

## **CE QUE LA FORMATION FAIT AUX INDIVIDUS**

S'intéresser à la formation et aux effets qu'elle produit sur les individus implique des analyses qui mobilisent des allers retours multiples entre l'apprenant, le professionnel et l'institution. Sans doute convient-il tout autant de s'intéresser aux effets produits par les dispositifs de formation sur les individus – constructions, transformations, changements, etc. qu'à ce que font les individus à la formation. En outre, il s'agit d'aborder l'analyse des contextes institutionnels dans lesquels pratiques et discours prennent forme et la manière dont ils ont évolué au cours du temps.

Les enjeux relatifs à la formation pourront être discutés dans des contextes variés de formation, comme par exemple les formations en alternances, les formations inter ou intra entreprises ou institutions, les formations à distance, *etc.*

Plus précisément, si nous prenons l'exemple des formations en alternance, celles-ci permettent aux élèves/étudiants de comparer ce qu'ils étudient et ce qu'ils font en situation de travail. Dietrich et Weppe soulignent que cette comparaison peut engendrer une dissonance cognitive dont l'un des aspects est la confrontation entre deux conceptions de la connaissance (Dietrich & Weppe, 2010). Celle, plus théorique, assurée à l'école par des formateurs et des enseignants-chercheurs, dont l'enseignement se caractérise par une recherche d'objectivité et d'exhaustivité, une visée à long terme, illustré par une pluralité d'exemples et de cas pratiques ; puis, celle du terrain (entreprise...), davantage portée par l'action et l'implication des salariés où la connaissance se retrouve directement confrontée à l'urgence de l'action. Si ce principe d'alternance des rythmes et des logiques d'actions entre l'école et le terrain pose un certain nombre de soucis à l'apprenant, il interroge également la conciliation des modes d'apprentissages des enseignants/formateurs, d'école/d'université, avec ceux des maîtres d'apprentissage/formateurs terrain. Dès lors, comment parvenir à combiner au mieux les enseignements théoriques et les savoirs pratiques, la connaissance et l'action, la capacité de raisonnement et les savoir-faire opérationnels ?

L'analyse établie par Dietrich et Weppe montre que cette conciliation ne va pas de soi dans la mesure où la confrontation à ces deux communautés crée chez les apprenants des décalages

entre les savoirs enseignés et les activités pratiques (Dietrich & Weppe, 2010). L'apprenant peut alors être amené à prendre parti pour l'un ou l'autre camp, en prenant à titre d'exemple pour modèle celui de l'établissement où il réalise son stage et à considérer ce qu'il s'y passe comme universel. Le risque est alors d'interpréter les pratiques développées comme étant la norme. On peut également observer la manière dont certains d'entre eux cherchent à l'inverse à appliquer les savoirs sans aucune prise en compte de la situation de travail. D'autres, parviennent à opérer une distinction très claire entre les deux lieux d'apprentissage. Au final, l'apprentissage en alternance positionne donc l'étudiant entre deux communautés professionnelles dont il doit, selon Carlile (2002, 2004) gérer *les frontières de connaissances* et ainsi mettre en exergue les divergences entre des communautés appelées à travailler ensemble.

Ainsi pour répondre aux enjeux soulevés par la question centrale de ce colloque, nous proposons de mobiliser trois axes d'analyses distincts mais potentiellement complémentaires : un premier axe s'intéresse aux effets des dispositifs de formation sur le corps des individus. Ici, l'analyse relationnelle qu'appelle cet axe souhaite rendre raison des modes de domination à l'œuvre dans les dispositifs et observables sur les corps en tant que marqueurs des transformations sociales du sujet. Le deuxième axe s'articule autour d'analyses de processus (processus de construction identitaire et d'apprentissage) et considère la formation sous l'angle d'un enchaînement de séquences à travers lesquelles les sujets agissent et réagissent. La posture interactionniste supposée par cet axe laisse place à une analyse des dynamiques identitaires en jeu dans les dispositifs. Enfin, le troisième axe porte la focale sur les formateurs en tant qu'acteurs principaux des formations. Cet axe sous-tend une approche de préférence prescriptive, c'est-à-dire portant sur les pratiques mêmes de la formation en repensant notamment l'articulation complexe entre théorie et pratique. De manière transversale, chacun de ces axes pourront être abordés à la lumière des formations pénitentiaires d'autres pays dans la cadre d'une approche comparative, sinon au titre de ce que l'on pourrait définir comme des bonnes pratiques.

