

UM MESTRADO FRANCÓFONO A DISTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM BURKINA FASO

GASSE, Stéphanie *

ARDOUIN, Thierry **

RESUMO

O Mestrado Profissional francófono, especializado no campo da formação de educadores, é um sistema de formação a distância da Universidade de Rouen (França). O objetivo do Mestrado "*Métiers de la Formation*" é formar especialistas em educação polivalentes, que acompanharão o planejamento e o desenvolvimento de projetos de educação, de modo multidimensional, no campo das políticas territoriais, dos recursos humanos ou da mediação educacional. Desde 2004, foi estabelecida uma parceria entre a Universidade de Rouen e a Agência Universitária da Francofonia (AUF), tendo a formação em nível de Mestrado ressoado positivamente na África Ocidental francófona, e permitido a atribuição de bolsas de estudo. Foram observados profissionais da educação e da formação em Burkina Faso, país da África subsaariana, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa com 48 estudantes matriculados no curso de educação a distância no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de Rouen. Realizada entre 2006 e 2012, a pesquisa integrou alunos matriculados em 6 turmas diferentes. Nossa investigação interroga as lógicas de profissionalização do público que conclui esse Mestrado e os efeitos dessa formação em seus contextos de atuação. Pergunta-se: Estamos assistindo a novas práticas formativas e ao reforço de posturas profissionais específicas? Qual é a área de competência destes profissionais? Qual é o impacto da formação a distância na engenharia do desenvolvimento local participativo em uma determinada área? A organização dessa formação e a sua aplicação em diversas configurações interrogam a transformação local, a ação social e a formação a distância de adultos.

Palavras-chave: Formação a distância de adultos. Dispositivos inovadores. Experiência. Mestrado profissional. Africa.

* Professora da Faculdade de Ciências da Educação, Laboratório CIVIIC (Université de Rouen, França). Laureada em 2015 pela Cátedra francesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) — Pesquisadora Visitante Sênior Internacional (Embaixada da França no Brasil-UERJ). Áreas de pesquisa: Educação de jovens e adultos, Educação não formal, Educação comparada e abordagens internacionais, Dispositivos inovadores (Presencial e a distância).

** Professor da Faculdade de Ciências da Educação, Laboratório CIVIIC (Université de Rouen, França). Responsável pelo eixo de pesquisa: Educação de adultos e processo de profissionalização. Áreas de pesquisa: Formação de adultos, educação permanente, desenvolvimento de competências, Mestrado profissional.

**UN MASTER FRANCOPHONE À DISTANCE POUR LA FORMATION DES
PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION AU BURKINA
FASO**

GASSE, Stéphanie*

ARDOUIN, Thierry**

RÉSUMÉ

Le Master 2 professionnel francophone spécialisé dans «les métiers de la formation» est un dispositif de formation à distance de l'Université de Rouen (France). L'objectif du Master 2 professionnel "métiers de la formation" est de former des «spécialistes de l'éducation polyvalents» qui accompagneront de façon pluridimensionnelle l'aménagement et le développement de projets d'éducation de formation dans le champ des politiques territoriales, des ressources humaines ou de la médiation éducative. Depuis 2004, un partenariat est institué avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) où cette formation de niveau Master trouve un écho particulièrement favorable en Afrique de l'Ouest francophone, permettant ainsi des bourses d'études. Un regard est porté sur les professionnels de l'éducation et de la formation du Burkina Faso, pays d'Afrique subsaharienne, à partir d'une démarche qualitative conduite sur 48 étudiants inscrits dans le dispositif entre 2006 et 2012, soit 6 promotions inscrites en formation à distance au sein de ce Master des Sciences de l'éducation de l'Université de Rouen. Notre recherche interroge les logiques de professionnalisation du public qui investit ce Master et les effets avec leur environnement immédiat. Assistons nous à de nouvelles pratiques et au renforcement de postures professionnelles spécifiques? De quelle expertise ces professionnels de l'éducation et de la formation se reconnaissent-ils? Quel est l'impact la formation à distance en ingénierie en termes de développement local participatif dans un territoire donné? La formation mise en place et sa réalisation dans des milieux diversifiés interroge donc le changement local, l'action sociale et l'apprentissage des adultes à distance.

Mots clés: Formation à distance. Dispositif innovant. Expérience. Master professionnel. Afrique.

* Professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation, CIVIIC laboratoire (Université de Rouen, France). Honoré en 2015 par le Cathedra français à l'Université d'État de Rio de Janeiro (UERJ) - Visiting Senior Researcher International (l'Ambassade Française au Brésil-UERJ). Les domaines de recherche: l'éducation des adultes, l'éducation non formelle, l'éducation comparée et approches internationales, des dispositifs innovants (en classe et à distance).

** Professeur de Sciences de l'Éducation, CIVIIC laboratoire (Université de Rouen, France). Responsable pour axe de recherche: L'éducation des adultes et le processus de professionnalisation. Les domaines de recherche: l'éducation des adultes, la formation permanente, développement des compétences, master professionnel.

1 INTRODUCTION

Depuis 1996, le département de Sciences de l'éducation de l'université de Rouen (France) prépare au master 2 Professionnel "Métiers de la Formation - Ingénierie et conseil en formation", tant en présentiel qu'à distance. A partir de 2001, cette formation s'effectue dans le cadre du consortium FORSE (Formation et Ressources en Sciences de l'Education)ⁱ. Le campus numérique FORSE est constitué de deux universités françaises (Université de Rouen, Université de Lyon 2) et le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED)ⁱⁱ. Proposant des formations à distance en sciences de l'éducation en Licence, Master 1 et Master 2 professionnel et recherche, il a permis la formation de plus de 12 000 étudiants.

