

## **Faut-il un référentiel pour déterminer les missions du formateur des personnels de santé (IFSI - IFCS) ?**

Michel Vial

Qu'en est-il du métier de formateur en formation professionnelle ? De quoi est garant le formateur d'infirmiers ? Comment s'évalue le travail de formation initiale ou continue des personnels de la santé ? Quelles missions ? Quelle légitimité ? Que revendiquer ? Que construire ? Que faut-il se donner pour tenir en posture de formateur ? A quoi sert un référentiel ? Quels risques, quels enjeux ?

### **1/ Faire le passage vers la Profession**

Ces questions sont si fondamentales pour faire évoluer un corps professionnel qu'elles devraient accompagner chaque génération et constituer le fond d'un dialogue formatif permanent entre les générations. Car il ne s'agit pas certainement de ces questions qu'il faudrait se poser un jour et y répondre une fois pour toutes. Ce ne sont pas des préalables à l'exercice de la fonction de formateur mais ce sont bien ces questions sans cesse présentes, qui accompagnent le professionnel tout au long de sa carrière. Ce sont des questions qui construisent la professionnalisation.

La professionnalisation est un processus du sujet, inachevable, sans cesse repris, qui fait du professionnel un être en changement, en progression constante, en désir de qualité. On ne confondra pas cette professionnalisation

comme projet, avec l'état stable et définitif donné à un moment T et qu'on appelle "la professionnalité". La professionnalité est un bilan, par définition statique, un état des lieux. Alors que la professionnalisation est une dynamique, un déséquilibre permanent comme la marche, une quête.

Le professionnel n'est pas le savant, il n'est pas l'expert, celui qui saurait toujours ce qu'il faut faire. C'est celui qui sait se poser des questions. Une bonne pratique est toujours une pratique problématisée. Former un professionnel, c'est l'aider à problématiser des situations de travail et non pas lui donner des certitudes.

Or, la formation professionnelle aujourd'hui prend des formes un peu différentes. Il s'agit, nous dit-on un peu partout, d'acquérir des savoirs (pour tenir des "gestes professionnels") utilisables dans un cadre de situations données (et voici située l'infirmier, qu'on risque alors de considérer comme une discipline à enseigner, comme les mathématiques, dans une didactique dogmatique de "la science infirmière"). On se met alors à vouloir transmettre des savoirs objectifs, à instruire au lieu d'éduquer, alors qu'on ne forme plus des gens pour la vie mais des gens qui doivent rester plastiques, en permanence "recyclables" (?), mobiles. La reconversion professionnelle se généralise... Je ne suis pas certain qu'on ait mesuré toutes les conséquences de cette donnée de faits. Il n'y a plus de métier. Il y a des professions qui évoluent en permanence.

Le passage du métier à la profession n'est pas facile et je crois que le métier d'infirmier a su, mieux que d'autres, passer à la profession de soignant. Et les formateurs sont là en première ligne. C'est leur travail, ce passage. Et comme tout passage, il n'est pas sans risque.

Par exemple, il y a risque puisque le choix d'une profession est conjectural, que les motivations des futurs soignants ne soient pas aussi profondément ancrées qu'autrefois dans un imaginaire professionnel nécessaire, utile à l'exercice de "bonnes pratiques". Quand on sait l'importance de l'élémentiel et de la mort dans le quotidien du soignant, on peut s'inquiéter de voir venir à cette profession des gens qui n'ont pas ce qu'on appelait "la vocation" (?), qui n'ont pas