### **Axe 1 : Corps et formations**

L'axe « corps » propose de s'intéresser à la transformation des dispositions et des *habitus* par la formation. Dans cette perspective, il s'agit de comprendre la force de la « prise de corps » institutionnelle sur les personnes, c'est-à-dire d'analyser la fabrication et la transformation des

individus relatives à cette prise de corps. Autrement dit, sont attendues au sein de cet axe des contributions basées sur des travaux empiriques qui observent ce que font les formations aux individus. Plus précisément, et pour adopter ici le point de vue de l'anthropologue britannique Mary Douglas, le corps est un lieu particulièrement riche d'inscription des significations sociales. L'importance accordée au corps devient alors en soi intéressante. Le fait que celui-ci soit potentiellement chargé de représentations fortes et de fantasmes puissants, voire même qu'il soit un objet chargé de normativité « politique » (Memmi, 2014), intéresse les analyses qui font de la dimension physique des agents sociaux un instrument de lecture du monde social. Par exemple, pour le champ pénitentiaire, pourraient correspondre des travaux qui questionnent les stéréotypes liés aux représentations collectives de l'administration pénitentiaire et celles de la société, interrogeant en retour les assignations dans lesquelles les agents pénitentiaires s'enferment ou sont enfermés. Plus largement, cette ligne d'analyse questionne aussi les représentations des lieux d'enfermements par l'expérience de ceux qui l'organisent, de la formation à l'exercice de leur métier. Dans ces conditions, l'incorporation de la profession de surveillant pénitentiaire et les assignations des corps (éventuellement à une image attendue) ne révèlent-elles pas des effets d'impositions produits par l'institution ? En analysant le dispositif mis en place pour former et encadrer ces métiers, qu'apprenons-nous du cadre institutionnel et du système politique qui le rendent possible ? Plus largement encore, et pour tout autre contexte de formation, peut-on faire l'hypothèse de l'émergence d'une fabrication contemporaine d'un corps fragmenté à partir de l'hétérogénéité des rationalités institutionnelles et politiques constitutives de tel ou tel espace ?

Pour favoriser les conditions d'une problématisation autour du corps, nous pourrions nous interroger à partir des points suivants :

- Le premier point s'intéresserait plus particulièrement à l'effet des dispositions des individus sur l'incorporation des « savoir-faire et savoir-être » transmis, plus ou moins explicitement, par la formation disciplinaire. Dans cette optique, nous pourrions nous demander à quelle fabrication d'individus cela donne-t-il lieu ? Par exemple, le tournant « criminologique » des conseillers pénitentiaires d'insertion et de probation s'accompagne d'une réorientation du recrutement privilégiant des entrants ayant fait des études de droit (Salle, 2016). L'approche dispositionnaliste suggérée ici – approche que nous définissons avec Bourdieu comme une « manière d'être » de l'individu ou d'un groupe mais aussi comme une *prédisposition*, une *tendance*, une *propension* ou une *inclination* à être et à faire – invite notamment à

des analyses s'intéressant aux potentialités réelles des publics recrutés en relation avec les réquisits multiples de la formation.

- Le second point interrogerait quant à lui les modes d'application et de recomposition des « techniques du corps » (Mauss) et de « présentation de soi » (Goffman) dans d'autres aires que celle de la formation initiale. Par exemple, la complexité et la diversité des terrains professionnels invitent à mettre en tension l'individu (et notamment les dispositions acquises lors de la formation) face aux exigences multiples (voire contradictoires) des terrains. Il conviendrait ici de porter le focus sur la nature des interactions qui se jouent dans ces contextes. Toujours par rapport au champ pénitentiaire, le grand absent des formations, et en même temps l'objet principal de l'exercice du métier de surveillant, est le détenu. Il semble que ni sa parole, ni son expérience ne soient sollicités comme des ressources offrant un savoir pour la formation et l'organisation de l'enfermement. Qu'apprenons-nous de l'interface qui se présente entre le corps qui surveille et celui qui est surveillé, notamment dans les nouvelles prisons où le régime de surveillance semble également s'être étendu par ses outils au corps du surveillant ?