Depuis 2004, un partenariat est institué avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)ⁱⁱⁱ où elle trouve un écho favorable en Afrique de l'Ouest francophone. L'objectif du master 2 professionnel "métiers de la formation" est de former des «spécialistes polyvalents» qui accompagneront de façon pluridimensionnelle l'aménagement et le développement de projets d'éducation de formation dans le champ des politiques territoriales, des ressources humaines ou de la médiation éducative. Deux dimensions de l'offre curriculaire caractérisent la formation à destination de ces professionnels: l'ingénierie et le conseil.

L'ingénierie en formation renvoie ainsi à trois grands types d'ingénierie. L'ingénierie des politiques de formation: les systèmes de formation comme les pratiques pédagogiques prennent corps au sein de cadres plus généraux, qui renvoient à des décisions politiques, qui elles-mêmes témoignent de choix plus fondamentaux dans le domaine du social et des ressources humaines. L'ingénierie des systèmes de formation: il s'agit de la construction et de l'ossature du projet de formation traduit en dispositif. Cette dimension désigne le système organisé de toute action de formation avec la finalité d'optimiser l'acte d'apprendre. Ce niveau s'inscrit dans le cadre contractuel et juridique en tenant compte des organisations. L'ingénierie pédagogique au sein duquel nous retrouvons ce qui caractérise le travail pédagogique: le choix des supports, des contenus, des formateurs, le choix des logiques d'exposition et des méthodes d'apprentissage.

La deuxième dimension est le conseil, composante incontournable de l'éducation permanente qui nécessite un accompagnement par des personnes qualifiées et reconnues. Le conseil peut s'adresser aux personnes d'une part et aux organisations d'autre part.

Le professionnel doit ainsi pouvoir travailler sur ces deux dimensions: ingénierie et conseil, et cela vers les individus et les organisations dans la logique de formation tout au long de la vie portée par les sciences de l'éducation.

La formation mise en place et sa réalisation dans des milieux diversifiés interroge donc le changement local, l'action sociale et l'apprentissage des adultes à distance. La question de l'intervention éducative est donc posée à un double niveau: celui de notre propre intervention auprès d'un public spécifique (étudiants master 2) dans un territoire donné (Burkina Faso) et celui de l'impact de la formation et des pratiques d'interventions éducatives de ces professionnels dans le champ de la formation des adultes (ARDOUIN, 2014b; SOLAR; HÉBRARD, 2008). Ces acteurs sont à l'interface entre le système et son environnement (GASSE, 2011), ils interviennent dans le champ spécifique de la coopération décentralisée et du renforcement des capacités.

Notre recherche interroge les logiques de professionnalisation de ce public et les effets avec leur environnement. Assistons nous à de nouvelles pratiques et au renforcement de postures professionnelles spécifiques? De quelle expertise ces professionnels de l'éducation et de la formation se reconnaissent-ils? Quel est l'impact la formation à distance en ingénierie en termes de développement local participatif dans un territoire donné?

Nous présentons notre cadre théorique de la professionnalisation dans un contexte situé, et emprunt d'une réflexion plus large sur le développement local. Notre méthodologie questionne d'une part les spécificités et caractéristiques du public accueilli leur motivation à entreprendre cette formation, à se maintenir dans le parcours à distance et la plus-value en termes d'insertion professionnelle. Nous interrogeons l'expertise acquise et sa reconnaissance en lien avec l'environnement.

2 TROIS NIVEAUX DE PROFESSIONNALISATION EN INTERACTION

La professionnalisation^{iv} des acteurs et des structures est questionnée au regard des trois niveaux: sociologique, personnel et pédagogique (ROCHE, 1999; HÉBRARD, 2004;

WITTORSKI; ARDOUIN, 2012) dans le champ de l'ingénierie de formation (ARDOUIN; CLENET, 2011; ARDOUIN, 2011; 2013).

La dimension sociologique de la professionnalisation s'inscrit en droite ligne des travaux initiaux sur la sociologie des professions. Si celle-ci s'est développée en France plus tardivement que dans les pays anglo-saxons, Dubar et Tripier (1998) nous rappellent qu'elle s'est constituée dans des approches différentes; une première approche fonctionnaliste, dans les années 50, où la société est assimilée à un organisme qui cherche à satisfaire ses besoins dans un marché libre, ce dernier étant régulé par les professions. La profession se définit alors par un ensemble de caractéristiques clés : une activité de type intellectuel, des savoirs de hauts niveaux liés à une formation structurée, une capacité d'auto organisation et une éthique intégrant un niveau de responsabilité individuelle. Une seconde approche interactionniste, dans les années 60, où l'activité professionnelle est pensée en interaction avec l'environnement et s'inscrit dans un processus biographique et identitaire dans le souci de promouvoir un groupe professionnel. Ces deux approches mettent en évidence l'existence d'un certain nombre d'attributs que sont l'autonomie et la constitution d'un corps qui a capacité à régir celui-ci; reconnaissance sociale et niveau de rétribution sociale et/ou financière; capacité de négociation sociale; un niveau de formation et de connaissances élevés et une dimension éthique avec l'affichage d'un service à la communauté. Elles sont complétées par d'autres approches francophones plus orientées sur le groupe professionnel et la diversité des formes de professionnalisation (BOURDONCLE, 2000).

La dimension socioéconomique individuelle est la montée en savoir faire, en qualification et en compétence c'est à dire en professionnalité d'une personne qui cherche à devenir «plus professionnelle» dans et par un processus de socialisation professionnelle. La socialisation résulte des interactions au sein d'un double mouvement: de montée en compétences et en qualification d'une part; et de la reconnaissance de cette professionnalité par les pairs et l'environnement d'autre part. Ces confrontations s'inscrivent dans un processus identitaire conséquent où le professionnel aura à montrer son professionnalisme, c'est à dire dans l'action. Le professionnalisme apparaît en effet comme la résultante des deux aspects de la professionnalisation, c'est-à-dire le produit d'un travail de construction de la compétence au niveau individuel et la reconnaissance de ce résultat d'un point de vue social. De ce fait la professionnalisation individuelle passe notamment par la professionnalisation des activités (BOURDONCLE, 2000).