fait le travail sur soi indispensable. Or il faut du temps pour faire ce travail et si la profession d'infirmier n'est qu'un moment dans la vie professionnelle, le professionnel risque de vouloir "zapper" d'une profession à l'autre sans jamais se donner les moyens d'y être pleinement : de là à n'avoir une activité professionnelle que pour des raisons financières, il n'est pas loin. Alors, avec la fin des métiers, arrive la fin de l'être dans la relation professionnelle. La profession risque de n'être plus qu'un simulacre du métier. On parle alors de "crise des valeurs". La formation doit provoquer ce travail sur soi et l'accompagner, sans être assuré que certains "ne passent au travers" et débouchent sur le marché du travail sans avoir même commencé une "(re)structuration psychique<sup>1</sup>", dont l'absence risque de les entraver. C'est tout le travail sur les valeurs professionnelles dans les formations professionnelles —et donc sur l'imaginaire<sup>2</sup>. du sujet<sup>3</sup> en formation. Ce travail risque d'être évité en survalorisant la technicité de gestes professionnels au détriment du rôle relationnel. Opter pour l'un, c'est perdre de l'autre côté. Le formateur doit se situer dans ces risques. Il ne peut se contenter de renvoyer le formé à ses "projets" ou à son "manque de motivation".

---

<sup>1</sup> toute formation digne de ce nom est l'occasion d'une crise psychique Cf. Kaës, R. "Le travail psychique en formation", Barbier, J-M; (direction) *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, pp. 139/154

<sup>2</sup> —Ardoino, J., "Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation", préface à Morin, M. *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Paris : Gauthier-Villars, 1976, pp.I /XXXIX —Ardoino, J., "Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation", *Pratiques de formation-analyses*, n°8/9, 1985, b —Castoriadis, C., *L'institution imaginaire de la société*, Paris : seuil, 1973

<sup>3</sup> —Dany-R; Duffour, "Les deux sujets en éducation", dans Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris : l'Harmattan, 1996, pp. 29/44 —Dupas, R. "A propos du sujet", Recueil des cahiers de l'année 1998, Aix-en-Provence, *En question*, 1999, pp. 13/27

## 2. Etre de passage

Parallèlement, et à plus forte raison, quand on réalise que le métier de formateur n'a jamais existé et n'existe pas. C'est une fonction (tout cadre doit aussi assurer une fonction de formation dans son service), une posture (une attitude). On ne "fait" pas formateur (comme on faisait savetier) on est formateur, temporairement<sup>4</sup>. Mais cet être là n'a plus rien à voir avec la permanence d'un caractère donné une fois pour toutes<sup>5</sup>, c'est une fonction qui se construit, c'est pourquoi je préfère le terme de "posture"<sup>6</sup>. Le formateur est là pour devenir inutile, il n'a pas une position : il s'efface, c'est en cela qu'il est efficace. Il n'a pas à durer.

Mais tenir une posture, savoir en jouer, y être à l'aise, y prendre du plaisir demande du temps, de la durée. Quand on n'a pas ce temps de maturation, on risque de survaloriser encore une fois la technicité, l'universel, le contrôlable. La "traçabilité" des gestes professionnels, au lieu de n'être qu'un des indicateurs de la qualité, devient l'essentiel, au détriment d'autres dimensions, tout aussi fondamentales. On passe son temps à rédiger des traces pour contrôle et on n'a plus le temps d'être avec l'autre. On s'informatise au lieu de se servir de l'informatique pour provoquer ou alimenter la communication. L'outil prend le pas sur la relation. C'est bien un risque : celui de privilégier, sans s'en rendre compte, la poïésis sur la praxis<sup>7</sup> : le fabriqué sur l'agir et le contrôle sur le reste de l'évaluation<sup>8</sup> ...

---

<sup>4</sup> quand on est que ça. Pour perdurer "formateur" doit se coupler avec une autre fonction : administrateur, gestionnaire, consultant, chercheur... C'est pourquoi tout formateur gagnerait à s'initier à la recherche.

