LE FORMATEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

Imane HLATOU
Faculté des sciences de l'éducation (FSE), Maroc
imane.hlatou@gmail.com

Résumé : La question des relations entre théorie et pratique est régulièrement au centre des débats de la formation et l'apprentissage, en l'occurrence la distance entre théorie et pratique dans la profession d'un formateur. Le challenge ici, c'est de former en action, de développer les compétences en pratique, surtout, réfléchir et analyser les pratiques à l'aide des théories. L'ambition de cet article est de questionner l'apport des savoirs théoriques à la pratique de formateur et des savoirs issus de cette dernière (savoirs d'expérience), dans les situations de formation professionnelle, dont le fondement est le rapprochement entre théorie et pratique, entre connaissances et action.
Mots clés : Formation professionnelle, théorie , pratique, formateur.

THE TRAINER OF VOCATIONAL TRAINING BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Abstract : The relation between theory and practice is usually in the middle of the training and the learning discussions , especially the distance between theory and practice in the profession of trainer. The challenge here is to develop practice skills and above all, thinking and analyzing practices using theories. This article aims to ask about the contribution of the theoretical knowledge to the trainer's practice and experience in the situations of professional training, which is based on the reconciliation between theory and practice, between knowledge and actions.
Keywords : Professional training, theory, practice, trainer

Introduction et problématique

À moins de huit ans de l'échéance de 2030, relative à la vision stratégique de la réforme 2015-2030, envisagée pour arriver à une École nouvelle dont les principaux fondements sont : l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous et la promotion de l'individu et de la société. En effet, la formation professionnelle, n'échappe pas de processus de changement, puisqu'elle est considérée comme « une source de création de richesses et de promotion sociale et représente de ce fait un enjeu majeur tout à la fois pour les citoyens, les entreprises et les pouvoirs publics ». (Conseil supérieur de l'enseignement, p.12). Elle jouit d'un grand intérêt au plus haut niveau du pays. Considérées comme étant un cadre de référence au niveau des stratégies d'éducation et de la formation, la Charte Nationale d'éducation et de Formation (CNEF) et la Vision Stratégique 2015-2030, ambitionnaient à asseoir un enseignement basé sur l'équité, la qualité et la promotion individuelle et sociale, et ont posé des jalons pour la restructuration et le renouveau de l'école marocaine ; comme ils sont placer la

formation des enseignants et des formateurs comme levier principal pour améliorer la qualité du système.

Dans le secteur de formation professionnelle, la formation et la mise à niveau pédagogique et professionnelle des formateurs avant et après la prise de service, sont au centre de la question de la qualité des formations dispensées pour garantir une formation de qualité, dotée des procédures et méthodes d'évaluation des acquis de formation des stagiaires fondées sur les compétences, pour assurer la crédibilité des diplômes et proche des exigences des employeurs et le marché d'emploi d'une manière générale.

Mis à part les efforts de formation des formateurs réalisés par les formateurs animateurs de chaque centre de développement des compétences (CDC), les formateurs sont recrutés sans formation préalable les qualifiant à l'exercice du métier de formateur en classe ou atelier en l'occurrence le volet pédagogique et sont souvent des lauréats nouvellement diplômés avec quelques années d'expériences. Le background professionnel des formateurs est indispensable à l'exercice de ce métier. La formation initiale solide des formateurs, comme celle en France à titre d'exemple (Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes), n'existe pas dans notre pays, ni les universités, ni les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation ; qui ne dispensent de formations diplômantes ébauchant au métier de formateur, contrairement, aux Centres Pédagogiques Régionaux ou aux Écoles Normales Supérieures qui préparent au métier d'enseignant du cycle secondaire. La proportion de couverture de la formation pédagogique initiale, quand elle existe à l'Office de Formation Professionnelle et Promotion de Travail, varie sensiblement d'un département à l'autre. Selon l'enquête 2000 (citée précédemment), effectuée par le département en charge de la formation professionnelle, il en ressort que seulement 56% des formateurs ont bénéficié d'une formation pédagogique initiale » (Fondation européenne pour la formation, 2002).

Le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, intitulé « enseigner et apprendre : atteindre l'objectif de la qualité pour tous », dresse un bilan des réalisations des systèmes éducatifs et de formation en matière de l'offre d'une éducation de qualité. Les chiffres témoignent qu'il existe de grandes lacunes en matière des acquis des élèves : 250 millions d'apprenants dans le monde n'acquièrent pas les connaissances de base (UNESCO, 2014). Une des principales composantes auxquelles les systèmes éducatifs et de formation doivent accorder plus d'importance, pour améliorer la qualité des apprentissages, est la formation d'enseignants et formateur « motivés attachés à leurs métier, capables de repérer les apprenants en difficulté et de leur venir en aide… » (UNESCO, 2014).

Ce constat confirme, d'une part, le rôle important que joue le formateur dans l'amélioration de la qualité de l'offre de formation. D'autre part, il met en avant la complexité du métier de formateur. En effet, la formation professionnelle est une activité interactive par excellence. Ceci exige que les décisions soient contextuelles et que le formateur dispose d'une capacité d'adaptation et d'intervention en urgence. Par conséquent, la pratique quotidienne et l'expérience constituent des fondements importants du métier de formateur dans la mesure où ils permettent de développer des savoirs pratiques et des compétences professionnelles indispensables au métier de formateur.

