faut qu'on les responsabilise, faut qu'il élabore leur projet professionnelle, il faut qu'on leur en parle, qu'on les autonomise, ... » Et je lui dit par ce qu'en fait on a, on va mettre en place des récits de situation en fait c'est des RSCA : des récits de situations complexes et authentiques, donc ça on va le mettre pour le master mais en fait faut commencer dès la licence quoi pourquoi faut attendre le master ? Je dis à ma chef on peut réfléchir autrement on peut ... voilà ça sera plus petit ce sera d'autre sujet, ça ne sera peut-être pas la même dimension mais petit à petit ca sera crescendo mais voilà ca sera une formation où on les initie car en fait les textes tel qu'ils ont été construit, c'est une licence générale et un master professionnalisant. Licence générale pour pouvoir permettre les passerelles entrantes sortantes. Mais je dis ... et ça, ça n'engage que moi, ma vision personnelle, je ne comprends pas pourquoi est-ce qu'on ne commencerait pas dès la licence, enfin je ne vois pas pourquoi la licence à partir du moment où on les envoie en stage, on est sur le principe de l'alternance donc je dis c'est pas du jour au lendemain où ils vont découvrir l'analyse de pratique quoi, on peut commencer dès la licence. Pas avec la même puissance peut être mais si on veut les inscrire dans une autre logique que celle ... ba il faut commencer dès le début quoi ... (Blanc) donc oué c'est des fois un peu la pagaille, je me dis quand je vais revenir je vais faire des RSCA en licence, je vais développer l'analyse de pratique, je vais bouger l'organisation de ma salle, je vais leur définir ce que c'est qu'un adulte, ce que c'est qu'un projet professionnel, je vais appuyer sur les compétences par ce que ça on le fait pas, et très clairement ils le disent avec la mise en place de la réforme, et j'avoue qu'en même temps licence 2 et 3 il y a un renforcement de la dimension clinique et si tu ne donnes pas sens aux étudiants de cette dimension de cours quand ils se bouffent 4 mois de cours et qu'ils arrivent au partiel et que c'est monstrueux franchement, ... et qui sont jamais allés en cours et ba ils voient pas pourquoi il faut apprendre le cocci gramme plus et le cocci gramme moins donc en fait il faut absolument qu'on ... moi je me dis il faut qu'on communique d'avantage sur comment le référentiel métier compétences, sur les compétences qu'on attends d'eux, sur quand vous apprenez votre cours de bactério c'est dans le but de cette compétence-là. Et là en fait ce qui est étonnant c'est que les textes de master sortent, j'ai pas encore eu le temps de les étudier en détail mais ce qui ressort c'est c'est cette approche par les compétences et les texte de la licence n'en parlent quasiment pas. Et je me dis c'est pas possible cette formation elle est sur 5 ans, c'est pas une licence qui donne un métier et un master non. C'est un master qui te permet d'accéder à la formation de sage-femme donc je ne vois pas pourquoi est-ce qu'on scinde autant la licence et le master. [...] La licence c'est PACES, L2, L3, Maïeutique et ensuite M1, M2 ».

Alors pour revenir sur un autre champs, comment dans ta formation initiale, tu as acquis des compétences, je dirais sur le plan méthodologique, sur la façon de travailler, la façon de t'organiser, on peut dire que c'est une compétence en soi et est-ce que tu l'as réutilisé dans le cadre de ta formation là à l'Université ou est-ce que tu as complétement changé, ... voilà comment tu as articulé ... est-ce que tu es arrivée dans ta formation et tu t'es dit « quand j'étais étudiante sage-femme on faisait comme ça, alors là je vais réutiliser la même méthode, la même chose ...

(Blanc)

« Alors encore une fois c'est ... (long blanc) c'est difficile par ce que ... (blanc) C'est pas une question facile, elle est très bien (Blanc) ... Quand j'étais en formation initiale, je travaillais régulièrement ... je relisais les cours rapidement, en fait il y avait toujours un délais par ce que entre le moment où il avait le cours, le power point puis le temps de les imprimer, il y avait toujours et puis ... J'apprenais mais effectivement le but, en fait je me trouve pas non plus dans la même position, par ce que en formation initiale ce que je cherche c'est une profession, là je veux dire je l'ai déjà c'est plus en terme d'évolution de professionnelle et ... que je ... c'est dans le cadre d'une évolution professionnelle là que je m'inscris, en formation initiale ont s'inscrit dans je dois avoir un métier. Donc oui je pense que les façons de travailler sont certainement différentes ... »

Et du coup tu n'arrives pas à le re-situer, à le mettre en mot ...?

(Blanc) « Ba en formation je travaillais régulièrement et pi il y avait toujours la période avant partiel où avant les examens par ce que les écrits ou les oraux ou les pratiques tu vas donner un coup d'accélérateur. Par ce que en plus étant donné que en alternance elle est fatigante cette formation là, c'est physique, c'est psychique, ça demande beaucoup d'effort donc il fallait toujours une période où par ce que les examens sont là quoi. Là je travaille aussi régulièrement je relis tous mes cours mais je ne me situe pas dans la même dynamique d'apprentissage par ce que j'ai pas d'examen. En fait si tu veux ce que je vie là je le sens comme quelque chose de tout est bénéf. Des fois quand tu es en formation initiale tu apprends des trucks par ce qu'il faut que tu les apprennes, après tu n'as pas le choix. Que là tu vois je me dis ce qui me paraît superbe, je le bosse, le bosse, le bosse et le reste je le lis une fois, je m'en suis imprégnée en cours, j'ai écouté ... en fait le fait de, c'est con à dire mais le fait de ne pas avoir de partiel, de ne pas avoir cette dimension, enfin si par ce qu'en fait je vais avoir une dimension certificative mais là façon sont ça se passe là en M2 qui est validé par l'intermédiaire d'une note de recherche, du présentiel et du mémoire on a pas d'examens en fait et du coup tu

te mets complétement dans une autre dynamique ... qui est qu'en fait tu bosses pour le plaisir, je bossais déjà pour le plaisir en formation initiale mais là je ne me faisais pas plaisir à apprendre ... Là ... tout est plaisant. Ce qui l'ait un peu moins ba tu le laisses de côté, tu sais qu'n jour si tu as besoin c'est là quoi et que ça a au moins été lu une fois ... »

Très bien c'était très intéressant ... Est-ce que la réponse te convient ...?

Oui c'était très intéressant et ça fait réfléchir en fait ... par ce que du coup toi tu t'inscris dans le cadre d'un master et c'est vraiment spécifique à la formation que tu fais

« Oui par ce que je pense que ... par exemple le mode de validation du M2, il n'est pas forcément, ... ba tiens par exemple quand je suis allée à Lille pour faire mon entretien avec une sage-femme enseignante et ba elle fait un master en sciences de l'éducation, ingénierie et conseil en formation est à Lille et ba eux ils avaient des partiels. Donc ça dépend aussi de l'Université et comment l'Université organise son master. Et quand elle m'a dit « ah bon tu n'as pas de partiel » et ba je lui ai dit non ... « ah et pi nous on avait ... » Et pi j'avais l'impression qu'elle avait vécu ça comme une tare. Alors là en plus la façon dont il est organisé ce master ... 2 par ce que encore une fois ce que je te disais c'est que le master est hyper confortable pour moi par ce que en master 1 j'ai pas les partiel ... Peut-être que si j'avais dû faire les partiel en Master 1 mon discours aurait été différent ... Et très certainement j'en suis quasiment sur ... *Tu aurais refait des fiches*, ... Exactement, par ce que oui quand j'étais en formation initiale je faisais des fiches, mais il y a aucun cours que j'ai appris par cœur, je lis, je relie, je lis quelque chose, je me dis « ah si en fait ça on en a parlé avec machin » donc je ressors mon cours, je relie. Donc oui, nen mais Oui tu as raison ... j'éprouve autant de plaisir à apprendre par contre dans ma façon de m'organiser ce n'est pas, c'est complétement différent. Oui j'avais des fiches de révisions, j'avais de la synthèse, j'avais des feuilles, j'apprenais par cœur, là j'ai pas appris par cœur hein, il y a rien que j'ai appris ... »

Et tu apprenais par cœur dans l'idée d'un examen derrière? Et du coup dans le modèle par ce qu'on peut parler un peu de modèle de scolaire du coup pour la formation sage-femme et ... est ce que tu retrouves des éléments justement de cette méthode de travail, de cette pédagogie de cette méthode de travail en générale est ce que tu le retrouves dans le Master 2 où vraiment pas du tout, tout a changé du tout au tout?