La dimension pédagogique de la professionnalisation s'applique à rendre une formation plus professionnelle c'est à dire à la fois plus ancrée et tournée vers l'environnement socioprofessionnel et en même temps permettant à l'individu de trouver, choisir, se maintenir ou se perfectionner dans un emploi ou activité. Ainsi nous dégagons trois aspects interdépendants de la professionnalisation pédagogique : 1) intégrer la formation dans un environnement socio-économique spécifique et donc comprendre le contexte et le contenu de cet environnement, c'est à dire les savoirs professionnels, en vue d'en tenir compte; 2) inscrire la formation dans des dimensions professionnelles opératoires tout en favorisant la prise de recul et l'exploitation des dimensions théoriques et méthodologiques acquises; 3) adapter et préparer le public en formation en vue de son inscription dans l'emploi en lien avec le milieu socioéconomique.

La professionnalisation interroge donc ces trois niveaux dans un jeu de "configurations" (ELIAS, 1987). La notion de configuration signifie que la société est un réseau d'interdépendances assimilable à un équilibre de tensions entre les parties (individus, groupes et organisations) d'un ensemble. Cet équilibre instable engendre des jeux de type concurrentiel qui ont des effets sur les actions et les pensées de chacun. Ainsi, la professionnalisation est à situer dans des systèmes d'interaction et d'interdépendance complexe entre l'acteur individuel, les acteurs collectifs et l'organisation dans un environnement donné.

3 UN DÉVELOPPEMENT LOCAL ENDOGÈNE À VISÉE PARTICIPATIVE

L'objet de cette enquête relève également de l'impact sur le développement d'un territoire, à travers la position des acteurs à l'interface entre d'une part les bénéficiaires des projets et actions de formation et d'autre part les institutions. La problématique met en lumière le développement local, endogène à visée participative, environnement favorable au développement de l'expertise sur un territoire donné, partant de cette formule initiée par Bachelard (1993) : *«c'est le milieu qui façonne la perception de l'homme»*.

Le développement local participatif est ici envisagé comme une volonté de rendre opératoire des actions entre des acteurs intéressés à œuvrer aux projets engagés dans un environnement immédiat. Le concept de développement local apparaît dans un contexte critique de vision centralisatrice de l'Etat et des initiatives développées davantage au niveau

global sans retentissement local. Fin des années 50 le développement endogène décrit une approche volontariste qui conçoit le développement comme une approche venant du local en privilégiant les ressources endogènes.

L'approche participative insiste sur la responsabilisation des populations à l'image du concept de conscientisation popularisé par le pédagogue brésilien, théoricien de l'action éducative Paulo Freire (1974) et plus particulièrement dans son ouvrage «Pédagogie des opprimés». Freire désigne le concept de «conscience critique» comme un outil éducatif sociopolitique qui engage les apprenants à interroger la nature de leur situation historique et sociale, que l'auteur interprète comme «lire le monde». L'objectif de la conscience critique, selon Freire, devrait agir sur les sujets à la création d'une société démocratique.

Les démarches participatives connaissent un engouement important parfois reprises et instrumentalisées par les agences internationales, nouvel ordre éducatif mondial, privilégiant les intentions de principe aux engagements volontaires de décentralisation et de déconcentration sur les structures locales. Parmi les principales limites véhiculées par cette approche, cette démarche se résume bien souvent à de simples «dialogues» participatifs, échanges ritualisés où les acteurs locaux ne font que valider, au mieux alimenter, les analyses et les choix faits par les agents extérieurs. En effet, l'ambiguïté constitutive du concept «participatif» spécifie la présence obligatoire et centrale d'une intervention exogène, à laquelle participent des acteurs locaux, cette situation est peu adaptée à l'émergence d'une dynamique endogène de décision et de planification. L'autonomie des acteurs locaux est loin d'être totale, que se soit dans la formulation des problèmes, dans le choix des priorités ou dans la prise de décisions. Or, le principe d'endogénéité consiste à transformer l'acteur local en décideur local dont la règle est que l'accompagnement technique ne fixe aucun objectif préalable à sa démarche d'appui, si ce n'est d'être disposé à une prise de décision concertée sur le territoire.

La planification territoriale est avant tout une œuvre politique et non technique, ce qui implique que, devant l'incertitude de l'avenir, la responsabilité de choix, avant tout politiques et éthiques doit être laissée aux décideurs politiques légitimes, selon le principe d'une démocratie représentative, et aux populations, selon une démocratie participative. Le Burkina Faso est engagé depuis 2007 dans une politique de décentralisation de l'éducation et de la formation sur les agences et institutions, réseaux de partenaires ainsi que sur les régions, communautés, collectivités locales dans le cadre d'une politique de déconcentration. Seule

une dynamique endogène pourra se pérenniser et se démultiplier à une échelle raisonnable sans appui extérieur lourd et permanent. Ceci vise à l'installation d'un processus local et collectif de prise de décision (décentralisation orchestrée et déconcentration sur les régions, communautés). La relation d'assistance «souveraineté de substitution», «aide sous conditions» bascule ainsi vers une relation partenariale contractualisée (reconnaissance mutuelle) basée sur une reconnaissance des savoirs, perceptions et légitimité des acteurs locaux.

Ce concept reste à la base de la plupart des méthodes et des outils mis au point ces dernières décennies pour l'appui au développement. Dans notre contexte de formation Master à distance à visée professionnalisante, les missions assignées relèvent «*d'un temps du projet immédiat*» (GASSE, 2008), mais l'objectif à long terme est bien de renforcer le développement d'un territoire, dans un contexte où la décentralisation sur les agences et institutions apparaît comme un véritable plaidoyer.