<sup>5</sup> Simonian, C. "Projet individuel, projet institutionnel et identité collective", *Gestions hospitalière* n° 316, 1992

<sup>6</sup> Ardoino, J. "Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Colloque international de l'AFIRSE, Paris : Matrice Andsha, 1990, pp.22/34

<sup>7</sup> —Imbert, F., *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice, 1985 —Imbert, F., *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*, Vigneux : Matrice PI, 1992

### **3/ Etre le garant du pari sur l'apprentissage**

La formation est un dispositif, un construit, un artifice. La situation est dite "d'apprentissage", c'est-à-dire qu'elle est provoquée. Les savoirs sont dits "situés" : ils sont intentionnellement orientés vers l'accélération du changement du formé. Car le changement est déjà là, être homme et vivant, humain, c'est être en changement. Alors le changement ne s'installe pas : il se promet, il se développe. Le formateur essaie, en formation, de multiplier le coefficient du changement qui, lui, est là chez les formés. La formation n'est pas qu'une transformation, elle aide à changer. La transformation est de l'extérieur, planificatrice. Le formateur n'est pas un simple transformateur, c'est avant tout un médiateur—un passeur<sup>9</sup>. L'orientation fondatrice du formateur (comme de l'évaluateur qu'il est aussi) est le projet d'éducation. Ne pas se restreindre à une instruction, à la transmission de gestes normés qui donneraient automatiquement les "bonnes pratiques". "L'éducation, beaucoup plus encore que la transmission des savoirs et des savoirs-faire, organisée, sous forme d'apprentissages et d'enseignements, est l'expression de la Culture d'une Société, et, à ce titre, implique des valeurs, une "vision du monde", des "modèles" implicites souvent inconscients, débordant très largement les "humanités" de la "culture cultivée", parce que plongeant leurs racines dans l'imaginaire social où ils puisent aussi bien les

---

"la praxis n'a pas d'autre fin qu'elle-même : elle consiste en l'usage et en l'exercice même de l'action, d'où résulte le perfectionnement de l'agent et non un ergon qui serait extérieur. La praxis, en tant qu'elle ne s'épuise pas sur une production, mais demeure tout entière dans le sujet, et dure aussi longtemps que celui-ci vit, est "acte" (Imbert, 1990). La praxis, c'est Agir orienté par un projet, dans une pratique questionnée, problématisée, "a lucidité nécessairement relative" (Lerbet 1997, p 41), qui se réfère non plus à une norme du vrai mais à "une norme de faisabilité" (Le Moigne, 1995 a, p. 41) au service d'une finalité, ou plus exactement d'un projet, ici "prendre soin". et 1992). La poïésis ou le Fabriqué en reste à la technique et au schéma moyens-fin.

<sup>8</sup> Vial, M. *Se former pour évaluer*, à paraître, De Boeck, 2001

<sup>9</sup> Bonniol, J-J. "La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur", Aix-en-Provence : En question, Cahier n°1, 1996

énergies créatrices que destructrices, les "projets" que les mythes, les leurres et les chimères. En ce sens, l'éducation est "savoir-être", formation du sujet, élaboration de la relation à soi et au monde, autant, sinon plus qu'acquisition de "savoir" et de "savoirs faire" étroitement entendus." (<sup>10</sup> p.14).

Le changement, quand il est une injonction externe, risque de devenir une fuite en avant, l'obsession d'un mieux faire, forcément linéaire. Alors que le changement dont je parle en formation, est un cheminement du sujet lui-même, qui comporte des retours en arrière, des errances, des détours, des traverses —et des arrêts. C'est la thématique du projet professionnel propre au sujet en formation (devenir infirmier ou cadre) distingué du projet de formation (ici et maintenant, dans la formation et négocié avec le formateur)<sup>11</sup>. On parle actuellement de "constructivisme" pour désigner quelque chose de ce genre : l'Homme se construit mais pas seul, il se forme dans ses relations aux autres : auto ne veut pas dire seul mais "qui fait retour sur soi", celui qui tient la chose (laquelle passe par les autres) est celui qui en bénéficie. Ces questions sur ce que le formateur peut garantir, sont la base de l'auto-évaluation de tout formateur : se les poser, chercher à les comprendre avec d'autres concernés, c'est se former, car il n'est de formation que de soi.