« Non tout n'a pas changé du tout au tout par ce que le fais d'apprendre par cœur en formation initiale c'était plus pour me rassurer moi-même par ce que dans mon fonctionnement intrinsèque je ne peux pas apprendre si je ne comprends pas. Donc si tu veux l'apprentissage par cœur pour moi il est véritablement en dernière étape. Ma méthode de travail a été toujours été que je lis le cours et si je le comprends pas je vais chercher dans les bouquins et ensuite si ça me semble clair et que j'ai compris j'apprends tel quel si ... j'ai une mémoire visuel moi, et si j'avais des difficultés j'allais chercher les infos complémentaire et j'allais me faire une fiche à moi, avec ce qui me semblait être le plus important et c'est comme ça que j'avais fait ce travail de compréhension et d'appropriation qu'ensuite j'apprenais par cœur ».

Mais du coup en formation sage-femme tu n'es pas dans une démarche de réflexion? Enfin quand je prends en compte ce que tu me dis tu es plus dans une démarche de j'redis ce qu'on m'a appris ... Ou tu as une démarche de réflexion derrière et tu as un champ ou tu peux ton avis, dire ce que tu penses sou est ce que c'est que ... après c'est peut être un stéréotype mais par exemple sur les procédures médicales, ...?

« Non je comprends ce que tu veux dire, c'est la façon de peaufiner pour les évaluations théorique mais tu ne peux pas ... En fait dans la filière de la santé, tout à l'heure je te parlais de raisonnement clinique et médicale, tu ne peux pas scinder la pratique de la théorie en fait. Tu ne peux pas correctement pratiquer si tu n'as pas tes bases de théorie et ta théorie en fait tu ne comprends pas la théorie si tu n'as pas la pratique et la théorie te fait agir ... Ah ba je vais faire ça par ce que je sais que il y a si, il y a ça ... ça c'est le raisonnement clinique et médicale... Et quand tu apprends un cours, on est toutes allées en stage donc ça te fait forcément rappel à des expériences de stages et des fois tu te dis « ba attends il y a écrit ça dans le cours mais pourtant j'ai vu ça en stage.. du coup tu vas chercher tu te dis ils se trompent en stage, la prise en charge était pas comme il fallait ou tu te dis « oué bon sur les bouquins c'est bien beau mais enfin quand tu es sur le terrain ... ». Et quand on a nos évaluations ça s'était en tout cas comment ça se passait quand moi j'étais étudiante, quand on a nos évaluations cliniques de la pratique comment ça s'organisait ... Donc on était évalué dans des services qui étaient différents en fonction de ton année d'étude, tu prenais connaissances du dossier médicale, donc soit tu y avais accès et tu prenais tous les éléments que tu avais besoin et ensuite très rapidement tu n'as pas accès au dossier médicale c'est toi qui doit faire le dossier médicale par l'interrogatoire auprès de la patience, donc t'arrive, on te dit « vous allez aller voir madame machin en chambre machin » donc tu rentres « bonjour madame machin vous êtes bien madame machin, je suis étudiante, je viens dans le cadre d'une évaluation ... » Donc tu fais l'interrogatoire de la patiente, tu fais ton examen clinique, une fois que tu as fait ça, en fait tu retournes ensuite à l'école et là tu as un temps de préparation . Au regarde des éléments que tu as recueillis que ce soit par le biais de ton interrogatoire par le biais de ton examens clinique, les examens complémentaires, par ce que tu as accès aux examens complémentaires que tu demandes. En fonction de ce recueil de données, on retourne à l'école et on doit présenter une synthèse, une anamnèse de la personne, ton examen clinique, tu poses un diagnostic « au jour d'aujourd'hui voilà pourquoi par exemple est hospitaliser madame machin, ... » et ça c'est toi qui le pose donc tu es obligé d'allier la théorie et la pratique, t'es obligé. Donc si tu veux la réflexibilité elle est intrinsèque à la formation. Par ce que ça si tu veux, on leur inculque le raisonnement clinique dès la première année. Par ce qu'on leur fait comprendre dès la première année que si ils vont pas à la cueillette d'information, c'est poser les questions judicieuses, j'observe ça donc je pose ça comme question. C'est pas un catalogue, je ne suis pas une machine, je réfléchis, j'articule, je vois ca, je sens ca, je palpe ca et en même temps dans le dossier je sais qu'il y a ca, que dans ses antécédents il y a ça donc au total je peux dire qu'il y a ça. Je peux me tromper hein, ... mais voilà je pose le diagnostic. Et ça c'est très important par ce que ce qu'on apprend aussi c'est le positionnement professionnel « moi étudiante de troisième année sage-femme, compte-tenu de l'interrogatoire que j'ai mené » alors tu peux t'être foiré, « compte-tenu de l'interrogatoire que j'ai mené, compte-tenu de mes connaissances théoriques, je peux dire que madame machin est hospitaliser pour ça ». Donc ça c'est le diagnostic après tu débouches sur les conduites à tenir, donc puisque elle est hospitalisée pour ça, je propose de ... toujours à hauteur de tes compétences hein, ... tu vas pas proposer de faire une césarienne non. Par contre effectivement tu peux discuter, parce quand tu es sage-femme et tu suis une patiente dans ton travail par exemple, si tu as besoin à un moment ou à un autre d'appeler un obstétricien c'est toi qui présente le dossier, c'est toi qui présente ton point de vue c'est toi qui des fois fais aller plus dans un sens que dans un autre. Ça il faut que tu saches le faire « donc voilà moi je préconise plutôt ça, plutôt ci » et ça c'est très difficile parce qu'en médecine on préconise tout le temps puisque c'est ce qu'on nous apprend à nous positionner professionnellement. Et là, c'est ce qui me pose problème moi dans ce master recherche, c'est qu'on ne doit pas émettre de préconisation. Ah ça c'est difficile et onc du coup tu vois tu ne peux pas te situer que dans une logique scolaire sinon ça ne marche pas, tu vois ça marche pas, parce que les étudiants qui vont en pratique, tu els regardes faire, si derrière il n'y a pas le bagage théorique alors tu t'en rends compte puissance 10. Une étudiante en suite de couche, une maman qui dit « euh on m'a dit que demain le nouveau-né il allait avoir une prise de sang pour dépister des maladies c'est quoi ? » et que l'étudiant n'est pas capable de répondre c'est qu'il n'a pas appris ses cours quoi. Donc tu ne peux pas aller en terrain de stage si tu n'as pas de théorie, ou du moins tu peux mais tu te retrouves très vite en difficulté. Et quand tu es en terrain de stage t'es obligé de faire appel à tes connaissances théoriques pour articuler ta pratique. Donc en fait il y a des étapes qui sont... c'est vrai que l'étape théorique c'est apprendre ses cours mais en même temps en fonction du sujet clinique qu'on te pose si t'as voilà on te dit « madame machin » ... On te fait un cas clinique tu as obligé de faire appel aux éléments que tu as dan ton énoncé, aux éléments théoriques et pi tu articules. Et pi quand tu es en pratique en fait c'est pareil, tu as ta pratique de terrain et puis derrière forcément en lien avec la théorie par ce que si tu n'as pas la théorie tu agis n'importe comment quoi ... Tout dépend du mode d'évaluation je dirais, si tu évalues de type QCM bête et méchant, alors là oui effectivement ça ne va pas favoriser la réflexivité, ça ne vas pas favoriser le raisonnement clinique. Par contre si tu poses un beau cas clinique, des tests de concordance de scriptes que j'aimerai bien initier ... euh oué après tu as les modes d'évaluation qui font que ... mais je dirais que ça ne repose pas que sur les modes d'évaluation hein, on fait aussi des ateliers, des raisonnements clinique en formation initiale justement à partir d'un dossier, on discute, ... par contre ce qu'on ne fait pas encore c'est l'analyse de pratique véritablement . Donc pour ce qui est de l'apprentissage, je dirais que c'est la façon dont on t'évalue qui modifie ta façon de travailler et ça c'est vrai, ça c'est vraiment vrai. Par ce que le QCM (Blanc) tu n'as pas cette dimension réflexive alors que vraiment en médecine c'est fondamentale. Enfin en médecine ... en santé c'est comme ça. (Blanc)

C'est pour ça que finalement tu vois quand euh ... tu lis des articles sur la professionnalisation et que WITTORSKY identifie l'alternance et l'analyse comme étant des leviers. L'alternance on l'a et l'analyse, ou du moins la réflexivité ba intrinsèquement je crois que pour les professions de santé c'est euh ... ça va de soi ... »

Et selon toi ça pourrait s'appliquer qu'aux formations médicales ou c'est plus large?