En effet, les débats et les discussions sur la formation des enseignants et les formateurs ont fait émerger deux modèles théoriques : le premier (Anne Marie Chartier 1998) soutient l'idée que la dotation des enseignants ou les formateurs en savoir de référence et en savoirs académiques est le bon choix pour les préparer à l'exercice de leur métier.Le second modèle (Altet Margeurite 2003, Tardif Maurice 2002 ; Lessard Claude 2002, Maurice Jean Jacques 2006, Charlier Evelyne 2003 ; Perrenoud Philippe 2003) , quant à lui, accorde une grande importance au rôle de la pratique et l'action dans le développement des leurs savoirs professionnels. Il s'agit ici de l'ancien débat entre théorie et pratique et de la difficulté d'articuler les savoirs théoriques et les savoirs pratiques dans la profession d'un formateur.

Les recherches en matière de formation des formateurs Maurice Jean Jacques (2006, Perrenoud Philippe 2004, Paquay L. ; Altet Marguerite ; Charlier 2003) s'orientent aujourd'hui vers la professionnalisation de l'enseignant par la création de nouveaux liens entre théorie et pratique. Un formateur professionnel serait donc celui qui se forme en action, qui développe ses compétences en pratique mais qui, après coup, réfléchit et analyse ses pratiques à l'aide des théories.

L'ambition de cet article est d'appréhender la problématique d'articulation théorie-pratique dans le métier de formateur de la formation professionnelle de L'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT), en tentant de comprendre comment se développent les savoirs d'expérience de formateur et l'intérêt de la formation initiale des formateurs.

Questions de la recherche :

Ce travail vise à répondre à la grande question suivante :

Comment s'articulent les savoirs théoriques et l'expérience dans le travail de Formateur de l'OFPPT ?

Pour répondre à cette question, il serait indispensable de répondre à un certain nombre de questions subsidiaires à savoir :

- Jusqu'à quel point les connaissances et les savoirs acquis au cours de la formation initiale permettent au formateur de faire face aux difficultés liées à son métier ?
- Est-ce que les compétences professionnelles de formateur se construisent en prenant appuis sur l'expérience ou s'agit-il d'articuler théorie et pratique ?
- Quelle est la part de l'expérience dans l'acquisition des compétences indispensables au métier Formateur ?

Les objectifs de la recherche :

L'objectif de ce travail de recherche est d'étudier le rapport théorie-pratique dans le travail de formateur. Il s'agit de questionner l'apport des savoirs théoriques à la pratique de formateur et des savoirs issus de cette dernière (savoirs d'expérience).

Nous cherchons à travers ce travail :

- À déterminer sur la base des entretiens avec les formateurs, la pertinence des savoirs théoriques et leur apport au processus de formation ;
- À analyser la pratique quotidienne de formateur et sur le développement des savoirs d'expériences et des compétences professionnelles indispensables au métier de formateur ;

- À analyser comment s'articule la théorie et la pratique dans le métier de formateur à l'OFPPT.

Il ne s'agit pas dans ce travail de porter un jugement ou des appréciations eu égard un champ scientifique des sciences de la formation et de l'éducation, les sciences du travail, les approches pédagogiques ou un paradigme éducatif… ou n'importe quelle spécialité. Mais il s'agit plutôt d'étudier et d'évaluer le rapport des savoirs théoriques et des savoirs pratiques au métier de formateur. Autrement dit, nous tentons d'étudier comment s'articule théorie et pratique dans le métier de formateur.

1. Cadre théorique

Les domaines de l'éducation et de la formation constituent aujourd'hui un champ fertile d'investigation et de recherche scientifique. Cet intérêt accordé à l'exploration de ce champ émane du rôle important que joue l'éducation et la formation au niveau de la société en général et de l'individu en particulier.

Plusieurs théories et recherches démontrent et décrivent les retombés positives de l'éducation sur les différents secteurs économique, social, culturel et technologique (**Schultz** (Investment in Human Capital) ; **G.Becker** (Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education) ; **Uzawa Lucas** (1988) ; **Psacharopoulos** (*Returns to Education : A Global Update".- World Development. Vol. 22, Septembre 1994*) **Denison**). Le système éducatif est considéré donc comme un système productif qui, par un processus de formation ''produit '' des « outputs » destinés au marché de l'emploi. Il est par conséquent soumis aux principes de qualité ; de rendement et de rentabilité et exige de plus en plus un personnel compétent et « professionnel » ayant bénéficié d'une formation leur permettant l'acquisition des savoirs et compétences requises pour le métier d'enseignant. En effet, le métier de formateur semble être l'une « des plus anciennes occupations aussi anciennes que le médecin… ». Or, tout le travail développé et toutes les recherches effectuées sur le métier de formateur jusqu'aujourd'hui semblent être insuffisants face à la nature complexe de ce métier.

Telles sont donc les grandes spécificités qui caractérisent le métier de formateur et qui explique pourquoi il est de plus en plus indispensable que ce profil aie acquis les savoirs et les compétences indispensables à l'exercice de son métier. La formation initiale des formateurs doit donc doter ceux-ci d'un ensemble de savoirs et savoir-faire à mobiliser dans les situations éducatives. Mais en effet, la mobilisation des savoirs acquis lors de la formation initiale se heurte, d'une part à la diversité des situations éducatives auxquelles l'enseignant est confronté, d'autre part à la difficulté d'articuler « théorie » et « pratique ».