De la même façon, ce n'est rien que de dire que le formé est actif : toute formation est un travail sur soi, sur ses désirs, ses manques, ses projets. Le sujet n'est pas isolé. Le rôle du formateur est là, il est le garant de l'apprentissage : il est celui qui va tout faire, tout mettre en oeuvre pour que l'autre, le formé accélère son changement mais le processus d'apprentissage appartient au sujet, il n'est pas à confondre avec le dispositif d'apprentissage. L'Autre n'est pas

---

<sup>10</sup> Ardoino, J & Lecerf, Y., "L'ethnométhodologie et l'alternative des sciences sociales, Editorial", *Pratiques de formation (analyses)* n°11/12, 1986, pp.11/20

<sup>11</sup> Vial, M. "Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ? Recherche sur une modalité d'évaluation : l'évaluation de groupe. Consensus forcé et projet de formation", *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 31,4, Caen :CERSE, 1998, pp. 42/69

une pâte molle, il est doté de "négativité"<sup>12</sup>, ce pouvoir de dire non, de déjouer les impositions. Le formateur n'est pas le maître du dispositif. Il en est le garant.

Monter une formation, c'est préparer puis faire évoluer un dispositif, former c'est donc faire un pari : le pari que l'autre pour qui j'organise les événements, à qui j'impose des passages (ne serait-ce que parce qu'on ne peut pas tout faire, que le temps est limité, on doit toujours imposer quelque chose), le pari que le formé va "marcher dans la combine", coopérer, se mettre en apprentissage<sup>13</sup>. C'est faire le pari de l'auto-évaluation<sup>14</sup>.

#### **4/ Ne pas demander à la légalité ce qu'elle ne peut assurer**

Légalité renvoie à statutaire, aux textes régissant les professions, aux Lois. Le formateur évolue dans un cadre légal : n'est pas formateur qui veut, il faut avoir montré patte blanche, avoir être labellisé, avoir fait preuve de "compétences" contrôlées (plus ou moins) avoir tel diplôme et pas tel autre. Avoir fait des études, avoir été qualifié. Mais la qualification n'est pas la qualité. Le référentiel ne donnera pas ipso facto la qualité, il assure un cadre, il est bien davantage du côté de la légalité.

D'autant plus que la compétence acquise est encore avant tout cherchée dans la profession à laquelle le formateur devra former. Avoir été soignant, avoir été enseignant et puis devenir formateur de soignants, d'enseignants. Le bon soignant fait-il automatiquement un bon formateur ? Nous sommes quelques uns à en douter, depuis longtemps. Le "savoir être formateur" n'est pas contenu dans le "savoir faire la profession". Avoir été immergé ne fait pas qu'on sache apprendre aux autres à nager. Le formateur n'est pas celui qui sait faire (comme l'expert), c'est avant tout celui qui sait faire faire. Cela est parfaitement admis po-

---

<sup>12</sup> Ardoino, J. & De Peretti, A. *Penser l'hétérogène*, Paris : Desclée de Brouwer, 1998

<sup>13</sup> Vial, M. *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?*, en collaboration avec M. Genthon et B. Donnadieu, Paris, Interéditions Masson, 1997

<sup>14</sup> Vial, M. *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris, L'Harmattan, défi-formation, 2000

pur les entraîneurs sportifs ! Il y a des compétences spécifiques à la fonction de formateur. On commence à l'entendre, on commence à exiger (légalité) non seulement d'avoir été soignant mais d'être cadre et même d'avoir, parallèlement à l'école des cadres, "fait" une licence, soit dans le sanitaire et le social soit en SdE, une licence de formateur. Et puis il y a l'expérience, la familiarité avec la posture de formateur qui elle se fait ... en faisant fonction de formateur. Etre à l'aise c'est autre chose que d'avoir les passeports requis. Qualification et expérience : deux types de savoirs. Ainsi, l'expertise dans les savoirs de la profession, qui devraient permettre de savoir ce qu'il faut faire, ne donne pas immédiatement la familiarité avec l'exercice de la formation. La légalité s'organise mais elle ne pourra pas à elle seule donner la légitimité. Ne pas tout demander à la légalité, elle devrait faciliter la légitimité, et non pas s'y substituer. Se sentir légitime n'est pas réductible à évoluer dans la légalité.