« Justement en te disant ça c'est ce que ... ce que j'étais en train de me dire... Non non non c'est pas limité par ce que, que ce soit dans le domaine de la santé ou ailleurs... Enfin je veux dire c'est quand même essentiel que les gens réfléchissent et agissent pas comme des rebots, mais les enjeux sont peut-être pas les même (Blanc) Les enjeux sont peut-être pas les même mais je dirais que c'est pas ... Je pense que cette dimension de la réflexivité et de l'analyse elle n'est pas développer dans toutes les formations ... Mais peut-être nous la facilité et l'avantage qu'on a dans notre milieu spécifique de la santé, c'est que c'est facile à mettre en place parce que sans ça tu peux pas être un professionnel, tu ne peux pas être un bon professionnel. Si tu réfléchis pas, ça ne marche pas. Tu vois on a des étudiants qui arrêtent leur formation parce que euh ... ils ont les connaissances mais ils arrivent pas à les mettre en lien à les combiner c'est très ... Parce qu'on ... ils vont nous dire des choses, alors oui ils ont tout dit mais ils ont pas fait de liens, ia pas de lien donc ils ont tous les éléments, ils les ont ... mais il y a pas de liens et du coup ça n'aboutit à rien de ... à rien de judicieux. C'est pas péjoratif hein mais ça n'articule pas, c'est pas pertinent, c'est pas judicieux donc euh au final ils vont dire bon ba ... finalement il y a ça, « oui mais vous préconisez quoi ? Vous faites quoi ? Vous dites quoi à votre sage-femme de garde ... » ; « ba jsais pas ... » Parce que derrière ça raisonne pas, ça met pas les éléments qui convient ».... (Blanc) »

Est-ce que tu pas le référentiel de la formation actuel ou que tu as fait ? « Ce lui de maintenant ? » Oui. « Non ». Et celui d'avant ? « Alors en fait, pendant la formation initiale nous on n'avait pas de référentiel de formation. En fin peut-être qu'il existait j'en sais rien, en tout cas je en l'ai jamais eu entre les mains. Après ce qui était très clairement communiqué à l'école de Rouen. Alors on avait des objectifs, du moins c'était pour la formation clinique, on avait des objectifs de stages. C'est-à-dire on avait pour chaque stage, nos objectifs de stage, avec les objectifs généraux détaillé et des objectifs spécifiques et on avait une feuille d'attestation à faire remplir en fonction du service soit à la semaine, soit à la journée, soit à la garde. Donc oui c'est ça on avait nos feuilles de stage en fait. On avait l'objectif général ensuite on avait l'objectif un peu plus spécifique et ensuite on nous avait demandé d'élaborer des objectifs personnels au vu de tout ce qu'on avait acquis au vu des différents stages. Par exemple on avait tant de stage en salle de naissance, je ne me sens pas encore trop à l'aise avec le soumet, bon ba dans les objectifs personnels je me dis à l'issus de ce stage le soumet c'est bon. Donc on avait des objectifs institutionnels et on nous incitait à élaborer des objectifs personnels à présenter au cadre en début de stage et pi effectivement à chaque semaine on fait un bilan en terme d'acte, voilà où j'en suis, ... on fait une auto évaluation. Donc il y avait cette dynamique là quand même. On avait nos objectifs de stage pour nous guider, c'est essentiel par ce que sinon on sait pas ce qu'on fait là quoi, donc pour chaque stage on avait nos objectifs de stage. (...)

En fait ... dans le cadre de la réforme LMD, il y a eu un référentiel de formation élaboré en 2009 et ... (blanc) peut-être qu'il ne ressemble à aucun autre référentiel de formation. C'est surtout qu'il a été mis en place en 2009 et que concrètement on l'a mis en place que en 2011. Et, entre ce qui était prévu dans le référentiel de formation et ce qui est véritablement sorti du point de vue législatif, il y a des différences. Donc il existe mais je pense qu'il est déjà dépassé. (...) Ce référentiel a été mis en place que dans l'idée de la mise ne place du LMD, le titre c'est licence maïeutique LMD, donc moi l'organisation en semestre j'ai pas connu, les UE j'ai pas connu, c'était autre chose, c'était des groupes et des unités ... »

Après les méthodes d'enseignement sont restées les mêmes? « Oui, oui oui on est toujours sur le modèle de l'alternance, et en plus à l'école de Rouen on a toujours beaucoup insisté sur le raisonnement clinique. Donc tout ça, ça perdure, donc après on met les choses en place pour palier ... Par exemple on fait moins d'évaluation clinique, ils vont moins en stage au début, bon on fait autrement, on trouve d'autres modes d'évaluations. Mais globalement on continue à faire des TP et à faire des ED, des TD, tout ça il y avait déjà, ils continuent à aller en stage donc voilà ... En fait l'organisation des stages, au final si tu regardes sur les quatre années d'étude c'est kif kif bourricot. Par contre c'est vrai que c'est complétement différents dans la répartition par ce que là par exemple le M2 maïeutique, c'est validé par un stage interné de 6 mois. Moi j'ai jamais eu une période de stage de plus de 3 semaines. En fait moi le système que j'ai connu c'était un bloc système, 6 semaines de cours, 3 semaines de stages, cours / stages, ... Alors tu pouvais enchainer deux stages de trois semaines mais c'était un stage de trois semaines. En fait, tu avais neuf stages ... ».

Ok ok Est-ce que tu penses qu'il y a des choses que tu peux rajouter ou tu penses avoir fait le tour ? « Non oui c'est bon ... »

CATÉGORIES	THÈMES	
Parcours	FormationEmploi	Le parcours a été écourté en voici un résumé : Lycée Bac S dans un lycée technologique, puis première année de médecine pour être médecin mais ambiance difficile donc a voulu abandonné, ce n'était pas tant les cours mais l'ambiance. Elle a voulu faire kiné sans première année de médecine. Elle n'a pas pu car ses parents avaient tout payé donc lui demandé de finir son année. Elle a donc été en cours et fini son année. Puis un jour il y a eu une présentation des différentes filières en santé notamment les études en sage-femme vers laquelle, elle s'est orientée. Discours, valeur de la profession dans lesquelles elle se reconnaissait. Donc l'objectif a été d'être bien dans le classement pour faire sage-femme. Puis jeux des vœux. Bref direction sage-femme avant dernière sur la liste définitive.
Organisation de la forma- tion avec le milieu pro- fessionnel	 A distance / alternance / présentiel Attentes CIF / DIF Intégration du 	« Vraiment l'alternance c'est super bénéfice par ce que voilà t'es 3 semaines en cours 3 semaines après t'es dans un service à faire une toilette mortuaire, t'apprend la vie quoi On nous avait prévu au début à l'école en nous disant aussi vous savez, vous n'allez pas qu'apprendre un métier entre guillemets, vous allez apprendre la vie ». « je me suis rendu compte que les étudiants en formation initiale étaient minoritaires par rapport à ceux qu'il y quait
	milieu profes- sionnel en formation et inversement	tion initiale étaient minoritaires par rapport à ceux qu'il y avait en formation continu et qui donc venaient d'horizon professionnels différents » « « oh j'ai une idée, des idées du tonnerre, j'ai eu des cours sur la formation des adultes je reviens je change les tables, je les mets en rond, je vois les étudiants avant je leur définit ce qu'est un adulte, ce qu'est un projet professionnel, puis jdis je vois mes cours autrement, je vais les mettre sur la place forme en avance, ils le bosseront je le mettrai 3 semaines avant le cours, jdis moi je veux plus faire du cours magistral en frontal comme ça, mes cours ils sont prêts je balance le power point sur la plateforme, ils l'impriment, ils le bossent, on se revoit pendant 2 heures et admettons les 2h de cours magistral qui me sont dédiés admettons je fais pas ba le cours magistral quoi, ils arrivent avec le cours, ils l'ont bossé, ils arrivent avec leur question questions, on fait des discussions professionnelles. »
		« on est dans une formation professionnelle, la visée de la formation est professionnalisante, on a des choses, on ne va pas jusqu'au bout, il faut qu'on fasse, il faut qu'on les res- ponsabilise, faut qu'il élabore leur projet professionnelle, il faut qu'on leur en parle, qu'on les autonomise, » »
		« J'apprenais mais effectivement le but, en fait je me trouve pas non plus dans la même position, par ce que en formation initiale ce que je cherche c'est une profession, là je veux dire je l'ai déjà c'est plus en terme d'évolution de professionnelle et que je c'est dans le cadre d'une évolution professionnelle là que je m'inscris, en formation initiale ont s'inscrit dans je dois avoir un métier. Donc oui je pense que les façons

de travailler sont certainement différentes ... » »