En effet, les travaux en sciences cognitives ont permis de développer des modèles regroupant les savoirs liés à la pratique enseignante d'une manière générale. A savoir : L'approche Malglaive (1990) qui permet de « comprendre les interactions entre les différents types de savoirs et l'action » et propose en plus des savoirs procéduraux, savoirs pratiques et savoir-faire, le savoir en usage. Le modèle d'Anderson quant à lui distingue trois types de savoirs distinguent trois types de savoirs : les « savoirs déclaratifs » (savoir que), les « savoirs procédurales » (savoir comment) et les « savoirs

conditionnel » ou « contextuel » (savoir quand et où).[1] .Le modèle de Pieters (1994) ajoute une autre dimension celle de « l'adaptation » c'est-à-dire que les savoirs sont construits à partir de l'expérience vécue et sont par la suite « incarnés, finalisés »[2] .
Ces modèles et d'autres, bien qu'ils convergent sur la relation et l'interaction entre la théorie et la pratique, les savoirs et les compétences, divergent d'une part, sur le processus d'acquisition des différents savoirs, d'autre part sur l'importance accordée à chacune des deux dimensions (théorie et pratique) :

- Pour certains, c'est la pratique qui prend appuis sur la théorie,
- Pour d'autres, c'est à travers l'expérience et la pratique que l'enseignant constitue des « schèmes de pensée ».

2. Cadre conceptuel

2.1. Théorie VS pratique

Les termes « théorie » et « pratiques » constituent des éléments clés de notre article qu'il faut définir clairement et préciser le sens qu'on leur accorde dans ce travail ainsi que le rapport entre les deux termes. Nous essayerons également de clarifier certains aspects liés aux questions suivantes : la pratique est-elle une fin ou un moyen ? Est-elle un produit ou un processus ? Quel rapport a-t-elle avec le savoir ?

2.1.1. Définition de la « théorie »

Dans le Robert, la théorie désigne ensemble de connaissances, d'idées et de concepts abstraits appliqué à un domaine particulier s'oppose ordinairement à la pratique, qui en est l'application.
Il faut souligner que le terme théorie recouvre plusieurs sens selon le domaine dans lequel il est employé. Elle établit une rupture avec le monde sensible, avec la pratique comme une production et une fabrication d'objet. La théorie est définie comme étant un processus de construction et de conception et aussi le produit de cette construction. Cette définition met l'accent sur un aspect primordial. Il s'agit du fait que la théorie est à la fois un processus intellectuel et un produit de ce processus.

2.1.2. Définition de la « pratique »

Si la théorie est souvent définie par opposition à la pratique, celle-ci est aussi définit par opposition à la théorie. Le terme pratique « renvoie à la dimension praxéologique, c'est à dire à la production d'un sens construit et incarné dans et par une action » (Maubant Philippe, Martineau Stéphane, 2011, p. 46). La pratique dans cette définition renvoie à une action, à un agir humain sur une réalité. Jean-Marie Barbier définit la pratique comme « un ensemble de processus de transformation d'une réalité en une réalité requérant l'intervention humaine ».
Cette définition met l'accent sur deux éléments essentiels :

- Toute pratique a pour principal objectif la transformation d'une situation et donc toute pratique a un résultat souhaité,
- Repose requiert l'intervention humaine.

[1] Paquay L. ; Altet Marguerite ; Charlier Evelyne ; Perrrenoud Philippe (2003) : « Former des enseignants professionnel, quelles stratégies quelles compétences ? », 2ème Edition, De Boeck, page 33
[2] Ibid. page 36

Dans la pensée philosophique d'Aristote on trouve une distinction entre la « praxis » qui signifie la pratique au sens platonicien c'est-à-dire celle qui soutient la théorie et la « poièsis » qui a pour objectif de produire des biens matériels. Le terme « praxis » a bien une valeur ajoutée par rapport à la « poièsis » qui se limite à la seule production de biens matériels. La « praxis » constitue « l'intelligence de l'action » (Maubant Philippe, Martineau Stéphane, 2011, p. 48), son objectif dépasse la simple production d'objets à un travail d'auto- transformation par l'action et dans l'action. Dans l'Encyclopédie Universalis, la pratique est définie comme étant une activité devenue régulière et routinière dans le cadre d'une profession par exemple. Cette définition ajoute un autre aspect celui de la régularité dans la pratique. Cet aspect est très important dans la signification que nous accordons au terme « pratique » dans le présent travail.

2.1.3. Le rapport entre « théorie » et « pratique » :

Penser le rapport théorie-pratique remonte aux pensées philosophiques notamment de Platon et d'Aristote qui accordaient une « suprématie à la theoria et au savoir théorique » (Astolfi Jean Pierre, 2004). L'idée sous-jacente de la pensée grecque considère que la science prédomine l'action, que la pratique est subordonnée à la théorie. Les conséquences d'une telle pensée sur le domaine pédagogique résident dans le fait que la théorie et la science, notamment les sciences de l'éducation, oriente, éclaire et guide l'action et la pratique de l'enseignant. L'opposition « théorie-pratique » renvoie à une « certaine conception qui fait, par un processus de réification, de la théorie une entité distincte et autonome de l'agir humaine » donc de la pratique, (Maubant Philippe, Martineau, 2011, p.16).
Dans leur ouvrage « fondements des pratiques professionnelles des enseignants », Philippe Maubant, Stéphane Martineau affirment que la pratique est « un agir qui s'élabore en s'appuyant sur des dimensions et sur des processus de conceptualisation puis qui se met en œuvre dans le cadre de l'action elle-même. Cette conception définit ainsi l'agir humain comme un rapport de cause à effet entre conception et action… »(Ibid). Ce constat affirme qu'il existe un lien étroit entre la théorie et la pratique voire même une relation de dépendance et de domination : c'est la théorie qui guide, oriente et ordonne la pratique. La pratique « n'est pas seulement du domaine du faire et donc de la fabrication ; elle incarne une action dont le but est de magnifier le processus de construction des idées pour pouvoir ainsi les rendre perfectibles »(Ibid). Ce constat met l'accent sur un aspect primordial dans cette question du rapport entre théorie et pratique. En effet, la pratique vise non pas seulement la mise en œuvre des idées, des connaissances, de « la théorie », mais elle a pour objectif aussi la vérification et l'amélioration de celle-ci. Il apparaît donc que l'opposition entre la théorie et la pratique n'est pas toujours valable et absolue car la théorie est une production humaine donc une forme d'action qui vise la transformation de la réalité.