Pour l'essentiel, les contributions s'inscrivant dans cet axe s'intéresseront à la dimension incarnée de la formation. Plus exactement, les différents types de formation pourront être analysés comme des espaces de distribution, c'est-à-dire comme de vastes ensembles de positions hiérarchisées au travers de plusieurs dimensions qui organisent l'action. Conjointement à cela, le corps sera compris comme le dépositaire de toute une vision du monde social, c'est-à-dire des manières de faire et d'être socialement situées. C'est donc à un rapport dialectique complexe entre les dispositions de l'individu (son origine sociale, sa trajectoire, *etc.*) et la position qu'il occupe au sein de tel ou tel dispositif de formation que les analyses auront affaire. En son principe, il ne s'agit pas de réduire la formation à un simple dispositif imposant au corps des normes qui lui seraient extérieures. À titre illustratif, citons ici les travaux de Muriel Darmon sur la fabrique d'une jeunesse dominante au sein de classes préparatoires dans lesquels la chercheuse montre en quoi ce dispositif de formation peut être tenu comme le lieu de fabrication d'un type particulier de personne (Darmon 2013).

## **Axe 2 : Processus de construction identitaire et processus d'apprentissage dans la formation professionnelle**

Les contributions présentées dans cet axe viseront ici à mieux saisir les processus de construction identitaire ainsi que les processus d'apprentissage des élèves dans le cadre de la formation professionnelle en alternance.

Pour les élèves s'engageant dans une formation professionnelle, la transition est double. Une première transition se réalise entre la trajectoire professionnelle (ou scolaire) antérieure et la nouvelle. La deuxième transition se réalise entre l'école (lieu de formation) et le terrain (futur lieu de profession). Pour de nombreux psychologues et psychosociologues, une transition peut se définir comme un lieu de passage entre deux états, deux positions, deux rapports au monde qui supposent une non linéarité, voire une discontinuité ou une rupture. En effet, l'élève qui entre en formation est confronté à de nouvelles significations, normes et règles, doit acquérir de nouveaux rôles et statuts, et investir de nouveaux objets et référentiels. Avant d'intérioriser cette nouvelle « culture », il doit rompre avec des préjugés et stéréotypes sur un métier qu'il ne connaît pas encore, déconstruire des préconçus et des représentations qui lui sont propres.

Cette discontinuité entraîne des processus de reconstruction ou recomposition de l'individu dans divers domaines : sociaux, familiaux, affectifs... Plus largement, ces transitions jouent un rôle majeur dans la construction ou transformation identitaire de chaque élève. Dubar (1992) mettra l'accent dans ce contexte de « formation post-scolaire » sur l'identité sociale et professionnelle, que d'autres articuleront, dans une relation complémentaire et réciproque à l'identité personnelle (Doise, 1999 ; Erikson, 1972).

Pour Cohen-Scali (2000), ces transitions constituent un enjeu identitaire majeur non pas par la nature des événements qu'elle entraîne, mais bien par le sens que les individus y accordent (Cohen-Scali, 2000). S'opère en effet un processus d'appropriation propre à chaque élève, qui diffère selon les représentations et le sens subjectif que chacun attribue à sa formation et au contexte (Zaouani-Denoux, 2011). L'ensemble de ces représentations est lui-même influencé par les expériences ou histoires personnelles de chaque individu, et par leurs interactions singulières avec des acteurs significatifs (Dubar, 1992).

Cette (re)construction identitaire peut également faire face à des paradoxes : la recherche d'une singularité, une construction différenciée de soi, tout en ayant un besoin de se définir comme semblable à autrui. Ce dernier point est d'autant plus intéressant à questionner dans une école qui développe un sentiment d'unité et d'appartenance à un groupe à la fois par le

port d'un uniforme mais également en créant « un esprit de corps », des solidarités, une culture et des valeurs communes.

