

## « Pourquoi ça marche ? »

*Retour critique sur des dispositifs pédagogiques dans  
des formations de chargés de communication*

---

Bats Raphaëlle, Conservateur des bibliothèques,  
Chargée de relations internationales, enssib,  
Laboratoire Gabriel Naudé,  
raphaelle.bats@enssib.fr

Peyrelong Marie-France, Maître de Conférences,  
enssib, Laboratoire elico EA-4147,  
marie-france.peyrelong@enssib.fr

Vila-Raimondi Martine, Maître de Conférences,  
Université Jean Moulin-Lyon 3,  
Laboratoire elico EA-4147,  
martine.vila-raimondi@univ-lyon3.fr

### **Résumé**

La communication propose un retour critique sur des dispositifs de formation liés aux métiers de communication. Elle s'attache à questionner les référentiels qui servent à cadrer ces professions et la mise en objectifs pédagogiques des compétences identifiées. Les dispositifs au cœur des formations évoquées ici font largement appel à des modalités permettant de faire « entrer le réel ». Nous interrogeant sur le « pourquoi ça marche », nous mettons en évidence combien il s'agit de repenser l'articulation théorie/pratique sans les opposer. Au-delà de cette articulation, nous considérons que la création d'espaces collectifs de dialogue contribue à favoriser une réflexivité et une meilleure appropriation des compétences professionnelles.

Mots clés : Dispositif pédagogique, réflexivité, compétences, métiers de communication

### **Abstract**

This paper presents a critical review of vocational training systems and arrangements in the field of communication. Competencies frameworks used in order to guide trainings and to define educational objectives are therefore examined. The training practices mentioned in this article aim to bring “professional reality” in the educative process whether through case studies or through real projects (i.e. orders from professional partners from enterprises or external institutions). Questioning our practices (how does it work?) this leads us to examine the articulation between theory and practice considering that these two aspects are not contradictory. Beyond this articulation lies the assumption that dialogue and exchanges between learners - and therefore creating spaces of discussion as an important part of the training design and setting – enhance a reflexive comportment and thus a better appropriation of professional skills.

Keywords: pedagogical framework, reflexivity, competencies, communicational activities

## Contexte de formation

Les formations à la communication évoquées ici concernent :

- Un diplôme de master M1, mention Information et communication, spécialité « Communication des organisations » à l'Université Lyon 3. Cette spécialité à orientation professionnalisante, vise à former des managers, cadres polyvalents en communication ;
- Les diplômes de Conservateurs des bibliothèques (DCB) ou de Bibliothécaires (FIBE)<sup>1</sup> à l'école nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (enssib) ;
- Des diplômes de master : Politique des Bibliothèques et de la Documentation (PBD) ou Information Scientifique et Technique (PANIST) ou le diplôme d'établissement Cadre Opérationnel des Bibliothèques et de la Documentation (COBD)<sup>2</sup> à l'enssib également.

Les finalités de ces deux contextes de formation influent sur la part de la formation à la communication dans les cursus : d'un côté (Lyon 3), il s'agit de former aux métiers de la communication, de l'autre de former des professionnels de bibliothèque qui seront à des postes d'encadrement, et donc devront gérer des situations de communication interne ou externe liées à leur position. Certains d'entre eux peuvent avoir par la suite des fonctions de chargés de communication dans les bibliothèques (Lépine, Peyrelong, 2012). Les formations sont dispensées par des enseignants-chercheurs, des professionnels de la communication issus des secteurs privé, public et associatif et à l'enssib, il est également fait appel à des professionnels (personnel scientifique des bibliothèques) internes ou externes à l'école.

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'une formation d'élèves fonctionnaires, qui suite à la réussite du concours sont formés pendant 18 mois pour les premiers, 6 mois pour les seconds pour occuper ensuite leur poste de cadre A+ ou A des bibliothèques, fonction publique ou territoriale selon le cas. Les élèves sont pour une bonne part des adultes en reconversion de carrière, souvent des enseignants ou des personnes ayant déjà travaillé dans les bibliothèques, en tout cas d'une moyenne d'âge supérieure aux étudiants en formation initiale universitaire. Cette dimension n'est sans doute pas sans influence sur les attentes de formation et la perspective d'une insertion professionnelle. Nous adopterons le terme générique d'étudiants pour désigner les « apprenants » des différents établissements, quitte à revenir à la terminologie en vigueur dans les établissements pour évoquer une situation précise