2.2. Les sciences de l'éducation

Avant de s'appesantir sur la définition des sciences de l'éducation, il nous semble important de mentionner quelques concepts qui ont été utilisés à travers l'histoire pour désigner les sciences de l'éducation : pédagogie (Joteyko, Schuyten), sciences

pédagogique (Debesse, Juif Mialaret), pédagogie scientifique (Binet, Claparède), pédagogie expérienciée (Buyese), les sciences pédagogiques (Debesse, Juif, Mialaret), la science de l'éducation (Bain, de Caisserie), et enfin les sciences de l'éducation (Mache, Mialaret).Gaston Mialaret (1976), défini les sciences de l'éducation comme étant « l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » Une autre définition du dans le dictionnaire de Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant les sciences de l'éducation comme est définie comme « un ensemble de disciplines qui permettent la connaissance de l'enfant ainsi que celle qui indiquent l'application qui doit être faite en vue de son éducation » (Robert Lafon, 2010). S l'on compare cette définition à celle donnée par Gaston Mialaret on déduit vite que cette dernière est plus large car elle considère que l'objet des sciences de l'éducation est toute situation ou fait éducatif. Par contre, la définition du dictionnaire psychopédagogique limite l'objet des sciences de l'éducation à la connaissance de l'enfant. Maurice Debesse affirme que « toutes les sciences de l'éducation sont par définition des recherches appliquées, qui débouchent sur des implications, leur domaine étant l'éducation dans sa réalité complexe et concrète » (Dantier Bernard, 2001). Ceci dit que les sciences de l'éducation sont des sciences applicables au phénomène éducatif. Ils ont pour objectif d'apporter des informations sur les différents aspects du phénomène éducatif dans le but de prendre les bonnes décisions et d'orienter les pratiques éducatives. Cette intention est partagée par plusieurs chercheurs notamment Lucien Morin et Louis Brunet qui affirment que les sciences de l'éducation sont « des connaissances universelles visant à diriger l'action de former et développer un être humain. Les sciences de l'éducation… sont des sciences pratiques. Ce qu'elles ont en commun, ce qui fait leur unité c'est une certaine connaissance de l'éducation. Non pas une connaissance pour la connaissance… mais une connaissance en vue de l'action ou de l'intervention … » (Morin Lucien, Brunet Louis,2005).

2.2.1. La pédagogie

Nous essayerons dans ce point-là de définir la pédagogie et de relever son apport au champ de l'éducation. L'étymologie du mot « pédagogie » est un peu ambiguë. Certains disent qu'il vient du grec « *pedein* » (enfant) et « *agô* » (élever, conduire)[3], d'autres disent qu'il dérive de l'expression antique « *paideia* » *qui* peut se traduire par éducation et culture. « *Paidagogia* » étant donc la science de l'éducation (William Georges, Noukoue Djamen, 2007).

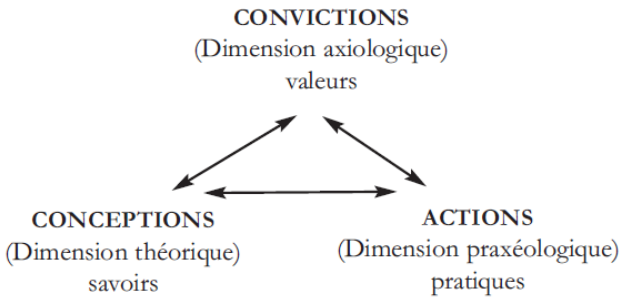
Considérer la pédagogie comme l'acte de *conduire* et d'*élever* suppose l'existence d'une ***relation*** entre en moins deux personnes : la personne qui conduit et celle qui est conduite. Et comme l'affirme Michel Soëtard « la pédagogie (elle), met en œuvre la relation entre deux personnes. L'une se charge de conduire l'autre à son développement le plus complet… la personne qui conduit comme celle qui est conduite sont précisément des personnes c'est-à-dire des êtres qui demandent reconnaissance, respect de ce qu'ils sont… » (Soëtard Michel, 2011, p.10).

Cet extrait de l'ouvrage « penser la pédagogie » de Michel Soëtard met en évidence l'aspect humain de la relation pédagogique et attire l'attention sur le fait que

l'apprenant tout comme l'enseignant est une personne qui cherche la reconnaissance et le respect à travers la relation pédagogique qui s'établit entre les deux (l'enseignant et l'apprenant). Mais la pédagogie est-elle enfin une théorie pour conduire la pratique ?une théorie qui se développe et s'affine à travers la pratique ? Ou s'agit-il d'une articulation entre les deux ?