« En fait dans la filière de la santé, tout à l'heure je te parlais de raisonnement clinique et médicale, tu ne peux pas scinder la pratique de la théorie en fait. Tu ne peux pas correctement pratiquer si tu n'as pas tes bases de théorie et ta théorie en fait tu ne comprends pas la théorie si tu n'as pas la pratique et la théorie te fait agir ... Ah ba je vais faire ça par ce que je sais que il y a si, il y a ça ... ça c'est le raisonnement clinique et médicale... Et quand tu apprends un cours, on est toutes allées en stage donc ça te fait forcément rappel à des expériences de stages et des fois tu te dis « ba attends il y a écrit ça dans le cours mais pourtant j'ai vu ça en stage.. du coup tu vas chercher tu te dis ils se trompent en stage, la prise en charge était pas comme il fallait ou tu te dis « oué bon sur les bouquins c'est bien beau mais enfin quand tu es sur le terrain ... » »

« Et ça c'est très important par ce que ce qu'on apprend aussi c'est le positionnement professionnel « moi étudiante de troisième année sage-femme, compte-tenu de l'interrogatoire que j'ai mené » »

« Donc tu ne peux pas aller en terrain de stage si tu n'as pas de théorie, ou du moins tu peux mais tu te retrouves très vite en difficulté. Et quand tu es en terrain de stage t'es obligé de faire appel à tes connaissances théoriques pour articuler ta pratique. Donc en fait il y a des étapes qui sont... c'est vrai que l'étape théorique c'est apprendre ses cours mais en même temps en fonction du sujet clinique qu'on te pose si t'as voilà on te dit « madame machin » ... On te fait un cas clinique tu as obligé de faire appel aux éléments que tu as dan ton énoncé, aux éléments théoriques et pi tu articules. Et pi quand tu es en pratique en fait c'est pareil, tu as ta pratique de terrain et puis derrière forcément en lien avec la théorie par ce que si tu n'as pas la théorie tu agis n'importe comment quoi ... Tout dépend du mode d'évaluation je dirais, »

« C'est pour ça que finalement tu vois quand euh ... tu lis des articles sur la professionnalisation et que WITTORSKY identifie l'alternance et l'analyse comme étant des leviers. L'alternance on l'a et l'analyse, ou du moins la réflexivité ba intrinsèquement je crois que pour les professions de santé c'est euh ... ça va de soi ... » »

« Les enjeux sont peut-être pas les même mais je dirais que c'est pas ... Je pense que cette dimension de la réflexivité et de l'analyse elle n'est pas développer dans toutes les formations ... Mais peut-être nous la facilité et l'avantage qu'on a dans notre milieu spécifique de la santé, c'est que c'est facile à mettre en place parce que sans ça tu peux pas être un professionnel, tu ne peux pas être un bon professionnel. Si tu réfléchis pas, ça ne marche pas. Tu vois on a des étudiants qui arrêtent leur formation parce que euh ... ils ont les connaissances mais ils arrivent pas à les mettre en lien à les combiner c'est très ... Parce qu'on ... ils vont nous dire des choses, alors oui ils ont tout dit mais ils ont pas fait de liens, ia pas de lien donc ils ont tous les éléments, ils les ont ... mais il y a pas de liens et du coup ça n'aboutit à rien de ... à rien de judicieux. C'est pas péjoratif hein mais ça n'articule pas, c'est pas pertinent, c'est pas judicieux donc euh au final ils vont dire bon ba ... finalement il y a ça, « oui mais vous préconisez quoi ? Vous faites quoi ? Vous dites quoi à votre sage-femme de garde ... » ; « ba jsais pas ... » Parce que derrière ça raisonne pas, ça met pas

		les éléments qui convient » (Blanc) » »
Pédagogie / formation	 Adaptation Méthodes Mobilisation des connais- sances 	« On est dans deux dimensions complètement différentes, par ce que la formation initiale elle est finalement professionnelle et elle l'a toujours été. Depuis la nuit des temps la formation des médecins repose là-dessus. C'est pas une formation purement théorique, tu ne peux pas apprendre, dans n'importe quel métier de la santé je dirais. C'est pas une profession que tu peux apprendre uniquement dans les bouquins. »
	Compétences acquises dans le milieu professionnel et la formation	« () beaucoup de choses qui se disent me parlent par ce que j'ai une activité professionnelle d'enseignante. Et, je comprends que ça puisse être plus difficile pour les étudiants qui sont en formation initiale et qui suivent cette formation initiale en sciences de l'éducation par ce que, par ce que ils apprennent beaucoup de chose, on leur dit ba voilà vous pouvez faire ça ça ça mais concrètement ils le voient pas forcément Tandis que moi en fait tout ce qui se dit, ou tout ce que j'apprends je sais déjà, et je vois parfois comment je vais pouvoir le ré-investir quand je vais retourner à l'école là en juillet. Donc que ce soit théorique ne me chagrinent pas par ce que je sais que je vais pouvoir rapidement le mettre en application derrière et c'est vrai qu'on est sur deux statuts différents ».
		« en fait j'ai construit sur mes connaissances antérieurs et des fois ça a été compliqué hein, enfin voilà le truc de Piaget, connaissances antérieurs, assimilation, il y a eu des conflits socio-cognitifs des fois je me disais « ne mais c'est pas possible » Et nen en fait ma fois ce qui est aussi différents c'est que le vocabulaire, ça par contre au début j'ai eu énormément de le premier cours d'épistémologie je me suis dit j'allais à la piscine je pense que j'allais me noyer, par ce que c'est un vocabulaire différent, je comprenais pas quand on m'a sorti dans la même phrase « épistémologie, paradigme et didactique » euh j'ai dit « bon ba voilà on va s'arrêter là aussi » (Rires) ça va être dur, je me suis dit ça va être très très dur. Et en fait ba c'est comme tout c'est un vocabulaire spécifique et qui s'apprend. Et après on s'y fait et puis voilà quoi Et pi du coup je trouve cette dimension euh recherche extrêmement enrichissante, par ce que maintenant même dans l'accompagnement, par ce que en tant que sage-femme enseignante, on est guidante, on accompagne aussi les mémoires des étudiants, on est pas forcément directeur, on les accompagne c'est plutôt « oui poursuivez dans ce sens si, dans ce sens-là » et en fait que crois vraiment que ça maintenant je vais le voir d'une autre façon »
		« j'ai une étudiante malgré le fait que je sois en forma- tion qui m'a quand même demandé conseil pour l'élaboration de son sujet de mémoire et va j'ai déjà senti que je raisonnais pas pareil, j'ai déjà senti que je l'a conseillé pas pareil que les autres années »
		« je me dis quand je vais revenir je vais faire des RSCA en licence, je vais développer l'analyse de pratique, je vais bouger l'organisation de ma salle, je vais leur définir ce que c'est qu'un adulte, ce que c'est qu'un projet professionnel, je vais appuyer sur les compétences par ce que ça on le fait pas, et très clairement ils le disent avec la mise en place de la réforme, et j'avoue qu'en même temps licence 2 et 3 il y a un renforcement de la dimension clinique et si tu ne donnes pas sens aux étudiants de cette dimension de cours quand ils se

bouffent 4 mois de cours et qu'ils arrivent au partiel et que c'est monstrueux franchement, ... et qui sont jamais allés en cours et ba ils voient pas pourquoi il faut apprendre le cocci gramme plus et le cocci gramme moins donc en fait il faut absolument qu'on ... moi je me dis il faut qu'on communique d'avantage sur comment le référentiel métier compétences, sur les compétences qu'on attends d'eux, sur quand vous apprenez votre cours de bactério c'est dans le but de cette compétence-là »

« les examens par ce que les écrits ou les oraux ou les pratiques tu vas donner un coup d'accélérateur. Par ce que en plus étant donné que en alternance elle est fatigante cette formation là, c'est physique, c'est psychique, ça demande beaucoup d'effort donc il fallait toujours une période où par ce que les examens sont là quoi. Là je travaille aussi régulièrement je relis tous mes cours mais je ne me situe pas dans la même dynamique d'apprentissage par ce que j'ai pas d'examen. En fait si tu veux ce que je vie là je le sens comme quelque chose de tout est bénéf. Des fois quand tu es en formation initiale tu apprends des trucks par ce qu'il faut que tu les apprennes, après tu n'as pas le choix. »