Dans ce contexte, il semble par conséquent pertinent de questionner les processus de transformation identitaire et de socialisation professionnelle. Comment l'apprenant se construit dans un dispositif de formation professionnelle ? Quel rôle joue l'école dans ces différents processus ? Quels sont les avantages et les inconvénients d'un système par alternance dans la construction identitaire des apprenants ? Comment évoluent ces processus au cours de la formation ? Ces questionnements permettront notamment de dépasser une représentation du rôle des dispositifs de formation uniquement en termes d'acquisition de compétences, de soumission ou de conformisme à des normes ou règles et de « façonnage » de comportements. Ils mobilisent l'étude de processus valorisant le rôle actif de l'apprenant dans un système de formation, et la co-construction réciproque entre ce dernier et les contextes dans lequel il évolue (école, terrain).

Par ailleurs, questionner les processus identitaires dans le cadre d'une formation professionnelle amène à questionner les processus d'apprentissage, et plus précisément le rapport au savoir. Ces deux processus sont directement liés. Pour Charlot (1997) « ce qui s'exprime dans le rapport au savoir, c'est l'identité même de l'individu [...]. Mais cette identité n'est pas seulement exprimée dans le rapport au savoir, elle y est aussi en jeu : être confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école, c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve ». Ici encore c'est la question du sens qui se pose : le sens du savoir, de la formation, de l'école, du travail. Quelle signification attribuent les apprenants à leur formation ? Cette question renvoie au rapport identitaire au savoir dont parle Charlot. Qu'est-ce qu'ils considèrent être des savoirs professionnels ? Quelles sont pour eux les bonnes façons d'apprendre leur profession ? On parle ici de rapport épistémique au savoir (Charlot). Ces questions sont particulièrement intéressantes dans le cadre d'une école professionnelle, au sein de laquelle l'apprenant, qui construit des savoirs sur la base de situations de travail, met souvent en opposition les savoirs « théoriques » et les savoirs « pratiques ». On peut alors se demander quelle(s) influence(s) ces différentes visions auront sur leur réussite mais également sur leur devenir. En effet, pour de nombreux chercheurs (Charlot et al., 1992 ; Prêteur, Constans et Féchant, 2004 ; Rochex, 1995), ce rapport au savoir et aux apprentissages est directement lié à l'engagement et l'investissement de l'apprenant dans sa formation. Il sera enfin important de se questionner sur la construction ou la co-construction de ce rapport. Généralement, l'accent est mis sur la singularité du sujet, les trajectoires et expériences antérieures et les milieux sociaux d'appartenance (Zaoui-Denoux, 2011 ; Charlot, 1997).

Pour d'autres, il se construit à travers les projets d'avenir ou les aspirations professionnelles et sociales. Mais dans ce contexte particulier de formation professionnelle, quels rôles jouent l'école et les formateurs ?

### **Axe 3 : Les formateurs dans une école de formation en alternance**

Dans le cadre d'une formation en alternance, il pourrait être très préjudiciable qu'une partie de formateurs soit exclusivement partie prenante des connaissances théoriques et l'autre partie de la pratique. Ce constat, quelque peu embarrassant, peut effectivement induire des tensions entre ces professionnels. Tandis que les collègues du terrain procèdent à une forme de rejet de la connaissance théorique, qu'ils jugent trop éloignée de la pratique et inadaptée à l'action<sup>1</sup>, l'enseignant école peut, de son côté, considérer que les pratiques ne sont pas à la hauteur des enseignements (Laroche, 2007).

Comme le souligne Perrenoud, « *il importe au contraire que par-delà les spécialisations et les statuts des uns et des autres, chacun se sente responsable de l'articulation entre théorie et pratique, et non d'une composante seulement. Le stage n'est donc nullement LE moment de la pratique. Il doit être présent indirectement, symboliquement dans de nombreux temps de la formation* » (Perrenoud, 1994).