Dans un article intitulé « pour parler clair : définir la pédagogie » de Étiennette VELLAS a souligné que la pédagogie «est … une théorie, fondée dans une expérience éducative, orientée vers l'action, ayant pour fonction la transformation de la pratique » (Vellas Étiennette, 2010, p3). Cet extrait met en avance l'idée que la pédagogie est une théorie, mais une théorie produite à partir d'une expérience éducative dans le but d'améliorer et de faire progresser la pratique éducative. Il s'agit donc d'une « théorie pratique » de l'éducation c'est-à-dire d'une réflexion sur l'action éducative en vue de l'améliorer. A partir de ces éléments on peut alors dire qu'il s'agit d'une articulation entre la théorie et la pratique : « Il ne suffit ainsi pas d'être praticien pour être pédagogue, de même, on n'est pas pédagogue sans avoir une pratique » (Ibid). A ces deux dimensions (théorie et pratique) s'ajoute une autre dimension « *axiologique* » liée aux valeurs et finalités de l'éducation. Ainsi, se présente les trois éléments que le *pédagogue* cherche à mettre en cohérence dans sa « théorie pratique » :

Figure 1



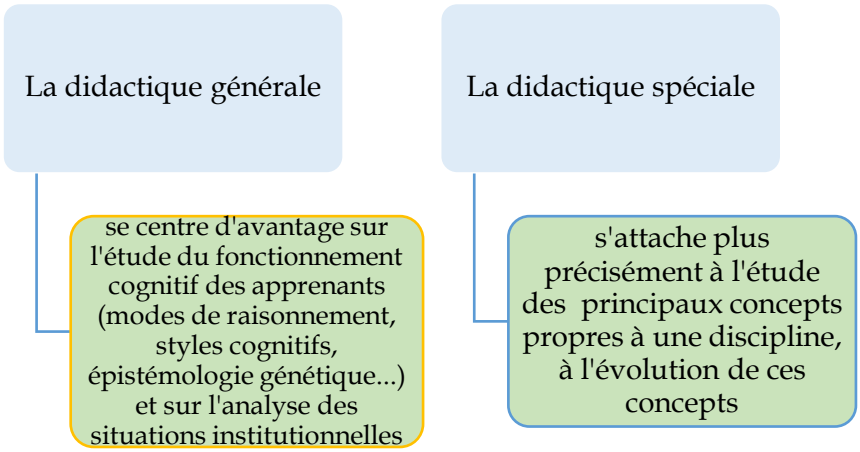
- La dimension « *axiologique* » renvoie aux convictions, aux valeurs en lien avec les finalités que le « pédagogue » vise en éducation,
- La dimension « *théorique* » renvoie aux théories, aux savoirs de référence,
- Et la dimension « praxéologique » fait référence aux actions et pratiques qu'il assume.

2.2.2. *La didactique*

Étymologiquement parlé le terme didactique vient du grec ``*didaskein*'' qui veut dire enseigner, mettre les connaissances à la disposition des apprenants. Le dictionnaire de la langue pédagogique de Paul Foulquié (1971) définit la didactique comme étant « l'étude des méthodes d'enseignement ». Selon cette définition la didactique a pour objectif l'étude des différentes méthodes d'enseignement. Une autre définition de Vergnaud et Plaisance (1999) considère la didactique comme étant « l'étude des processus d'apprentissage et d'enseignement relatif à un domaine de connaissance particulier, d'une discipline ou d'un métier par exemple ». (Tsafak Gilbert, 2003, p.232). Cette définition contrairement à la définition précédente met l'accent sur le fait que la didactique s'applique à un domaine de connaissance bien

particulier ; il s'agit de la didactique des disciplines. C'est dans ce sens que les chercheurs distinguent :

Figure 2 :



Un autre élément important est évoqué par la définition ci-dessus celui « des conditions d'apprentissages ». En effet, les conditions d'apprentissages des apprenants et tous les mécanismes et paramètres qui leur sont liés ne figuraient pas parmi les préoccupations de l'enseignant et des chercheurs en éducation. Mais après l'essor qu'a connu champ des sciences de l'éducation il s'est avéré que les mécanismes liés à l'apprentissage (du côté de l'élève) sont aussi importants et déterminants en classe. Depuis lors, un important intérêt est accordé à l'apprenant, sa motivation, ses capacités, son rythme d'apprentissage, son affectivité…

2.2.3. La didactique et la pédagogie :

Pour distinguer le champ d'intervention de la didactique de celui de la pédagogie, nous reprendrons la distinction faite par Marguerite Altet Paquay L. ; Altet (Marguerite ; Charlier Evelyne ; Perrenoud Philippe, 2003) dans la mesure où celle-ci considère que ces deux champs sont, certes, différents mais interdépendants. La didactique selon l'auteur s'intéresse d'avantage au champ de « la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève »(Ibid, 32). Les chercheurs distinguent ainsi « la pratique didactique » de « la théorie didactique » Barré Christine, 2000) . La première renvoie au « travail de terrain, celui de l'enseignant face aux élèves » et la deuxième renvoie « à la recherche… (au) corps de connaissances élaborées en amont et en aval de la pratique ». (Ibid. p,103). La pédagogie, quant à elle, relève du champ « du traitement et de la transformation de l'information transmise en savoir chez l'élève par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées » (Paquay L. ; Altet Marguerite ; Charlier Evelyne ; Perrenoud Philippe (2003), p.32). Autrement dit, la pédagogie vise la transmission des savoirs par des échanges, des interactions au moment de l'action éducative.

2.3. La formation professionnelle

2.3.1. La formation

La formation indique le processus naturel ou culturel à travers lequel les choses arrivent à prendre formes, ainsi que les résultats de ce processus. Il s'agit d'un processus avec beaucoup de changement d'ordre cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à des apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Qui implique des changement pratique loin d'accumulation d'information mais plutôt de structuration des données. Dans ce cas le travail de formateur consiste à faire acquérir des connaissances et surtout à développer des compétences chez l'apprenant en l'occurrence le stagiaire. L'activité constructive vise à un développement de ses compétences professionnelles et à leur généralisation à d'autres classes de situation.

2.3.2. La formation professionnelle

La formation professionnelle est l'un des socles indispensables dans le système éducatif, offrant aux entreprises une importunité d'intégration des transferts technologiques dans leurs organisations pour être sur des trajectoires dynamiques de développement des économies nationales. Professionnaliser la formation se base sur l'adoption de la pratique professionnelle comme levier même de la formation et non juste un simple passage de la théorie dispensée dans les différents cours à l'application au moment des exercices de métier. Le fait qu'elle génère des qualifications diligemment mobilisables par le système productif la rende comme type de formation solide et attractive.