<sup>2</sup> Ces étudiants, contrairement aux élèves fonctionnaires d'Etat, entrés sur concours, n'ont pas l'assurance d'avoir un emploi dès la fin du cursus et seront sur le marché de l'emploi à la fin de leur master. Notons que les étudiants français vivent le parcours universitaire comme un enjeu total, qu'il ne s'agirait pas de manquer. Comme le montre Cécile Van de Velde, « tout au long des trajectoires, est évoquée [par les Français] l'existence d'une absence de droit à l'erreur et d'une forme de pression sociale à l'avancement, contrastant avec la logique d'expérimentation dans laquelle les jeunes Danois tendent davantage à s'inscrire. » (Van de Velde, 2007, p 35).

## 1. Le métier de communicant : entre activités et référentiels

La visée principale des référentiels tend à rendre compte d'activités, à énumérer des qualifications, des éléments caractéristiques de formation, constituant des supports incontournables pour les acteurs de la formation. Mais, comme le précise Philippe Astier (2011), cette classification d'activités renvoie elle-même à « une activité de construction d'une relation de significations entre un ensemble représenté et un ensemble représentant, relation qui se redouble autant de fois qu'il y a d'instances sociales différentes où convoquer cette représentation du travail » (Astier, 2011, p. 126). Certes, la mise en relation de signification sur les pratiques, sur les activités d'autrui, contribue à institutionnaliser des normes, à produire un socle commun de références ; mais, elle soulève aussi de façon récurrente un important questionnement, voire un obstacle, pour le formateur, au regard de ses propres objectifs et de sa mission : comment traduire « une signification partagée » (Astier, 2011, p.126), formalisée par des professionnels, auprès de publics étudiants ?

S'agissant des référentiels de compétences en information et communication, on peut souligner la pluralité de leurs énoncés, laquelle témoigne aussi de la difficulté à « modéliser des situations, des ressources organisationnelles, cognitives, motivationnelles » (Argumentaire du Symposium, Écrire la compétence en Information et Communication, Roubaix, 2009<sup>3</sup>). Ainsi, pour notre étude, cette contrainte de modélisation peut s'illustrer à l'appui des référentiels métiers relevant des bibliothèques universitaires, municipales et des spécialistes de la communication. Les fiches descriptives de directeur d'établissement, de département ou bien de responsable d'une équipe d'agents des bibliothèques, comportent toutes des énoncés liés à des activités de communication (« participer au dispositif de communication interne et externe de l'établissement », « faire partager et adhérer l'ensemble des personnels », « communiquer et transmettre de l'information, des savoirs, des expériences »). Des fiches-métiers, dédiées à la formation de bibliothécaires, listent des compétences qui s'articulent autour de deux pôles, savoir et savoir-faire. Les compétences en matière de savoir couvrent, pour exemple, des connaissances générales liées aux environnements professionnels et, en matière de savoir-faire des activités dites de la « communication-presse », qui se décrivent par un énoncé, tel que « assurer la réalisation matérielle et logistique de tout ou partie d'opérations et de supports de communication ». Les établissements universitaires,

---

<sup>3</sup> <http://evenements.univ-lille3.fr/insertion-professionnelle/?Accueil:Présentation>

qui dispensent des formations professionnalisantes, spécialisées en communication des organisations, présentent des fiches RNCP (établies par la Commission Nationale de la Certification Professionnelle) métiers de la communication. Ces fiches, additionnelles aux maquettes et programmes de cours, évaluées par des organismes tels que l'AERES<sup>4</sup>, sont destinées d'une part à vérifier une bonne adéquation entre les programmes universitaires, les métiers visés et les missions et d'autre part à informer les publics étudiants pour leur permettre d'identifier des métiers (« chargé(e) ou responsable de communication », « chargé(e) ou responsable des ressources humaines », « chargé(e) ou responsable de communication sociale », « consultant(e) en communication »), les activités correspondantes (« concevoir une stratégie de communication », « concevoir et mettre en œuvre les plans d'actions de RH et de communication adéquats – intranet, dispositif de management participatif, processus de responsabilité sociale d'entreprise »...). Il n'est pas certain que les finalités de ces documents puissent répondre aux attentes et qu'elles soient satisfaisantes tant pour les publics étudiants que pour les formateurs. Il apparaît que les différents référentiels, relatifs aux fonctions, missions des bibliothécaires, aux formations universitaires spécialisées en communication, présentent certaines similarités dans les énoncés des activités, voire parfois dans les compétences, mais ils ne visent pas les mêmes débouchés et, ils ne concernent pas les mêmes formations, ni les mêmes cursus.