La volonté d'articuler théorie et pratique, nécessite *de facto* la collaboration entre enseignants-chercheurs/formateurs école et praticiens. L'idée avancée est que cette articulation entre théorie et pratique doit être est l'affaire de tous les formateurs. Dans cette perspective, tous les formateurs devraient ainsi revêtir le rôle de « *formateurs à part entière* », en disposant d'une vue d'ensemble du parcours. Mais beaucoup de situations actuelles indiquent qu'on est encore très loin de ce modèle.

Aussi, il demeure fondamental que les formateurs aient une représentation précise des finalités et de la cohérence du parcours de formation et y travaillent en étroite liaison avec les autres formateurs, en sachant quelle contribution il est attendu d'eux.

---

<sup>1</sup> Ce peut être aussi les entreprises et les organisations patronales qui demandent l'essor de filières en adéquation avec le marché de l'emploi et de savoirs directement applicables en entreprise.

On comprendra dès lors que la situation de stage, tout comme les connaissances théoriques, en appellent à une culture commune et une conception relativement homogène du métier. Selon Perrenoud, plusieurs orientations sont envisageables telle le fait d'être formé à et par une pratique réfléchie basée sur des réflexions sur la connaissance dans l'action, le changement des pratiques et leur expérimentation dès la formation (Perrenoud, 1994). Une autre voie concerne l'importance d'amener le formateur à devenir acteur de la formation qu'il donne en étant intégré dans la logique et les enjeux de la formation. De même, dans l'idée où le formateur est un compagnon qui intègre un débutant dans la complexité d'un métier et que l'apprentissage est toujours facilité avec un professionnel plus expérimenté, l'observation de ses raisonnements et de ses comportements en situation demeure une source intarissable d'enseignements qu'il est essentiel de prendre en compte, quand bien même ces derniers émanent directement de la pratique. Favoriser le compagnonnage reste pour cette raison une piste d'amélioration intéressante à considérer.

Pour toutes ces raisons, l'articulation de la théorie et de la pratique doit se dérouler tout au long de la formation, en mettant en lumière les situations professionnelles concrètes car elles en sont le fil rouge. Il en ressort que tout parcours de formation en alternance doit comprendre plusieurs modules articulant théorie et pratique, quel que soit le cadre (établissement scolaire, terrain de stage, entreprise, centre de formation...).

De ces constats découle également la nécessité de former aux mieux tous les formateurs de manière à ce qu'ils deviennent, selon l'expression de Schön, des « praticiens réfléchis » (Schön, 1983, 1987).

---

Chaque proposition de contribution, d'une longueur de **2000 à 3000 signes**, précisera :

- un titre explicite
- la thématique dans laquelle la contribution s'inscrit
- son origine (recherche, recherche-action, expérience professionnelle...)
- son cadre institutionnel ou professionnel

Les participants sont invités à adresser leur proposition par mail à :

[Isabelle.wadel@justice.fr](mailto:Isabelle.wadel@justice.fr)

Les présentations papiers, envoyées par fax ou par courrier, ne seront pas acceptées.

## **Calendrier**

Date limite de réception des propositions de communication : **30 juin 2017**, délai de rigueur

Notification aux auteurs : 10 juillet 2017

Date de réception des textes complets (pour les actes) : 15 novembre 2017 (par mail à [Isabelle.Wadel@justice.fr](mailto:Isabelle.Wadel@justice.fr))

## **Comité scientifique du colloque :**

**Sophie Bleuet**, directrice de l'Énap

**Guillaume Brie**, enseignant-chercheur, Énap

**Nicolas Derasse**, maître de Conférences, Université de Lille 2

**Laurent Gras**, chef de l'observatoire de la formation, Énap

**Lucie Hernandez**, enseignant-chercheur, Énap

**Astrid Hirschelmann**, maître de Conférences, HDR, Université de Rennes 2

**Christophe Lerat**, directeur adjoint de la recherche et de l'innovation pédagogique à l'École des hautes études en santé publique (EHESP)

**Jean-Philippe Mayol**, directeur adjoint de l'Énap

**Paul Mbanzoulou**, HDR, directeur de la recherche et de la documentation, Énap

**Eric Péchillon**, professeur, université de Rennes 1

**Sébastien Poirier**, chef de l'unité d'appui en ingénierie de formation, Énap