L'analyse des indicateurs macro-économiques et sociaux du Burkina Faso montrent que la problématique de l'éducation et de la formation professionnelle se pose en termes d'accès, d'efficacité, de pertinence, de qualité et d'adaptation de l'offre de formation aux besoins économiques et socio-culturels des populations. Le Burkina Faso reste confronté à un défi démographique important. Situé au cœur de l'Afrique occidentale, le pays compte plus de 15 millions d'habitants. La croissance démographique est de 3.4% par an. Plus de 70% de la population a moins de 35 ans. 72% de la population ne sait ni lire ni écrire dans une langue. Au niveau économique, deux secteurs tirent la croissance économique. Il s'agit du secteur agro-sylvo-pastoral et de celui de l'artisanat. Le secteur agro-sylvo-pastoral participe pour 32% à la formation du Produit Intérieur Brut (PIB) (agriculture 17%, élevage 12%). Ce secteur assure un emploi et un revenu à 85% de la population active. Il constitue le premier pourvoyeur d'emploi. (TAPSOBA, 2014, p.118).

4 UNE DÉMARCHE QUALITATIVE

Notre recherche effectuée en 2013 sur six promotions d'étudiants d'Afrique subsaharienne du Master des Sciences de l'éducation de l'Université de Rouen en formation à distance, porte sur 48 inscrits (2006-2012) dont en moyenne 4 sur 5 sont diplômés.

Une partie de la formation s'effectue lors de regroupements sur le site de l'Université de Ouagadougou. Notre méthodologie comporte deux volets : dans un premier temps nous appuyons sur un questionnaire à visée qualitative dont l'objectif est la connaissance du public-cible (N=48) à travers les caractéristiques de ces étudiants à l'entrée en formation à distance, leurs motivations, les projets entrepris en formation, l'impact perçu sur le terrain, les répercussion sur leur avenir. Puis dans un second temps, nous avons organisé un focus-group (N=10) dans le but d'approfondir les problématiques développées lors des conduites de projet d'intervention appliquées au développement local dans le cadre des missions engagées en stage avec les structures d'accueil, l'impact repéré sur le développement des compétences collectives, permettant ainsi d'engager une réflexion sur l'expertise développée au sein des institutions.

Il faut prendre en compte l'existence de certaines limites dans la mesure où nous intervenons sur notre propre dispositif de formation à distance, mettant en lumière notre proximité entre notre posture d'enquêteur et celle d'enseignant. Cette enquête porte par ailleurs sur un groupe restreint.

5 DES ÉTUDIANTS FORMÉS, MOTIVÉS ET EXPÉRIMENTÉS

5.1 Caractéristiques des étudiants à l'entrée en formation: formés et expérimentés

L'échantillon étudié est de 48 étudiants, dont 4/5 sont des hommes. La promotion est constituée d'étudiants burkinabés (26/48) mais également d'étudiants des pays frontaliers et d'Afrique centrale (22/48), le dispositif à distance étant un lieu privilégié pour toucher un large public géographiquement étendu.

La moyenne d'âge à l'entrée en formation est de 41 ans, ce qui nous amène à déduire que ces étudiants disposent déjà d'un savoir faire professionnel, doublé d'une expérience académique, le niveau d'entrée en formation étant de Bac+4 et Bac+5 (Sciences Humaines et Sociales, Economie/Droit, Sciences de l'ingénieur), diplôme obtenu pour plus de la moitié à l'extérieur du pays d'origine.

L'expérience acquise dans l'éducation et la formation se situe entre 6 et 10 ans. A l'entrée en formation, tous les étudiants sont salariés répartis pour la plupart au sein du secteur public (3/4) (Secondaire, ETEFP, entreprises privées (secteur GRH) ou consultants

indépendants ou rattachés à des Organisations non gouvernementales (ONG), Organisations intergouvernementales (OIG).

Leurs secteurs d'activité relèvent de développement rural et de l'artisanat, de la santé et du social, de l'éducation et de la formation, de la micro-finance.

Nous nous intéressons aux 15 enquêtes qui ont pu être exploitées sur les 26 étudiants burkinabés.

Des étudiants motivés:

Quelles sont les logiques sous jacentes à l'entrée en formation à distance? Nous avons enquêté sur les projets professionnels exprimés à l'entrée en formation. Nous classons les projets par ordre d'importance:

① Demande interne pour répondre aux exigences de l'activité

Il s'agit ici d'apporter un soutien à la structure d'appartenance en renforçant les compétences en interne.

② Une spécialisation en Ingénierie de formation

L'argument avancé ici est de promouvoir la professionnalisation en formation des adultes par l'acquisition d'outils, de méthodologies reconnues sur le terrain.

③ Reconnaissance d'un titre universitaire de 3^{ème} cycle

La logique Master est ici privilégiée en termes de reconnaissance internationale d'un diplôme, véritable passeport à la mobilité pour œuvrer au sein d'agences, d'institutions d'appartenance qui pour la plupart sont d'origine étrangères et plus précisément européennes de la coopération bilatérale. Cette reconnaissance par le diplôme va de pair avec une éventuelle poursuite d'études au sein d'un doctorat de 3^{ème} cycle universitaire.

④ Evolution et promotion interne

Enfin, c'est la promotion interne qui est visée voire une évolution vers d'autres missions en parallèle de conseil, consulting.

A travers ces projets, ce qu'ils expriment en terme de motivation c'est en premier lieu l'acquisition et renforcement des compétences, dans l'optique d'une reconnaissance professionnelle par la poursuite d'études, avec pour évolution envisagée une reconversion professionnelle ayant pour finalité le développement personnel.

5.2 Des étudiants insérés:

A 3 mois de la fin de la formation, parmi les étudiants diplômés, 6/15 sont toujours positionnés sur le même poste mais avec évolution de leurs missions. 7/15 bénéficient d'une promotion interne vers des postes de cadre et notent une évolution salariale.