2.3.3. L'office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT)

L'émergence du secteur de la formation professionnelle s'est fait notamment à travers l'office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (l'OFPPT), organisme public, qui a été le premier à offrir des formations de techniciens. Un ensemble de département formateur contribue également à l'effort national en matière de formation professionnelle (Tourisme, Agriculture, Artisanat, ect.). L'accroissement de la demande sociale et le nombre limité de place du secteur public ont permis au secteur privé de la formation professionnelle de se développer (Fondation européenne pour la formation, 2002). La finalité majeure de l'OFPPT est de former des individus dont les compétences peuvent être immédiatement mobilisable sur le marché de l'emploi et qui peuvent répondre de manière efficiente et efficace aux besoins de main d'ouvre spécialisée selon les exigences d'emploi de tout le territoire marocain. Le modèle pédagogique adopté en formation professionnelle au Maroc, s'inscrit en général dans le modèle pédagogique de l'école marocaine, dont les orientations ont été tracées par la Visions stratégique 2015-2030 (CSE, 2019, p55). Elle tient compte, bien entendu, de la nécessité d'offrir à tous les apprenants de l'école marocaine au terme de l'enseignement obligatoire, un socle commun de savoirs fondamentaux comprenant la lecture, l'écriture, le calcul, les langues nationales et étrangères, ainsi que les savoirs, les compétences et les valeurs éducatives nécessaires (CSE,2017).

2.3.4. *Formation de formateur de l'OFPPT*

Assurance qualité et formation des formateurs, ces derniers ne sont pas soumis à un statut commun, et sont généralement recrutés sans formation pédagogique préalable les préparant à l'exercice du métier. Seul l'OFPPT dispose de neuf centres de développement des compétences qui accompagnent la prise de fonction des formateurs nouvellement recrutés et procèdent annuellement à des bilans de compétences suivis d'actions de perfectionnement. Le perfectionnement des formateurs et la certification de leurs compétences restent très limités. Pour remédier à cette situation, le département de la formation professionnelle a élaboré des référentiels de formation relatifs à six métiers de formation. Cette mesure d'accompagnement s'inscrit dans le cadre de l'instauration en cours d'un institut national de formation des formateurs et des tuteurs. Cet institut aura vocation à organiser et valoriser les métiers de formation en assurant la préparation des formateurs à l'exercice de leur fonction, ainsi que le perfectionnement et la certification de leurs compétences. Il se veut un dispositif fédérateur permettant de mutualiser, d'unifier et d'optimiser les efforts et les ressources mobilisés par les opérateurs de formation en la matière (Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, 2020).

3. Cadre pratique

La définition des différents concepts de notre recherche et l'exploration des différentes théories et recherches ayant traité la question de l'apport des savoirs théoriques à la pratique de formateur et les différents savoirs et savoir-faire qu'il développe, nous a permis, d'une part, de bien cerner la problématique de recherche, d'autre part, de déterminer les grands aspects de cette dernière ainsi que le dispositif d'investigation. Nous rappelons que ce présent travail a pour principal objectif de savoir comment s'articulent les savoirs théoriques et les « *savoirs d'expérience* » dans le métier de formateur de l'OFPPT.

La nature de notre recherche, exige que l'on adopte un dispositif de recherche particulier qui nous semble le plus adapté pour confronter les résultats du cadre théorique et les hypothèses de notre recherche aux données de la réalité. Nous admettons donc que, pour apporter des réponses aux questions sous-jacentes de ce travail, il est important d'adopter une méthode interactive de recherche qui privilégie l'interaction humaine et le contact sujet-objet. L'outil de collecte de données *ad hoc* est donc un entretien individuel semi-directif avec 30 formateurs, avec des axes prédéterminés dans le guide d'entretien afin de cerner le discours des enquêtés et d'atteindre la précision dans le recueil de l'information.

3.1. Discussion des résultats

3.1.1. *L'analyse des résultats*

L'analyse des résultats de l'enquête que nous avons mené révèle plusieurs remarques :

- La durée de la formation des formateurs au sein du centre de développement des compétence (CDC) relavant de l'OFPPT est déterminante dans la mesure où plus elle est longue plus elle permet aux futurs formateurs d'acquérir les savoirs et

développer les compétences nécessaires à l'exercice du métier en l'occurrence l'aspect pédagogique ;
- C'est au regard de la pratique qu'il est possible de juger la pertinence des savoirs théoriques ;
- Le poids des facteurs relevant de l'environnement socioculturel des stagiaires et des facteurs liés au système éducatif lui-même rend difficile l'articulation théorie-pratique dans le métier de formateur.