La légitimité s'attribue. Elle est reconnaissance, contrat de parole, accord, entre pairs, entre hiérarchiques, entre client et fournisseur. La légitimité repose sur la confiance : la parole donnée. Mais on sait que la parole alors peut être une parole volée. Que le reconnu se mette à parler à la place de ceux qui l'ont élu. Mais il faut sans cesse le redire : être formateur, c'est courir ce risque de "former" l'autre, c'est se mettre en danger. Le référentiel n'est pas un rempart légal, ce n'est qu'un point de départ pour établir la confiance. Trop de foi dans le référentiel contrarie cette confiance. Trop de légalisations entrave le travail de la légitimité.

## **5. Articuler les contraires, compétence majeure du formateur**

Car il y a toujours des risques ou des "enjeux". Le formateur est sans cesse en équilibre instable entre ceci et son contraire, sur le fil du rasoir, entre Charybde et Scylla, risquant de tomber d'un excès dans l'autre. Le pire des excès étant de prendre une seule vision de la chose et de foncer.

Choisir est une maladie trop largement répandue, une maladie de la rationalité. Choisir irrémédiablement pour une thèse contre une autre, et se battre pour la

faire entendre, devenir militant. La pensée unique nous guette, on a été formé à confondre les valeurs avec les convictions. C'est aujourd'hui difficile de rester pluriel et d'en faire un atout. On a deux champs sémantiques contradictoires et qui pourtant sont complémentaires.

<b>Mécanicisme</b>	<b><u>Biologisme</u></b> <sup>15</sup>
<b>Rationalisme</b>	<b>Holisme</b>
<b>(trionphant)</b>	<b>(échevelé)</b> <sup>16</sup>
<b>Le profane</b>	<b>Le sacré</b>
<b>La prise de décision rationnelle</b>	<b>l'agir communicationnel</b> <sup>17</sup>
<b>La résolution de problèmes</b>	<b><u>la problématisation</u></b>
<b>Le Fabriqué :</b>	<b><u>L'agir :</u></b>
<b>la poïésis</b>	<b><u>la praxis</u></b>
<b>la technicité</b>	<b><u>le relationnel</u></b>
<b>l'information</b>	<b><u>la communication</u></b>
<b>les objectifs</b>	<b>les visées éthiques et politiques</b>
<b>les programmes</b>	<b>le projet</b>

<sup>15</sup> le souligné englobe son contraire, quand on a mis les deux lignées en dialectique, quand on n'est pas tombé dans le piège de l'opposition systématique ou du choix définitif.

<sup>16</sup> les parenthèses qualifient le paradigme quand il se veut le seul valable

<sup>17</sup> Cf. Habermas, J. *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris : Fayard, 1987 — Hadji, C., *L'évaluation des actions éducatives*, Paris : PUF, 1992