« du coup tu te mets complétement dans une autre dynamique ... qui est qu'en fait tu bosses pour le plaisir, je bossais déjà pour le plaisir en formation initiale mais là je ne me faisais pas plaisir à apprendre ... Là ... tout est plaisant. Ce qui l'ait un peu moins ba tu le laisses de côté, tu sais qu'n jour si tu as besoin c'est là quoi et que ça a au moins été lu une fois

Obstacles / **Facilités**

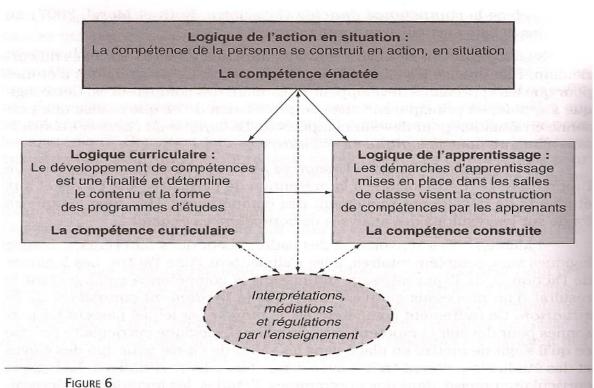
- Ressenti vis-àvis de la formation
- Difficultés
- Avantages / facilités

« On est dans deux dimensions complétement différentes, par ce que la formation initiale elle est finalement professionnelle et elle l'a toujours été. Depuis la nuit des temps la formation des médecins repose là-dessus. C'est pas une formation purement théorique, tu ne peux pas apprendre, dans n'importe quel métier de la santé je dirais. C'est pas une profession que tu peux apprendre uniquement dans les bouquins. Je ne suis pas en train de dire que ... en Sciences de l'éducation on peut tout apprendre dans les bouquins par ce qu'on voit que non. Je pense que les formation universitaire cherche à se professionnaliser ... (Rire) par ce que l'alternance c'est vraiment, deux niveaux différent et en fait je ne peux pas dire ... que le fait que cette formation là, actuelle ne soit pas en alternance me dérange par ce que tout ce qui se dit, par forcément tout, mais beaucoup de choses qui se disent me parlent par ce que que ça puisse être plus difficile pour les étudiants qui sont en formation initiale et qui suivent cette formation initiale en ça ça mais concrètement ils le voient pas forcément ... Tandis que moi en fait tout ce qui se dit, ou tout ce que j'apprends je sais déjà, et je vois parfois comment je vais pouvoir le réinvestir quand je vais retourner à l'école là en juillet. Donc que ce soit théorique ne me chagrinent pas par ce que je sais que je vais pouvoir rapidement le mettre en application derrière et c'est vrai qu'on est sur deux statuts différents » »

« Par contre ce que j'ai mesuré à ce moment-là et que je ne soupçonnais pas c'était peut-être les différences, ... en faites on utilisait les même mots mais on ne mettait pas la même chose dessous, ... Et alors, j'ai découvert une démarche scientifique un peu plus axée sur les sciences humaines et sociales, par ce que même si on nous dit qu'une démarche scientifique

		reste une démarche scientifique à partir du moment où on sait faire une démarche scientifique on peut faire de la recherche dans tous les domaines » « Quand on a défini en quanti ce que c'était qu'une problématique alors ça j'avais déjà une zone d'instabilité, j'étais bien confortable dans mes connaissances antérieurs sur ce qu'était une problématique. Une problématique c'est une question, qui en gros commence par « comment » comment si, comment ça, voilà ça c'était pour moi voilà »
Autres	•	« En plus, de mettre en place la réforme LMD en sage-femme on va aussi intégrer les structures école de l'université par ce qu'on est la seule profession en santé à ne pas être à l'Université. » « Tandis qu'en fait dans le mémoire et l'école de sagefemme, je dis pas qu'il est moins légitime c'est pas ça mais en fait tu vois peut-être moins cette articulation scientifique » »

Schéma tiré de l'ouvrage de JONNAERT, P. ETTAYEBI, M. et DEFISE, R. 2009, <u>Curriculum et compétences, Un cadre opérationnel</u>, De BOECK, Bruxelles, 1ère édition, Collection Perspectives en éducation & formation. Figure n°6



Trois logiques de compétence

fiques nord-américaines, depuis 1980 jusqu'à 2004. Les résultats de cette méta-analyse réalisée par des chercheurs nord-américains (Texas A. & M. University et National Hsinchu University of Taïwan) montrent que les stratégies orientées vers la contextualisation des contenus d'apprentissage et la construction de sens par les apprenants, ont statistiquement le plus d'effets positifs sur les résultats des apprentissages. Ces stratégies de contextualisation, c'est-à-dire qui mettent les contenus des apprentissages en situation (enhanced context strategies 10), ont été confrontées aux résultats sur les apprentissages d'autres approches pédagogiques (questioning strategies, focusing strategies; manipulation strategies; enhanced materials strategies; assessment strategies; inquiry strategies; instruction technology strategies; direct instruction; collaborative learning strategies). \mathbb{I} est intéressant de noter que les stratégies de contextualisation (enhanced context strategies) se positionnent au premier rang des effets positifs sur les résultats des apprentissages. Elles sont suivies, mais avec un grand écart malgré tout, des stratégies collaboratives d'apprentissage (collaborative

^{10 «} Teachers relate Learning to students' previous experiences or knowledge or engage students' interest through relating learning to the students'/school's environment or setting (e.g., using problem-based Learning, taking fields trips, using the schoolyard for lessons, encouraging reflexion) » (Schroeder, Scott, Tolson, Huang et Lee, 2007: 1446).