Un étudiant est inscrit en recherche d'emploi suite à une fin de contrat anticipée et une évolution vers un statut de formateur consultant indépendant. Enfin, 6/15 s'engagent dans la création d'entreprises (bureau d'études, cabinet conseil en formation) à temps plein ou en seconde activité, conservant ainsi leur emploi principal salarié.

A l'issue de la formation, plus des 2/3 s'engagent vers la poursuite d'études au sein de Master recherche dans l'optique d'un doctorat. 4/15 préparent un concours de la fonction publique ou au sein d'organisations internationales.

Au terme d'une année de recul, 11/15 considèrent que leur emploi est en rapport direct avec la formation suivie et surtout leur projet initial.

5.3 Des projets professionnalisants en Ingénierie et conseil en formation

Les étudiants s'inscrivent tout à fait dans la logique pédagogique du Master lors de la réalisation de leur stage:

-en termes de durée de stage: en moyenne au delà des 12 semaines avec pour amplitude de 16 à 28 semaines);

-en termes de diversité des secteurs d'activité: Ressources humaines, Service de Formation des adultes, Formation Professionnelle Continue (FPC) en entreprise ou établissement public, Santé, Artisanat;

-ou encore dans la nature des missions : audit de service, conseil en développement et appui aux entreprises, évaluation et restructuration des offres de formation, évolution vers les Technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation (TICE).

Les problématiques investies portent sur le développement et l'intégration d'une démarche d'ingénierie; la motivation à entrer en formation ; l'efficience et efficacité des actions de formation; le développement des TICE ; l'analyse des circuits de financement et des études prospectives. Ces différents aspects témoignent d'une volonté de professionnalisation avec un renforcement effectif des compétences en ingénierie et conseil en

formation. Ces problématiques sont réalisées en interne avec 11/15 projets effectués sur le lieu de travail ou à l'extérieur des institutions d'origine (4/15).

6 UNE PROFESSIONNALISATION AFFICHÉE PAR UNE FORMATION VALORISÉE

6.1 Une professionnalisation en acte

Les résultats mettent au jour les logiques de professionnalisation tant des personnes que d'un collectif mais aussi les changements esquissés au niveau territorial et du développement local pouvant mettre les acteurs en tension.

Nos travaux sur l'identité et la compétence (ARDOUIN, 2014a) montrent que les rapports entre individu, formation et travail sont complexes et se trouvent notamment au confluent de trois forces ou origines. La première force renvoie à l'individu où chacun à son propre rapport au travail, à son parcours socioprofessionnel et son identité. Au niveau individuel, par son parcours c'est aussi son rapport à la formation qui est en jeu. La seconde force interpelle le rapport du groupe professionnel, en tant que profession ou métier, aux valeurs, méthodes et savoirs comme l'expression intégrée d'une compétence commune ou professionnelle c'est à dire partagée. Le groupe professionnel se cristallise en défense d'une extériorité perçue comme une contrainte à déjouer. Au niveau collectif, l'existence ou non de la formation dans le domaine impacte et peut être vectrice d'une identité collective. La troisième force est liée à l'organisation et sa conception du métier, place et rôle en lien avec le marché du travail dans un contexte professionnel mouvant.

Notre recherche met en évidence le développement individuel des étudiants. Ce développement professionnel se traduit par un changement statutaire avec une promotion interne vers des postes de cadre (7/15) pour ceux qui n'étaient pas encore en position de cadre) et une évolution salariale, une évolution comme formateur consultant indépendant (5/15) ou créateurs d'entreprise ou cabinet conseil en formation à temps plein ou en seconde activité (4/15). Les professionnels ayant maintenu leur emploi et statut (7/15) ont vu leurs missions se renforcer et évoluer positivement. Pour la majorité, ces emplois sont en rapport direct avec la formation (11/15) et en lien avec leur projet initial (9/15). Ils disent développer une "posture professionnelle de consultant" en s'appuyant sur des savoirs théorisés et

modélisés principalement en approche systémique et en ingénierie, et sur des savoir-faire méthodologiques reprenant la démarche de l'ingénierie et ses quatre temps: analyser, concevoir, réaliser et évaluer. Ils affichent le titre "ingénieur conseil en formation" et se revendiquent des savoir-faire afférents et de leur professionnalisme.

Au niveau des liens avec les organisations et le marché du travail, ils disent avoir renforcé leur efficacité et la qualité de leurs prestations. Ils souhaitent inscrire leurs pratiques dans une démarche qualité et de dynamique de projet en prenant plus en compte les besoins des publics, les attentes des organisations et les contraintes de l'environnement. Cependant toutes les entreprises ou institutions locales ne sont pas prêtes à s'inscrire dans une relation plus professionnelle et restent sur d'anciens schémas plus autocratiques. Cette relation engendre alors des tensions mettant les professionnels dans ce qu'ils appellent un "conflit post-formation".

6.2 Une dimension collective mise au jour

Le plus important et intéressant est la mise au jour d'une dimension collective qui cristallise la professionnalisation du secteur de la formation dans ces différentes dimensions. Les étudiants diplômés revendiquent le titre d'ingénieur conseil en formation et souhaitent le défendre au sein d'une association "Ingénieur conseil en formation". Cette association développe des rencontres entre professionnels. C'est un espace d'échanges et de concertations entre professionnels du secteur et d'anciens diplômés. Elle cherche à renforcer leur visibilité et montrer la pluralité des pratiques. Elle veut aussi favoriser la formation continue des professionnels et la professionnalisation du secteur. Elle souhaite permettre l'émergence d'un groupe d'experts en ingénierie et conseil en formation pouvant être un lien entre les institutions nationales et internationales. Les diplômés cherchent à développer un véritable réseau. La formation M2 professionnel, le diplôme obtenu et l'inscription dans un réseau renforcent leur reconnaissance professionnelle et renforcent leur confiance personnelle.