3.1.2. Discussion des résultats

Il ressort de l'enquête que nous avons mené qu'il existe une relation de dépendance et de subordination entre la théorie et la pratique. En effet, Platon (Bénatouïl T. et M. Bonazzi. 2012) a abordé la relation entre la théorie et la pratique comme étant une relation de domination et de dépendance dans la mesure où la théorie pilote et guide la pratique. Cette suprématie de la théorie sur la pratique est expliquée par le fait que la théorie peut être construite de façon autonome, tandis que la pratique semble n'exister que sous la dépendance d'une théorie. La relation de dépendance entre la théorie et la pratique s'explique aussi par le fait que c'est la pratique « qui fait exister les idées ». Ce constat a été affirmé par les formateurs enquêtés qui expliquent que c'est en pratique qu'il est possible de juger la pertinence des savoirs théoriques. 92% des formateurs enquêtés mettent en exergue le fait que la théorie ne constitue pas toujours des fondements sur lesquels repose la pratique. Au contraire, il existe un écart entre la théorie et la pratique, entre la formation initiale et la pratique réelle durant la formation. En effet, le débat sur le binôme théorie-pratique est très ancien. Aristote (Bénatouïl T. et M. Bonazzi. 2012), dans sa pensée philosophique, distingue deux attitudes fondamentales de l'homme : « l'attitude contemplative » et « l'attitude pratique ». C'est la distinction aristolicienne entre la raison théorique et la raison pratique. Dans sa pensée philosophique, Aristote distingue la « *science théorique* », la « *science pratique* » et la « *science poétique* ». La connaissance théorique possède son principe en soi, tandis que la « pratique » et la « poétique » ont leur principe dans l'agir humain.

Les formateurs interrogés expliquent l'écart entre la théorie et la pratique par la présence d'entraves et de difficultés liées d'une part, aux savoirs théoriques et au programme de formation des formateurs, et d'autres parts, au système éducatif et aux établissements de formation professionnelle.

M. Altet (2010), aborde la relation entre les savoirs théoriques et les savoirs issus de la pratique. Elle insiste sur l'importance d'une articulation entre les deux types de savoirs pour former un enseignant professionnel. M. Altet propose un modèle de formation trialectique pratique-théorie-pratique. L'objectif étant de construire un répertoire des savoirs et de compétences professionnelles intégrant à la fois les savoirs issus de la pratique et les savoirs disciplinaires. Dans un article intitulé « adosser la pratique réflexive aux sciences sociales », Philippe Perrenoud (2004) aborde la relation théorie-pratique selon un autre angle de vue, celui du développement d'une réflexion sur l'action de formation ; une réflexion qui repose sur la mobilisation de savoirs d'expérience et de savoirs savants.

Il ressort de ce présent travail le rôle important de la pratique et de l'expérience dans le développement des compétences professionnelles des formateurs et donc des

stagiaires. Il s'agit comme l'affirme Tardif et Lessard (2002) d'un « ensemble de connaissance du et au travail à partir desquelles les formateurs ou les enseignants interprètent comprennent et orientent leur métier et leurs pratiques quotidiennes dans toutes ces dimensions ».

3.1.3. Importance et intérêt de la recherche :

La formation des formateurs constitue un pilier important du développement et de l'amélioration du système de formation professionnelle. Atteindre l'objectif de la qualité dépend en grande partie de la formation des professionnels dotés de compétences et de capacités requises par le métier. Étudier l'articulation théorie-pratique dans le métier de formateur contribuera sans doute à développer une réflexion approfondie sur le métier de formateur notamment en ce qui se rapporte à sa professionnalisation et au développement de ses compétences, selon une logique qui articule savoirs théoriques et savoirs pratiques. La réflexion sur l'apport de la théorie et la pratique au métier de formateur permettra de sortir des impasses où s'enferme l'opposition théorie-pratique et d'envisager une nouvelle relation où la pratique s'alimente de la théorie et où celle-ci s'enrichit et se perfectionne dans et par la pratique. Ceci, dans la perspective de réviser et réorienter les stratégies en matière de formation des formateurs de telle sorte que celle-ci s'adapte aux exigences du métier et intègre, à la fois, la vision selon laquelle « une bonne diffusion des savoirs de référence est nécessaires pour orienter les choix didactiques et pédagogiques » Anne Marie Chartier (1998), et la vision qui prétend que c'est dans l'action que s'effectuent les progrès. Le présent travail nous a permis de jeter la lumière sur le métier de formateur en formation professionnelle en questionnant la relation théorie-pratique.

3.1.4. Recommandations

Nous avons démontré à travers ce qui a précédé que le métier de formateur repose à la fois sur des savoirs théoriques acquis au cours de la formation initial et pendant la formation aux CDC, et sur des savoirs pratiques développés par l'expérience. L'articulation de ces différents savoirs contribuera sans doute à faire du métier de formateur « une profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels » et où l'on fait de sa pratique un objet de réflexion. En effet, le métier de formateur met en exergue une pluralité des savoirs explicités mais aussi non-explicités. Ces derniers constituent des fondements importants sur lesquels repose la pratique des formateurs et qui permettent une bonne adaptation aux situations.
Il est donc indispensable de concevoir des modèles de professionnalisation des formateurs qui intègrent, à la fois, des savoirs pour former et des démarches de développement et de rationalisation des savoirs pratique.
L'amélioration du métier de formateur nécessite donc que les stratégies en matière de formation des formateurs soient basées sur trois principes :

1. La pratique de formateur doit être basée sur des savoirs rationnels et sur des théories issues de la recherche scientifique. L'importance doit être accordée aux champs scientifiques ayant un lien étroit avec sa pratique quotidienne (la psychologie de l'éducation à titre d'exemple) et qui selon M. Altet ne sont pas des « savoirs forgés par des chercheurs qui ne répondent pas aux attentes des

enseignants sur le terrain mais elle est une théorie en prise avec les conditions réelles et les contraintes de l'exercice professionnel ». M. Altet (2010) ;

2. La formation initiale et la formation continue doivent être conçues en fonction des besoins des formateurs et en tenant compte du fait que l'appropriation de la théorie et de la pratique diffère selon qu'on est novice ou expert (tourné vers une logique d'usage pratique). Autrement dit, la formation continue en faveur des formateurs experts avec plusieurs années d'expériences, doit avoir comme objectif d'aider les formateurs à développer des outils pour analyser leurs pratiques et expliciter leurs actions ;

3. La formation à l'OFPPT, doit proposer des dispositifs variés permettant au futur enseignant de développer des « savoirs pour enseigner », des « savoirs sur enseigner » et « des savoirs-analyser ».