Sequence of the profession of the sequence of the state
17,48
93,48 77,45 49,68** 26,8 20,6 95,74 62,74 66,22 36,9 23,4 85,06 62,07 68,78 56,9 23,4 85,10 62,07 44,01 24,6 13,5 85,10 86,34 89,27 5.5 27,5 81,09 7,41 48,91 24,0 23,7 etritaire 83,5 65,91 48,91 24,9 23,7 etritaire 89,95 75,46 43,92 33,3 25,4 etritaire 80,0 75,49 44,13 24,3 24,3 etritaire 88,14 60,01 51,49 44,1 25,1 etritaire 88,14 63,62 51,49 44,1 25
95,74 79,86 66,22 36,9 23,4 85,36 68,57 58,78 21.4 17,3 85,99 62,07 48,41 24,6 17,3 94,17 86,34 89,27 5.5 27,5 10,13 86,34 89,27 5.5 27,5 10,14 86,34 48,41 24,9 23,7 10,17 86,34 48,41 24,9 23,7 10,17 86,34 48,41 24,9 23,7 10,17 86,34 48,91 20,3 23,7 10,17 86,95 75,46 48,91 20,3 23,4 10,17 86,95 75,56 33,3 24,3 24,3 10,11 86,95 31,99 35,5 32,8 44 10,11 31,99 35,5 32,8 44 10,11 31,99 35,5 32,8 44 10,11 43,8 57,4 43,1 27,8
85,36 68,57 58,78 21.4 17,3 85,09 62,07 44,01 24,6 13,6 85,09 62,07 44,01 24,6 13,6 87,09 62,91 48,91 24,9 27,5 89,79 58,14 48,91 29,3 25,3 ecritaire 83,5 65,91 45,56 33.3 25,3 tertiaire 83,5 75,46 43,92 33.3 25,4 etritaire 84,05 51,15 33,69 41.3 24,3 -tertiaire 79,73 55,95 31,99 35.5 32,8 -tertiaire 70,73 55,95 31,99 35.5 34,4 -tertiaire 70,73 51,12 38,94 46.1 27,8 88,14 64,88 57,49 46.1 27,8 88,14 63,61 51,66 52.1 27,8 85,17 65,01 52,27 47,4 25,7 86,01
85,09 62,07 44,01 24,6 13,6 94,17 86,34 89,27 5.5 27,5 87,09 58,14 48,41 24,9 23,7 87,06 77,47 48,41 24,9 23,7 87,06 77,47 48,91 29,3 25,3 1-tertiaire 89,95 75,46 43,92 33,3 25,4 1-tertiaire 89,95 75,46 43,92 33,3 25,4 1-tertiaire 89,95 75,46 43,92 33,3 25,4 1-tertiaire 80,8 60,75 31,99 35,5 32,8 1-tertiaire 88,14 64,88 57,49 46,1 27,8 1-tertiaire 88,14 63,62 51
94,17 86,34 89,27 5.5 27,5 89,79 58,14 48,41 24,9 23,7 ertiaire 83,5 65,91 48,91 29,3 25,3 tertiaire 83,5 65,91 45,56 33.0 30,8 tertiaire 89,05 75,46 43,92 33.3 25,4 etritaire 89,05 75,95 31,99 35,5 32,8 etritaire 79,73 55,95 31,99 35,5 32,8 etritaire 79,73 55,95 31,99 35,5 32,8 etritaire 72,78 60,75 38,94 43.1 34,4 etritaire 72,78 51,91 46.1 27,8 etritaire 72,12 38,94 46.1 27,8 etritaire 73,65 31,99 35,0 33,8 etritaire 73,43 63,0 51,91 46.1 27,8 eb,01 53,6 51,91 47.7
ertiaire 89,79 58,14 48,41 24.9 25.3 ertiaire 89,95 77,47 48,91 29.3 25,3 tertiaire 89,95 75,46 43,92 33.3 25,4 - tertiaire 79,73 55,95 31,99 35.5 32,8 - tertiaire 88,14 66,75 33,27 49.1 24,1 34,4 - tertiaire 88,17 63,01 51,66 52,1 29,1 48,0 26,9 8 85,17 63,21 52,82 47,77 28,1 25,1 69,01 54,46 15,28 44,4 25,7 25,1 69,01 54,46 15,28 44,4 25,7 25,1 69,01 54,46 15,28 44,4 25,7 26,5 69,01 54,46 15,28 44,02 57,72 30,9 36,5 69,82 47,07 37,2 26,5 88,33 69,21 50,1 37,6 24,1 24,3 27,8 88,33 69,21 50,1 37,6 24,1 24,3 37,7 37,8 47,7
tertiaire 83,5 65,91 45,56 33.0 25,3 (etiaire 83,5 65,91 45,56 33.0 30,8 (etiaire 84,05 75,46 43,92 33.3 25,4 (etiaire 84,05 75,105 33,69 41.3 24,3 (etiaire 79,73 55,95 31,99 35.5 32,8 (etiaire 79,73 55,95 31,99 35.5 32,8 (etiaire 79,78 60,01 51,05 38,94 46.1 27,8 (etiaire 88,14 64,88 57,49 60,01 51,66 52.1 29,1 69,01 54,46 15,28 44.4 25,7 (etiaire 69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 69,01 54,46 15,28 44.4 25,7 (etiaire 69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 69,06 52,27 17,19 43.2 26,5 69,82 47,07 37,2 26,5 69,82 47,07 37,2 26,5 69,83 69,21 50,17 51,48 69,21 50,17 51,48 69,21 50,17 51,48 69,21 50,17 51,48 69,21 50,17 51,48 69,21 50,17 51,48 69,21 50,17 51,48 69,21 50,17 51,48 69,21 50,14 51,28 69,21 50,14 51,28 69,21 50,14 51,28 69,21 50,14 51,28 69,22 51,47 51,48 69,22
tertiaire 83,5 65,91 45,56 33.0 30,8 tertiaire 89,95 75,46 43,92 33.3 25,4 - tertiaire 79,73 55,95 31,99 35.5 32,8 - tertiaire 72,78 60,75 33,27 43.1 34,4 - tertiaire 88,14 64,88 57,49 46.1 27,8 88,14 60,01 51,66 52.1 29,1 83,17 63,21 52,82 44.4 25,1 83,17 63,21 52,82 44.4 25,1 83,27 41,7 83,18 69,01 54,46 15,28 44.4 25,1 84,02 52,7 17,19 43.2 25,1 84,02 55,59 36.3 36,5 86,04 69,05 52,27 17,19 43.2 25,1 88,35 69,21 59,59 36.3 23,3 88,35 69,21 59,59 36.3 20,5 88,35 69,21 50,47 77,6 24,1 24,5 88,35 70,8 49,84 77,6 24,1 57,8 88,32 69,23 82,23 89,12 57,8 87,18 67,7 51,45 57,7 51,45 57,8 88,32 69,29 82,23 89,12 57,8 87,18 67,7 51,45 57,8 88,32 66,21 57,66 37,7 51,45 57,8 88,32 66,21 57,66 37,7 57,8 88,32 66,21 57,66 37,7 57,45 37,7 57,8 88,32 66,21 57,66 37,7 57,45 37,7 57,8 88,32 66,27 57,45 37,7 57,45 37,7 57,45 37,7 57,8 88,32 66,27 57,45 37,7 57,47
tertiaire 89,95 75,46 43,92 33.3 25,4 1- tertiaire 79,73 55,95 31,99 35.5 32,8 - tertiaire 79,73 55,95 31,99 35.5 32,8 - tertiaire 70,78 60,75 33,27 43.1 34,4 - tertiaire 72,78 60,75 33,27 43.1 34,4 - tertiaire 72,78 60,75 33,27 46.1 27,8 88,14 60,01 51,66 52.1 29,1 88,17 63,01 54,66 15,28 44,4 25,7 69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 69,06 52,27 17,19 43.2 25,7 88,35 69,20 84,02 57,72 30.9 36,5 88,35 69,21 50,12 38,08 43.1 26,6 88,33 69,21 50,14 77,6 24.1 24,5 88,32 69,29 82,23 89,12 57,72 30.9
84,05 51,05 39,69 41.3 24,3 - tertiaire 79,73 55,95 31,99 35.5 32,8 - tertiaire 72,78 60,75 33,27 43.1 34,4 - tertiaire 72,78 60,75 33,27 43.1 34,4 - tertiaire 72,78 60,01 33,27 43.1 34,4 - tertiaire 72,78 60,01 33,89 46.1 27,8 88,14 64,88 57,49 46.1 27,8 88,14 60,01 51,66 52.1 29,1 83,43 63,62 51,91 48.0 26,9 85,17 69,01 52,27 47.7 28,1 95,63 81,63 59,59 36.3 25,7 95,63 84,02 57,72 30.9 36,5 93,28 84,02 57,72 30.9 36,5 88,35 70,73 38,08 43.1 24,5 88,33 69,21 </td
- tertiaire 79,73 55,95 31,99 35.5 32.8 32.8 - tertiaire 80,8 60,75 33,27 43.1 34,4
80,8 60,75 33,27 43.1 34,4 -tertiaire 72,78 51,12 38,94 36.0 33,8 88,14 64,88 57,49 46.1 27,8 74,48 60,01 51,66 52.1 29,1 83,43 63,62 51,91 48.0 26,9 85,17 63,21 52,82 47.7 28,1 85,17 63,01 54,46 15,28 44.4 25,7 69,01 52,27 17,19 43.2 25,1 95,63 81,63 59,59 36,3 25,1 93,45 69,82 47,07 31.9 36,5 83,59 70,73 38,08 43.1 26,6 88,33 69,21 50,1 43.3 27,8 70,8 49,24 77,6 24.1 24,5 84,22 66,77 57.45 37.7 35.7
- tertiaire
88,14 64,88 57,49 46.1 27,8 74,48 60,01 51,66 52.1 29,1 83,43 63,62 51,91 48.0 26,9 85,17 63,21 52,82 47.7 28,1 69,01 54,46 15,28 44.4 25,7 69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 95,63 81,63 59,59 36.3 25,1 93,28 84,02 57,72 30.9 36,5 93,45 69,82 47,07 37.2 26,5 83,59 70,73 38,08 43.1 26,6 88,33 69,21 50,1 43.3 27,8 99,29 82,23 89,12 57 8,2 84,22 66,77 57.45 37.7 36,2
74,48 60,01 51,66 52.1 29,1 83,43 63,62 51,91 48.0 26,9 85,17 63,21 52,82 47.7 28,1 69,01 54,46 15,28 44.4 25,7 69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 95,63 81,63 59,59 36.3 23,3 93,28 84,02 57,72 30.9 36,5 83,59 70,73 38,08 43.1 26,5 88,33 69,21 50,1 24.1 24,5 70,8 49,84 77,6 24.1 24,5 84,22 66,77 57.45 37.7 36,2
83,43 63,62 51,91 48.0 26,9 85,17 63,21 52,82 47.7 28,1 69,01 54,46 15,28 44.4 25,7 69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 95,63 81,63 59,59 36.3 23,3 93,28 84,02 57,72 30.9 36,5 83,59 70,73 38,08 43.1 26,6 88,33 69,21 50,1 24.3 24,5 70,8 49,84 77,6 24.1 24,5 84,22 66,77 57,45 37.7 36,2
85,17 63,21 52,82 47.7 23,1 69,01 54,46 15,28 44.4 25,7 69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 95,63 81,63 59,59 36.3 23,3 93,28 84,02 57,72 30.9 36,5 83,59 70,73 38,08 43.1 26,6 88,33 69,21 50,1 24.3 27,8 88,33 69,21 50,1 44.3 24,5 99,29 82,23 89,12 57 8,2 84,22 66,77 57.45 37 8,2
69,01 54,46 15,28 44.4 25,1 69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 95,63 81,63 59,59 36,3 23,3 93,28 84,02 57,72 30.9 36,5 93,45 69,82 47,07 37.2 26,5 83,59 70,73 38,08 43.1 26,6 88,33 69,21 50,1 44.3 27,8 70,8 49,84 77,6 24.1 24,5 99,29 82,23 66,77 57.45 82,5
69,06 52,27 17,19 43.2 25,1 95,63 81,63 59,59 36.3 25,1 93,28 84,02 57,72 30.9 36,5 93,45 69,82 47,07 37.2 26,5 83,59 70,73 38,08 43.1 26,6 88,33 69,21 50,1 24.3 27,8 70,8 49,84 77,6 24.1 24,5 99,29 82,23 66,77 57.45 82,2
BTS 88,63 89,59 36.3 23,3 93,28 84,02 57,72 30.9 36,5 81,85 69,82 47,07 37.2 26,5 BTS 83,59 70,73 38,08 43.1 26,6 81,59 70,73 50,1 43.3 27,8 Acial niveau III 99,23 89,12 57 8,2 A22 66,77 51.45 24.1 24,5
BTS 84,02 57,72 30.9 36,5 93,45 69,82 47,07 37.2 26,5 83,59 70,73 38,08 43.1 26,6 BTS 88,33 69,21 50,1 43.3 27,8 ocial niveau III 99,29 82,23 89,12 5.7 8,2 84,27 66,77 57,45 37.2 35,7 35,6
BTS 93,45 69,82 47,07 37.2 26,5 BTS 83,59 70,73 38,08 43.1 26,6 BTS 88,33 69,21 50,1 43.3 27,8 ocial niveau III 99,29 82,23 89,12 57 8,2 84,27 66,77 57,45 24.1 24,5
BTS 83,59 70,73 38,08 43.1 26,6 RS,33 69,21 50,1 43.3 27,8 Pocial niveau III 99,29 82,23 89,12 5.7 8,2 R4,27 66,77 51.45 37,2 35,2
88,33 69,21 50,1 43.3 27,8 170,8 49,84 77,6 24.1 24,5 170,8 182,23 89,12 5.7 8,2 182,2 14,5 14,5 14,5 14,5 14,5 14,5 14,5 14,5
nté - social niveau III 70,8 49,84 77,6 24.1 24,5 84,23 82,23 89,12 5.7 8,2 84,22 66,77 51,45 37,7 35,2
nté - social niveau III 99,29 82,23 89,12 5.7 8,2 84.22 66.77 51.45 27.7 35.7
84.22 66.77 51.45 27.7 75.6