Le schéma ci dessous synthétise cette articulation entre professionnalisation et développement des compétences individuelles, collectives et organisationnelles mettant au jour l'émergence effective de la dimension collective pour les diplômés du Master 2 "métiers de la formation: Ingénierie et conseil en formation".

Compétences individuelles, collectives, organisationnelles et professionnalisation

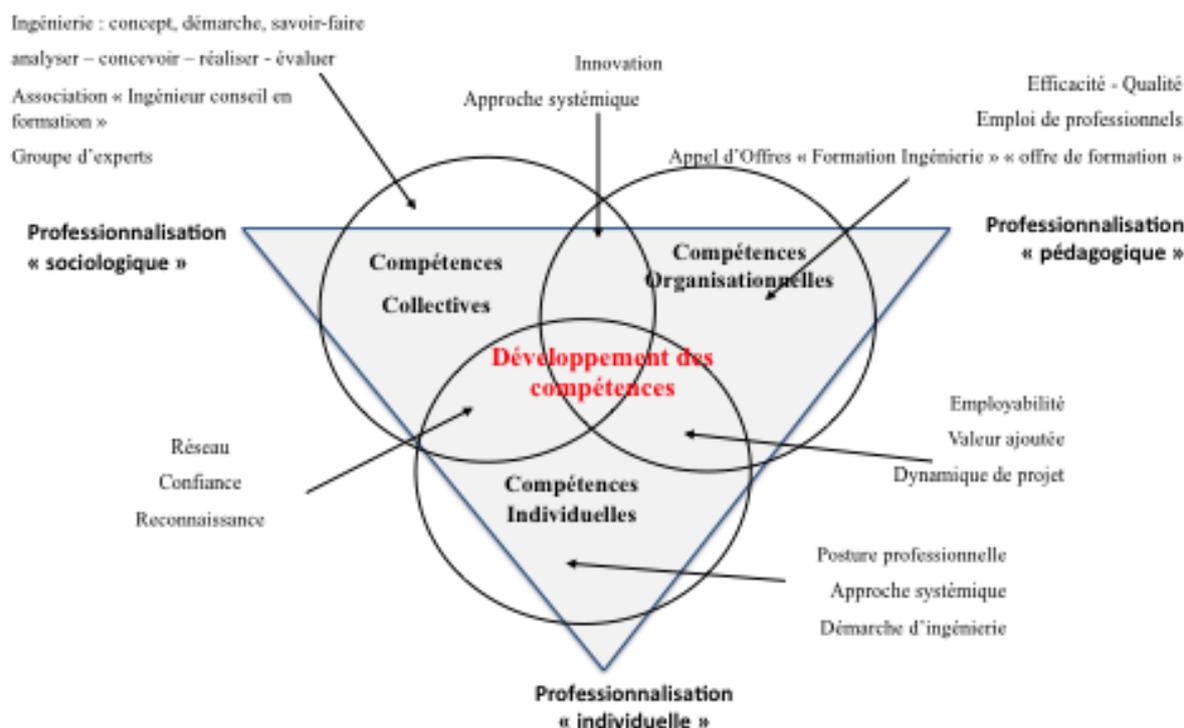


Schéma 1: Compétences individuelles, collective, organisationnelles et professionnalisation des acteurs de l'éducation et de la formation
Source: Ardouin (2014a)

Nous avons pu définir la compétence comme: la formalisation d'une dynamique complexe, d'un ensemble structuré de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir agir, savoirs sociaux et culturels, savoirs expérientiels), mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. La compétence est la résultante socialement reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement (ARDOUIN, 2013).

Le champ individuel (Compétence individuelles), recouvre les dimensions de l'histoire de la personne avec sa singularité, sa culture, ses connaissances, ses compétences, projets, habitus et valeurs. Les compétences individuelles intègrent les ressources de la personne et son engagement dans l'action. A ce niveau, les compétences individuelles sont en résonance, autant comme produit (le résultat) que comme processus (l'apprentissage individuel). Les étudiants disent développer une nouvelle posture professionnelle en se basant sur l'approche systémique et la démarche d'ingénierie.

Le champ organisationnel (Compétences organisationnelle), correspond au fonctionnement de l'établissement ou de l'entreprise, avec ses règles et ses différents niveaux, liés à son histoire, ses métiers et ses valeurs. Nous retrouvons là les compétences stratégiques et organisationnelles issues du passé, des opportunités prises ou laissées, des techniques, des territoires, et des hommes et femmes qui composent l'organisation. L'organisation, et les compétences organisationnelles, s'agencent à partir de la combinaison du capital physique, humain et organisationnel c'est-à-dire de la structure, de la culture et de la stratégie. Nous retrouvons, là aussi, l'existence des ressources de l'organisation et ses décisions stratégiques. Au niveau du Burkina Faso, nous voyons que le terme d'ingénierie est de plus en plus présent avec une recherche d'efficacité et de qualité exprimée. Cet aspect est illustré par le lancement d'un appel d'offre (2013-007/Ministère de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi - MJFPE) émanant du ministère pour la formation des professionnels en ingénierie de formation.

Le champ collectif (Compétences collectives), renvoie aux normes et aux caractéristiques d'un groupe ou corps professionnel ou social qui existe en dehors de l'organisation, et de l'individu. Ces compétences ne sont pas mises en œuvre dans l'organisation, mais sont présentes notamment pour des professions repérées, ayant à défendre ou promouvoir une image sociale. Ces professionnels ou citoyens (en tant qu'individu appartenant à la cité), agissent comme acteurs collectifs ayant les référentiels métiers, des savoir-faire spécifiques, une déontologie, des valeurs ou des cursus de formation initiale et continue qui les réunissent ou les mobilisent. Les étudiants de notre étude se reconnaissent de l'ingénierie de formation et de sa démarche en quatre étapes clés: analyser, concevoir, réaliser et évaluer. Afin d'être plus visibles et reconnus, ils ont créé une association. Ils se revendiquent et se nomment comme "ingénieur conseil en formation". Ils souhaitent développer une véritable expertise et être reconnus comme un groupe d'experts.