Conclusion

La formation, est une activité professionnelle complexe dans la mesure où elle met en jeu des relations et des interactions humaines dans le cadre de deux processus : enseignement-apprentissage. Ces deux processus mettent en relation deux univers différents mais en interaction :

- L'univers de formateur, sa formation, ses savoirs théoriques et pratiques, ses conceptions et ses attentes du métier ;
- L'univers de l'apprenant en l'occurrence le stagiaire qui comprend ses pré-requis, son environnement socioculturel et ses besoins.

Réussir à établir un équilibre entre ses différentes composantes et bien d'autres auxquelles le formateur est confronté dans son métier, nécessite de former un professionnel doté de savoirs et savoir-faire nécessaires. En effet, la professionnalisation de la formation semble être une condition *sine qua non* pour le développement du métier de formateur. Il s'agit, en fait d'acquérir les savoirs professionnels propres au métier de formateur ; des savoirs construits par la recherche ou issus de la pratique et de l'expérience. Mais le débat sur l'écart entre le « *théores* » de Platon et la « *praxis* » d'Aristote semble se reproduire dans la formation au métier de l'enseignant. Ce travail de recherche révèle trois grandes remarques séantes : L'objectif aujourd'hui n'étant plus d'encadrer un formateur « *instruit* » qui maitrise les contenus disciplinaires ; Il ne s'agit pas non plus de former un formateur qui imite et reproduit des gestes et des pratiques par l'observation des experts. L'objectif étant de former un formateur qui apprend dans et par l'action et qui réfléchit sur ses propres pratiques en se référant aux modèles théoriques. Cette nouvelle perspective dans la formation des formateurs rend compte de l'importance des différentes catégories de savoirs investis dans la profession de formateur, notamment les savoirs implicites issus de l'expérience. L'importance des savoirs pratiques ou « savoirs d'expérience » réside dans le fait qu'ils sont développés dans et par l'action propre de formateur. Ils sont, par conséquent, validés dans des situations réelles et permettent au formateur d'ajuster et de réadapter ses pratiques en fonction des situations et des circonstances. Néanmoins, ces savoirs restent, dans la plupart du temps, non conscients et se transforment en comportement réflexe. Ceci, s'explique par le fait que les formateurs

n'envisagent pas des liens entre leur formation académique et initiale et leur pratique en classe. La professionnalisation de formateur a donc pour objectif de rationaliser les savoirs et les compétences mis en œuvre dans les situations d'enseignement dans le but de former un « *praticien réflexif* » qui sait réfléchir sur son action, qui sait se remettre en cause. C'est le développement d'une pratique réflexive sur le métier de formateur qui peut aider à sortir des impasses où s'opposent théorie et pratique et passer du modèle d'un enseignant exécutant à un enseignant professionnel qui envisage l'intérêt de sa formation et rationnalise ses savoirs pédagogiques qui deviennent des savoirs d'une pratique conscientisée.

Références bibliographiques

ALTET MARGEURITE (2003) : les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, de Boeck.

ALTET MARGEURITE (2010) : La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisant des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation, Education sciences & society.

ANNE MARIE CHARTIER (1998) : l'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques , In: Recherche & Formation, N°27.

ASTOLFI JEAN PIERRE (2004) : « Savoirs en action et acteurs de la formation » ;Publication de l'Université de Rouen.

BARRE CHRISTINE (2000) : le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactiques, presse de l'Université de Septentrion.

DANTIER BERNARD (2001) : les sciences de l'éducation et l'institution scolaire : les rapports entre savoirs de l'école , pédagogie et société , l'Harmattan.

GOHIER CHRISTIANE (2002) : enseigner et libérer, les Presses de l'Université de Laval.

MAUBANT PHILIPPE, MARTINEAU STEPHANE (2011) : « les fondements des pratiques professionnelles des enseignants », les presses de l'Université d'Ottawa.

MORIN LUCIEN, BRUNET LOUIS (2005) : « philosophie de l'éducation », les presses de l'Université Laval, 2ème tirage.

PAQUAY L. ; ALTET MARGUERITE ; CHARLIER EVELYNE ; PERRENOUD PHILIPPE (2003) : Former des enseignants professionnel, quelles stratégies quelles compétences ?,2ème Edition, De Boeck.

PERRENOUD, PH.(2004), adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Education permanente, n° 160, septembre.

SOËTARD MICHEL (2011) : penser la pédagogie : une théorie de l'action, L'Harmattant, Paris.

TSAFAK GILBERT NOVEMBRE (2003) : « comprendre les sciences de l'éducation », L'Harmattan.

VELLAS ETIENNETTE (2011), pour parler claire définir la pédagogie, Dialogue n°141-avons-nous encore besoin de la pédagogie ? juillet

WILLIAM GEORGES, NOUKOUE DJAMEN (2007) : « confluence pédagogique des médiathèques : apport dans la didactique de la langue française au second cycle »,Ecole Normale Supérieur Yaoundé. life After Plato and Aristotle, Leiden; Brill.

Rapport , autres textes et documents

Conseil Supérieur de l'Enseignement (2019), Formation professionnelle initiale, clés pour la refondation, rapport numéro 4, Mars.

Fondation européenne pour la formation (2002), Pratiques et dispositifs de formation des formateurs au Maroc, Turin.

Rapport du Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (2020), L'assurance qualité dans l'enseignement et la formation professionnels au maroc, Institution membre du forum ETF.

UNESCO (2014), « enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous », rapport mondiale de suivi sur l'Education pour Tous.