Référentiel	de f	ormation
Licence	poycho	Hogie Paris-Diderot

		10000 2000
		1. Les objectifs de la formation
1.1.	Objectifs	La licence de Psychologie délivre une culture générale en Sciences
	généraux	Humaines et plus particulièrement en psychologie. Une initiation
		aux différentes sciences humaines et un enseignement des
		différentes sous-disciplines de la psychologie permettent
		l'orientation des étudiants dans l'une ou l'autre de ces sous-
		disciplines.
		L'étudiant doit disposer d'une formation de base à toutes les
		spécialités de la psychologie, aux principales théories, méthodes et
		champs d'applications de la discipline. La licence fournit ainsi une
		initiation aux fonctions du psychologue et propose quelques
		premiers repères pour la recherche en psychologie. Enfin, si la
		licence de psychologie ouvre à diverses qualifications
		professionnelles (cf. infra), elle n'offre pas les compétences requises
		pour une pratique professionnelle de la psychologie. La licence de Psychologie garantit:
		1. Un socle minimum de connaissances dans la discipline. Ce socle
		sur lequel s'appuiera la spécialisation ultérieure en master implique
		que les licenciés en psychologie aient acquis des compétences pour :
		- une connaissance des outils du métier de psychologue
		- une utilisation des méthodes spécifiques à la recherche en
		psychologie.
		2. Une culture générale et des compétences transversales nécessaires
		à l'exercice d'emplois à responsabilité dans le public et/ou le privé,
		fondée sur la sensibilisation à la nécessité de prendre en compte le
	8	facteur humain comme une des composantes essentielles dans les
		situations de travail.
1.2.	Insertion	La seule licence de psychologie (même associée à un diplôme de
	professionnelle	niveau master autre que celui de psychologie) ne permet pas de
		faire usage du titre de psychologue.
		Les savoirs et compétences acquis en licence de psychologie
		permettent aux étudiants ne poursuivant pas en master d'envisager
		une insertion professionnelle par voie de concours à des métiers :
		- du secteur de la santé (orthophoniste, psychomotricien, infirmier,
		ergothérapeute),
		- du secteur socio-éducatif (animateur socio-culturel, assistant de
		service social, éducateur de jeunes enfants, assistance et aide à
		l'enfance),
		- du secteur de la formation et de l'éducation (conseiller principal
		d'éducation, formateurs d'adultes, conseillers en formation continue)
		- de la justice (conseiller d'insertion et de probation, éducateur de la protection judiciaire et de la jeunesse),
		- du secteur du travail (conseiller missions locales, conseiller bureau
		d'information jeunesse).
		Plus globalement, les savoirs et compétences, disciplinaires comme
		transversaux, peuvent être réinvestis dans les domaines de la
		communication,
		du conseil, de la gestion des ressources humaines, de l'humanitaire.
		, , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,

1.3.	Poursuite	Les titulaires d'une licence de Psychologie peuvent prétendre à des emplois diversifiés dans les secteurs privé, public ou associatif auprès de différents publics : publics en situation de formation, en situation de difficultés scolaires, sociales ou professionnelles ou encore publics en situation d'exclusion (personnes vieillissantes ou isolées, personnes en situation de handicap, personnes en situation de perte d'emploi ou de longue maladie). 1. Master mention psychologie.
	d'études	2. Master de l'enseignement.
		3. Tout autre master ouvert aux étudiants titulaires d'une licence de
		psychologie.
		4. Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation Psychologue.
		5. Diplôme d'Etat de Psychologie Scolaire.
2.1	Compétences	1. Connaissances:
	disciplinaires	Connaissance de l'éthique de la recherche, de la déontologie professionnelle des psychologues, de la législation qui concerne spécifiquement les psychologues. - Connaissance de l'histoire et de l'épistémologie de la discipline. - Connaissances fondamentales dans les différents champs théoriques de la discipline (psychologie clinique, neuropsychologie, psychologie cognitive, psychologie du développement, psychologie différentielle, psychologie sociale, psychologie du travail et des organisations, psychologie de la santé, psychologie de l'éducation, psycho-ergonomie, psychopathologie), de leurs courants épistémologiques et de leurs approches méthodologiques. - Compétences à référer une question ou une problématique à un ou plusieurs courants théoriques. - Compétences à intégrer et utiliser des connaissances d'autres champs disciplinaires. 2. Savoir-faire disciplinaires: - Savoir-faire méthodologique (initiation): intégration des méthodes d'observations, expérimentales et cliniques, des méthodologies d'entretiens, d'enquêtes, de questionnaires, d'élaboration d'échelles, initiation à la pratique des tests, méthodologies psychométrique et docimologique, méthode de dynamiques de groupe.
		- Traitements statistiques et analyses des données.
		- Initiation à la recherche :
1		- connaissance des différents paradigmes de recherche,
		- conception d'un projet de recherche,
6		- choix de la méthodologie pertinente, - rédaction d'un rapport de recherche.
		- Sensibilisation à la pratique professionnelle.
2.2.	Compétences	Etre autonome dans le travail
4.4.	transversales	Compétences à constituer une bibliographie et à utiliser des
	See A SERVICE	bases de données documentaires.
		Compétences à recueillir des informations, les analyser et les
		utiliser de façon appropriée pour un travail individuel, à
		devenir autonome en gérant son temps de travail et en