Ainsi, les différentes facettes de la compétence se déclinent à l'intersection de ces trois compétences. Ces interactions illustre les confrontations entre les différents éléments: individu, collectif et organisation, et amènent des négociations, des régulations et des évaluations, où chaque «bloc» analyse le rapport entre contribution et rétribution pour en dégager un intérêt maximal ou optimal, c'est-à-dire toujours contingent.

Les interactions individu - collectif produisent un certain type d'attitudes ou de fonctionnement de la personne. L'individu puise dans ces interactions les ressources

nécessaires à son identité et son action, tout autant qu'elles en donneront des normes. Ces compétences collectives intégrées participent à la construction identitaire, et correspondent à la perception de soi dans le collectif et de la vision de ce qu'est un «bon professionnel». Ici, les normes sont groupales et professionnelles. Les professionnels diplômés s'appuient sur un réseau qui renforce leur confiance en eux même et permet une reconnaissance externe comme "ingénieurs conseil en formation".

Les compétences individuelles dans l'organisation correspondent aux interactions entre l'individu et l'organisation. Elles sont la confrontation de l'image renvoyée par l'ensemble des acteurs de l'organisation (pairs, collègues, direction), et l'analyse de la position instituée (organigramme) dans la structure et le «statut implicite» (signes de valorisation existants ou non). C'est aussi le rapport entre la cohérence de l'organisation et les valeurs individuelles. Les "ingénieurs conseil en formation" considèrent qu'ils peuvent apporter de la valeur ajoutée pour l'organisation notamment par leur savoir faire en conduite de projet. Individuellement, ces compétences renforcent leur employabilité.

Les compétences collectives dans l'organisation correspondent aux interactions entre le collectif et l'organisation. Elles renvoient aux ressources du collectif utilisées dans, et par, l'organisation d'une part, et à l'image, la place et le rôle du professionnel donnés par l'organisation notamment par l'autonomie donnée au sujet. C'est par cette interaction avec l'organisation que le collectif va puiser sa reconnaissance et son statut social et professionnel. Le groupe de professionnel s'inscrit dans une démarche d'ingénierie associant innovation et approche systémique. Dans cette confrontation professionnelle, en tant qu'échanges, il y a recherche et usage de ressources réciproques, qui sont transformées en compétences nécessaires pour l'organisation, et renforcement de l'expertise pour le collectif.

En définitive, les *compétences en actes* se situent au cœur de ces interactions. Les compétences individuelles en actes sont la pratique effective de la personne avec ce qu'elle donne à voir des techniques, savoir-faire, attitudes et performances. Les compétences collectives en acte sont les techniques, savoirs et savoir-faire d'un groupe professionnel, d'une profession ou d'un groupe, mis en œuvre effectivement par la mobilisation des personnes concernées, en lien avec l'organisation. Les compétences organisationnelles en acte sont les procédures, process, système de travail et d'organisation mises en place par la structure, autant que les décisions et les rétroactions des acteurs, en adaptation et anticipations aux évolutions internes et externes.

Notre public de professionnels, étudiants de master 2 à distance, montre très clairement l'existence et la revendication de ces trois types de compétences.

7 IMPACT D'UNE FORMATION ET DÉVELOPPEMENT LOCAL

Au delà des limites méthodologiques posées précédemment, cette recherche répond à notre questionnement. Les étudiants du master 2 professionnel à distance "Métiers de la formation: ingénierie et conseil en formation" s'inscrivent dans une démarche de professionnalisation, tout d'abord individuelle puis collective. Le renforcement de leur professionnalisme peut les mettre en tension avec les organisations et institutions produisant un "conflit post-formation". La recherche montre qu'ils s'appuient sur le réseau, les savoirs acquis, les méthodologies éprouvées, la reconnaissance des pairs et la certification hors frontière, c'est à dire la dimension collective du métier qui leurs permet de se revendiquer et se nommer "ingénieur conseil en formation".

La formation à un impact sur les organisations par le renforcement de la formation et le développement des compétences, même si cet aspect reste à approfondir dans ce contexte particulier. De même, sans que nous puissions dire qu'il existe un lien direct, nous pouvons cependant relever que le champ de l'ingénierie de formation se développe au Burkina Faso comme le montre le lancement d'un appel d'offre^v pour former les professionnels.

7.1 Une expertise en tension

Les étudiants missionnés sont des acteurs à l'interface entre le système (l'institution qu'ils représentent) et son environnement immédiat (les bénéficiaires des projets et initiatives entreprises). La dynamique participative les anime (en tant que démarche volontaire d'acteurs se réunissant sur un territoire pour envisager l'avenir) autant que le renforcement de leur posture et visibilité d'experts. En effet, les missions réalisées durant le stage (7 dans la capitale Ouagadougou et 8 réparties dans le pays) contribuent à cette visée à travers quatre caractéristiques fondamentales:

-la mise en place d'un système d'informations et aide à la décision (démarche d'accompagnement, actions de sensibilisations dans le domaine de la santé et du social);

-le renforcement des capacités (appui à l'émergence de dispositifs, management des connaissances, compétences au sein de l'entreprise, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences);

-l'aide aux investissements (micro-crédits, consulting sur offres de financements);

-la contribution à l'articulation entre les approches sectorielles et les processus de développement des territoires (ici avec la relation formation professionnelle – emploi).