<b>les procédures</b>	<b>les processus</b>
<b>la régularisation</b>	<b>la régulation</b>
<b>Logique de contrôle</b>	<b>L'autre logique de l'évaluation :</b>
<b>le stable</b>	<b>le dynamique</b>
<b>le récurrent</b>	<b>l'imprévu</b>
<b>la transparence</b>	<b>l'opacité</b>
<b>le simple</b>	<b>l'ambiguë</b>
<b>l'univoque</b>	<b>le polysémique</b>
<b>le prouvé</b>	<b>l'éprouvé</b>
<b>la correction</b>	<b>la création</b>
<b>la remédiation</b>	<b>la médiation</b>
<b>le produit</b>	<b><u>l'oeuvre</u></b>
<b>Les compétences</b>	<b>L'expérience</b>
<b>la qualification</b>	<b>l'acquis professionnel</b>
<b>le diplômant</b>	<b>la plasticité</b>
<b>l'expertise</b>	<b>la familiarité</b>
<b>les savoirs dits formels</b>	<b>les savoirs situés</b>
<b>La légalité donnée</b>	<b>La légitimité élaborée</b>
<b>obtenue par le cadre des lois</b>	<b>attribuée dans la relation</b>
<b>se décrète</b>	<b>se reconnaît</b>
<b>Le référentiel</b>	<b><u>Le système de références</u></b>
<b>le dispositif</b>	<b><u>les situations</u></b>
<b>le résolu</b>	<b><u>l'assumé</u></b>

<b>la signification</b>	<b><u>le sens</u></b>
<b>la professionnali- té</b>	<b><u>la professionnalisa- tion</u></b>

Le formateur ne peut refuser l'une ou l'autre de ces deux lignées. Il doit savoir quand il est dans l'une et quand il est dans l'autre —et le faire savoir. Travailler pour s'assouplir et s'essayer à être à l'aise dans les deux logiques. Les deux champs se contredisent mais ne s'excluent pas. Ils s'englobent parfois, se hiérarchisent mais ne se mélangent pas (sinon à faire du "New age", comme nous en avertit Ardoino).

Ainsi les mots soulignés permettent aussi de mettre leur contraire en acte : assumer permet de résoudre certaines questions, avoir un système de références fonde un référentiel... Faire des erreurs, c'est parfois faire des fautes à corriger et parfois simplement constater un écart auquel on n'avait pas pensé et l'exploiter. Le sens se construit quand on connaît la signification des mots, et il s'élabore dans l'action. La communication entre sujets s'établit à partir d'un échange d'informations... La professionnalisation comme processus inachevable permet d'être identifié comme ayant tel degré de professionnalité... Le référentiel n'est qu'une base pour dialoguer, dans la familiarité des actes professionnels.

Travailler l'un des systèmes de références en perspective avec l'autre. Mettre en dialogue<sup>18</sup>. Faire des liens, rendre intelligible la pratique, c'est aussi le travail du formateur. C'est ce qui fait de la formation une éducation —et pas seulement une transmission de savoirs.

---

<sup>18</sup> Le dialogisme consiste à associer deux éléments en une seule visée, de façon inséparable, complémentaire tout en les concevant aussi comme concurrents et antagonistes. C'est donc un principe qui permet non pas l'association des contraires dans un tout où ils se fondraient mais qui permet l'articulation des contraires ; par exemple, les notions d'ordre et de désordre sont dans un rapport dialogique : on ne peut penser l'un sans penser aussi l'autre.

Dans ce contexte, vouloir imposer un référentiel aux formateurs nécessite une série de précautions :

1/ Ne pas s'enfermer dans une liste de savoirs spécifiques, dans une didactique des soins : ne pas s'obnubiler sur les savoirs formels (médicaux, biologiques, physiologiques) dans une épidémiologie qui se réduirait aux gestes professionnels techniques qui sont attachés à l'exercice des soins, vaguement "modélisés". Ne pas restreindre la formation à ces savoirs plus ou moins objectifs qui constitueraient une "science infirmière", tristement au singulier. Avoir aussi des savoirs sur les organisations et leur fonctionnement, sur les groupes humains, l'encadrement, l'évaluation, les théories de l'apprentissage qui donneront de la hauteur de vue... Ne pas confondre former et enseigner.