	T	and the second of the second o
		prenant des initiatives. • Compétences à utiliser des outils de technologies de l'information et de la communication.
		2. Disposer de capacités d'analyse et de synthèse
		3. Savoir lire, écrire, et s'exprimer dans au moins une langue étrangère vivante
		 4. Savoir communiquer et travailler avec les autres Compétences à communiquer à l'écrit et à l'oral en français Compétences à réaliser un travail en équipe. 5. Pouvoir se situer dans son environnement économique et social
		Compétences à comprendre la complexité bio-psycho- sociale de l'être humain.
		Prise de conscience du facteur humain comme une des composantes essentielles dans les situations de travail
		6. Disposer de capacités d'ouverture
		Compétences à prendre une distance critique vis-à-vis des
		 connaissances acquises et de l'information. Compétences à élaborer de nouvelles idées.
		Compétences à s'initier à un travail de recherche sur un thème précis.
2.3.	Compétences	-Connaître le ou les champs professionnels associés(s) à la discipline
	pré- professionnelles	-Etre capable d'élaborer son projet personnel et professionnel -Savoir décrire sa formation en termes d'expériences et de
		compétences
		- Savoir se présenter et valoriser ses expériences, par écrit ou oralement.
2.4.	Résultats de	Cours optionnel de psychologie pour étudiants d'autres
	formation en	disciplines (1er cycle) :
	fonction du	1. Reconnaître et comprendre les règles fondamentales du
	type d'études	comportement cognitif, conatif et social normal comme
		pathologique, dans son environnement. 2. Maîtriser les bases méthodologiques et statistiques de l'analyse
		scientifique du comportement : objectif, problématique, hypothèse,
		méthode, analyse, implications.
		3. Maîtriser les bases théoriques concernant des fonctions cognitives de base : perception, mémoire, attention, langage,
		catégorisation, apprentissage, émotions.
		Cours de premier cycle en psychologie (en plus des précédents): 4. Utiliser les outils d'analyse méthodologique et statistique de la démarche scientifique en psychologie.
		5. Maîtriser les bases théoriques des troubles du développement et des apprentissages, du comportement des enfants, de la personne
		L DUS ADDIEDUSSAVES, OU COMBOTTEMENT DES ENTANTS, DE 12 NECSONNE L
		adulte et de la personne vieillissante.

		menace du stéréotype, la perception de compétence ou d'expertise, la gestion des émotions dans les interactions sociales, l'influence sociale, la connaissance de soi, l'appartenance groupale (groupe dominant, groupe dominé), les attitudes, la stigmatisation et l'exclusion sociale 7. Maîtriser les bases neuroanatomiques et neuropsychologiques normales et pathologiques du comportement humain. 8. Décrire et comprendre l'adaptation ou l'inadaptation à un environnement ordinaire ou spécifique. 9. Savoir situer dans leur complexité les aspects normaux et pathologiques du comportement humain.
3.1.	Disciplines et répartition des crédits	Le programme de la licence de psychologie comprend : 1. Un enseignement disciplinaire majeur de psychologie de 135 crédits. Cet enseignement se décline en deux volets : - Enseignement des différents concepts, théories et méthodes relatifs aux sous-disciplines de la psychologie telles qu'elles peuvent se déployer dans les grands champs d'application de la psychologie (santé, éducation, formation et travail). - Enseignements de disciplines complémentaires à la psychologie: notamment, statistiques et psychophysiologie. 2. Des enseignements transversaux : langue, informatique, méthodologie du travail universitaire, projet professionnel:- 30 crédits. Le niveau atteint en fin de cursus doit être égal au niveau B2 pour les langues et au niveau sanctionné par le CII pour l'informatique 3. Des enseignements associés obligatoires relevant d'autres domaines, en particulier celui des SHS (anthropologie, sociologie, philosophie) - 15 crédits. La validation des enseignements 1 permet la poursuite des études en psychologie. La validation des enseignements 2 et 3 permet quant à alle des réceires tetters.
3.2.	Progression dans le cursus	elle des réorientations. Il s'agit d'un enseignement général qui privilégie la longue durée. La licence ne peut afficher de pré-requis nécessaires à l'accès à une quelconque spécialité de master de psychologie. Le titre de psychologue étant un titre unique, la spécialisation ne peut apparaître qu'à partir du master. La priorité est donnée à une formation théorique et pratique qui prépare aux métiers de psychologue dans la diversité de ses champs d'application. Une distinction doit être faite entre la profession de psychologue et les professions qui nécessitent des connaissances en psychologie mais ne relèvent pas de la profession de psychologue. Les contenus généralistes doivent ainsi être pensés pour permettre une transférabilité d'acquis et faciliter l'accès -par voie de concours par exemple- aux métiers pour lesquels le facteur humain est important.
3.3.	Equipe pédagogique	Elle est responsable de la définition des résultats d'apprentissage et de la répartition des crédits, du choix des méthodes pédagogiques et des d'évaluation les mieux adaptés pour atteindre et évaluer les

		résultats d'apprentissage attendus.
3.4.	Méthodes pédagogiques	1. Cours et TD en petits groupes. 2. Appuis pédagogiques différenciés (tutorat étudiant, enseignant référent, remises à niveau,) 3. Stage d'observation dans les institutions et services au sein desquels exercent les psychologues mais également les structures relatives aux secteurs d'emploi cités au titre des métiers accessibles avec une licence.
3.5	Evaluation des étudiants	L'équipe pédagogique doit définir les stratégies et méthodes d'évaluation des compétences (ou acquis de formation) et non pas des seules simples connaissances. Un équilibre doit être établi entre évaluation formative et évaluation sommative. En conséquence : 1. Evaluation de la maîtrise des connaissances fondamentales à l'aide d'épreuves écrites ou orales (sous forme de contrôle continu et/ou terminal). 2. Evaluation de la capacité des étudiants à mobiliser et réinvestir les savoirs acquis au cours de leur formation par la validation individuelle ou en groupe de travaux personnels ou collectifs (sous forme de contrôle continu et/ou terminal). Dans le cas d'un stage, celui-ci doit être encadré par un enseignant de l'équipe pédagogique et donner lieu à évaluation pour être crédité.

Annexe: Rappel des textes essentiels relatifs au titre de psychologue

Loi nº 85-772 du 25 juillet 1985, article 1 : « L'usage professionnel du titre de psychologue, accompagné ou non d'un qualificatif, est réservé aux titulaires d'un diplôme, certificat ou titre sanctionnant une formation universitaire fondamentale et appliquée de haut niveau en psychologie préparant à la vie professionnelle et figurant sur une liste fixée par décret en Conseil d'Etat ou aux titulaires d'un diplôme étranger reconnu équivalent aux diplômes nationaux exigés. »

Décret n° 90-255 du 22 mars 1990, article 1 : « Ont le droit en application du I de l'article 44 de la loi du 25 juillet 1985 de faire usage professionnel du titre de psychologue en le faisant suivre, le cas échéant, d'un qualificatif les titulaire : 1 - De la licence et de la maîtrise en psychologie qui justifient, en outre, de l'obtention : Soit d'un diplôme d'études supérieures spécialisées en psychologie ;Soit d'un diplôme d'études approfondies en psychologie comportant un stage professionnel dont les modalités sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement (...)... »

Décret nº 93-536 du 27 mars 1993 ajoute un c) au 1 de l'article 1 du décret du 22 mars 1990 ainsi rédigé : « soit de l'un des diplômes dont la liste figure en annexe ».

Décret n° 2005-97 du 3 février 2005 complétant le décret n° 90-255 du 22 mars 1990 fixant la liste des diplômes permettant de faire usage professionnel du titre de psychologue

L'article 1er du décret du 22 mars 1990 susvisé est modifié ainsi qu'il suit :

I. - Les 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7° deviennent les 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°.

II. - Il est ajouté un 2° et un 3° ainsi rédigés :

« 2° De la **licence** visée au 1° **et** d'un master mention psychologie comportant un stage professionnel dont les modalités sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur ;

« 3° D'une **licence** mention psychologie et d'un master mention psychologie comportant un stage professionnel dont les modalités sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. »

Arrêté du 19 mai 2006 relatif aux modalités d'organisation et de validation du stage professionnel prévu par le décret n° 90-255 du 22 mars 1990 modifié fixant la liste des diplômes permettant de faire usage professionnel du titre de psychologue.