Ce double mouvement d'immersion (professionnel du monde de l'éducation et de la formation) et de distanciation (étudiant à distance en Master 2) donne lieu à des tensions qui supposent un renforcement de la vision systémique, compréhensive. Ainsi positionné en praticien-réflexif, le professionnel utilise la réflexion sur et dans l'action en vue de résoudre des problèmes en situation de travail, développer ses compétences et renforcer sa posture professionnelle. Selon Schön (1983, p. 96), *«L'enjeu est donc de réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, l'expertise fondée sur un dialogue avec le réel et la réflexion dans l'action et sur l'action, c'est-à-dire la pratique réflexive»*.

8 CONCLUSION

Nous poursuivons donc la recherche et souhaitons mettre en perspective ces premiers résultats avec d'autres environnements. Cette recherche nous amène quelques préconisations.

La première est d'ordre pédagogique et tient à notre dispositif à distance. Nous avons pu constater que la réussite des étudiants à la formation à distance est notamment due à la présence efficace d'un référent, véritable relais entre l'université, les étudiants et l'environnement d'une part et à l'existence d'un groupe constitué qui favorise les échanges entre pairs et la progression dans les apprentissages d'autre part. La place et le rôle du référent se trouvent confirmer lorsqu'il est en contacts réguliers avec le responsable pédagogique et le responsable du Campus numérique notamment lors de rencontres sur site. Ce groupe, la certification et le réseau participent de ce processus de professionnalisation.

La seconde est d'ordre structurelle, elle vise à promouvoir la constitution d'un groupe notamment par le maintien et le développement d'un partenariat permettant une certaine continuité. Le saupoudrage et la discontinuité ne permettent pas cette construction identitaire professionnelle.

La troisième est d'ordre institutionnelle, à destination de l'université et en lien avec ses missions, afin de maintenir et favoriser les échanges nord-sud et permettre aux enseignants de poursuivre les interactions avec les groupes sur site pour promouvoir le dispositif et la professionnalisation du secteur de la formation des adultes.

Au niveau de la recherche, nous poursuivons nos investigations à partir des mémoires et des missions réalisées par les étudiants sur la démarche d'ingénierie mise en œuvre dans la pluralité des situations de formation des adultes.

En définitive, l'intégration de l'ingénierie dans le champ des sciences de l'éducation a tout son sens dans une logique de continuité et de globalité entre éducation et formation tout au long de la vie. Elle rejoint l'ambition éducative, formative et cognitive pour créer de la reliance entre les mondes de l'éducation, du travail et la société. C'est aussi tenter de maintenir en tension humaniste l'équation impossible de la formation comme vecteur de changement de la société et d'adaptation de l'homme à l'environnement.

RÉFÉRENCES

ARDOUIN, T. Vers une ingénierie de formation constructiviste. **TransFormations - recherches en éducation des adultes**, Lille, n. 5, p. 157-167, juin 2011.

_____. De la compétence individuelle à la capacité organisationnelle: un état de la question. In: RENARD, L., SOPARNOT, R. **Gérer les capacités organisationnelles: un état des lieux des approches théoriques, méthodologiques et empiriques**. Paris: Les Éditions EMS, 2014a.

_____. L'éducation non formelle: des mondes sociaux à l'ingénierie du développement. **Education permanente**, Paris, n. 199, p. 39-48, 2014b.

_____. **L'ingénierie de formation pour l'entreprise**. Paris: Dunod. (4^{ème} éd.), 2013.

ARDOUIN, T.; CLENET, J. (Dir). L'ingénierie de la formation. Questions et Transformations. **TransFormations - recherches en éducation des adultes**, Lille, n. 5, juin 2011.

BACHELARD, P. **Les acteurs du développement local**. Paris: l'Harmattan, 1993.

BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 35, p. 117-132, 2000.

DUBAR, C; TRIPIER, P. **Sociologie des professions**. Paris, A. Colin, 1998.

ELIAS, N. **La société des individus**. Paris: Fayard, 1987.

FREIRE, P. **Pédagogie des opprimés**. Paris: Maspéro, 1974

GASSE, S. La dynamique partenariale en contexte décentralisé: une conception de l'ingénierie au sein de l'expertise éducationnelle. **TransFormations - recherches en éducation des adultes**, Lille, n. 5, juin 2011.

_____. **Education non formelle, quel avenir?** regard sur le Mali. 2008. Thèse de doctorat - Université de Rouen, Rouen, France, 2008.

HÉBRARD, P. **Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé**. Paris: L'Harmattan, 2004.

ROCHE, J. Que faut-il entendre par professionnalisation? **Education permanente**, Paris, n. 140, p. 35-49, 1999.

SOLAR, C.; HÉBRARD, P. **Professionnalisation et formation des adultes: une perspectives universitaire France - Québec**. Paris: l'Harmattan, 2008.



SCHON, D. A. **The reflexive practitioner**. how Professionals think in action. États Unis: Basic Book Inc., 1983.

TAPSOBA, A. L'éducation non formelle comme catalyseur des transformations de l'éducation formelle. le cas du Burkina Faso. **Education permanente**, Paris, n. 199, juin 2014.

WITTORSKI R.; ARDOUIN, T. La professionnalisation: étudier la complexité des liens sujet-organisation. In: CLENET, J.; MAUBANT, P. ; POISSON, D. **Formations et professionnalisations: à l'épreuve de la complexité**. Paris: l'Harmattan, 2012

**Artigo recebido em 03/11/2015.
Aceito para publicação em 12/12/2015.**

ⁱ FORSE- Formation et Ressources en Sciences de l'éducation www.sciencedu.org

ⁱⁱ CNED- Centre National d'Enseignement à Distance www.cned.fr

ⁱⁱⁱ AUF – Agence Universitaire de la Francophonie www.auf.org

^{iv} Cette partie s'appuie sur les travaux antérieurs et reprend des éléments développés par T. Arduin.

^v Appel d'offre Ministère de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (n°2013-007/MJFPE) pour la formation de spécialistes en ingénierie de formation.