2/ Ne pas s'enfermer dans la définition étroite de compétences dans un référentiel dogmatique. Ce qui ne veut pas dire de ne pas constituer un référentiel . Mais savoir que le désir du référentiel est inscrit dans la logique de contrôle et vise la normalisation et ne peut rendre compte à lui seul de la richesse ni de l'exercice infirmier, ni de la formation. Le référentiel de compétences du métier n'est qu'une base de dialogue, de discussion que l'expérience de chacun doit pouvoir remettre en question. Le référentiel risque d'empêcher les acteurs de problématiser leurs situations de travail. De leur faire croire qu'ils ne rencontreront que des problèmes à résoudre rationnellement, ce que l'expérience de l'exercice professionnel dément tous les jours. Ne pas tout légaliser, laisser la place à la légitimité, à la reconnaissance dans l'exercice de la profession.

3/ Le référentiel est au service de la formation. Il est une base de dialogue pour former à la problématisation des situations de travail, ce qui passe par la

conceptualisation<sup>19</sup> individuelle des actes professionnels. Conceptualiser n'est pas abstraire, la conceptualisation, n'est pas seulement la prise de conscience en fonction de réglages actifs comportant des choix intentionnels pour concevoir l'action faite (<sup>20</sup>). C'est aussi avant et pendant l'action cette figuration de l'action, pas forcément délibérée, qui permet de s'orienter et d'effectuer (plus que poser) des choix. La conceptualisation est "la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux *et avec l'action*" (<sup>21</sup>). La conceptualisation accompagne le processus de l'appropriation (<sup>22</sup>), cette transformation par le sujet de ce qu'il rencontre : "Ce qui est d'abord reçu est réélaboré par le sujet pour être conçu par lui. [...] ce processus fait passer de la représentation au concept, du social au personnel. [...] un acteur amené, par suite de circonstances, à changer de contexte, réélaboré ses compétences en leur donnant une nouvelle forme" (Pastré, 2000, p. 50). Cette réélaboration qui est l'appropriation des savoirs pour en faire de la connaissance et cette réélaboration de "compétences" qui est le phénomène complexe du transfert des apprentissages<sup>23</sup>, passent par la conceptualisation dans l'action.

4/ Enfin le référentiel est dans la légalité. Il doit faciliter la légitimité pour laquelle il faut avoir du temps, se donner du temps. Il n'y a pas d'urgence (en formation) il

---

<sup>19</sup> Cf. Barbier, J-M. "Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation", Maggi, B., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, 2000 c, pp.70/89

<sup>20</sup> Piaget, J. *La prise de conscience* , Paris : PUF, 1974

<sup>21</sup> Vergnaud, G., "Au fond de l'action, la conceptualisation", *Savoirs théoriques et savoirs d'action* , Sous la direction de Jean-Marie Barbier, PUF, Paris, 1996, pp.275/292

<sup>22</sup> Lesne, M., *Lire les pratiques de formation d'adultes* , Paris : Edilig, 1984

<sup>23</sup> qu'on ne réduira pas à un transport mécanique mais dans lequel se joue, au contraire, la mobilisation du sujet et donc la transformation des apprentissages transportés (Genthon, 1997) par contamination. Genthon, M., *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*, synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1993, Aix-en-Provence : *En question, Mémoire 1*, 1997

n'y a que des gens pressés, on le sait. Que le formateur ait le temps de se familiariser avec l'expérience quotidienne de la formation. Qu'il soit sous contrat et non pas à mi-temps praticien et à mi-temps formateur. Qu'il puisse se former à la formation, en permanence. Former, coordonner, accompagner prend du temps, de l'énergie. Qu'il puisse s'initier à la recherche. La qualité n'est pas une donnée, mais un désir qui s'élabore. Pour qu'il puisse s'autoriser<sup>24</sup> à être formateur —ce qui reste la clef...

---

<sup>24</sup> l'autorisation, c'est se mettre à l'origine de sa propre parole, parler en son nom, oser innover, s'interroger, se questionner.(Ardoino, 1993)