Ces divergences dans les contextes de formation, ces différences de rattachements disciplinaires et ces pluralités de référentiels ne peuvent que renforcer les difficultés à saisir les réalités des métiers et les ambiguïtés sur des activités, des pratiques selon les organisations, leurs environnements et leurs enjeux. C'est ce qu'ont mis au jour, Valérie Lépine et Marie-France Peyrelong (2012), dans leur travail d'enquête, à l'appui d'une étude comparative des référentiels des professionnels des bibliothèques et des spécialistes de la communication publique. Ainsi, les auteures soulignent les transformations incessantes des métiers, les nombreux enjeux managériaux et institutionnels, ainsi que la porosité des compétences, des fonctions attribuées aux managers d'institutions territoriales et aux spécialistes de la communication publique :

« Dans ces référentiels dont la vocation est à la fois descriptive et prescriptive de l'activité professionnelle, on voit les frontières se brouiller, se croiser ou se superposer entre les périmètres d'activités des professionnels des bibliothèques et ceux des communicateurs. Ces documents ne sont cependant pas, loin s'en faut, des témoins de l'activité des professionnels qu'ils prétendent représenter, d'où la nécessité de se référer en contrepoint à la perception et aux discours des individus

---

<sup>4</sup> AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, France

qui assument les fonctions ou métiers mis en écrit. » (Lépine, Peyrelong, 2012, p.69).

Ces différents obstacles, soulevés par les référentiels, réduisent la part de signification collectivement partagée autour de compétences et d'activités et ils nécessitent, comme le mentionnent Valérie Lépine et Marie-France Peyrelong, de se référer aux perceptions et de croiser les discours des différents acteurs sociaux. Cette dimension interprétative incomberait aux formateurs dans leurs propres démarches pédagogiques et ce, afin d'articuler, voire d'ajuster, des énoncés listés dans les maquettes de formations et certaines visions, certaines parts de la réalité des métiers. Pour autant, on peut là encore se poser la question du rôle collectif dans cette quête de traduction « d'une signification partagée » ; les formateurs parviennent-ils collectivement et de façon convergente à traduire la complexité des pratiques professionnelles auprès des étudiants ?

Serge Agostinelli (2010) pointe ainsi le difficile rapport entre les critères individuels et « la conceptualisation partagée » sur la pratique professionnelle, notamment dans le cadre de l'évaluation. Il y a lieu de prendre en compte l'analyse de Philippe Astier (2001) qui souligne « la singularisation redoublée » de ces documents. Pour cet auteur, les énoncés peuvent constituer un cadre de référence prescriptif et régulateur, mais ils sont saisis et redéfinis par les professionnels de la formation dans les différentes situations d'usage, en fonction de leurs caractéristiques individuelles et des actions dans lesquelles ils sont engagés. « Il y a ainsi un mouvement de singularisation par l'acteur et, au sein de celui-ci, une seconde singularisation pour le destinataire. » (Astier, 2001, p.120). Cette réflexion peut s'illustrer dans la démarche d'évaluation de l'AERES. Il est intéressant de souligner la part importante accordée à la dimension collective et institutionnelle dans ces évaluations. Les documents d'évaluation de l'AERES comportent plus de 26 items ordonnés notamment, autour de connaissances et compétences acquises à l'issue de la formation, de mutualisations des enseignements, de compétences additionnelles et transversales, préprofessionnelles (en adéquation avec les référentiels métiers et activités spécifiques aux formations), de l'adossement aux milieux socio-professionnels, de liens pédagogiques avec d'autres organismes, écoles, instituts, de taux de réussite, de l'analyse du devenir des diplômés... Il importe que l'établissement, instance représentative du corps enseignant, parvienne à restituer les activités et dispositifs pédagogiques dans leur globalité, également à démontrer tout à la fois la cohérence des projets pédagogiques, la pertinence de l'adossement à des réseaux académiques et socio-professionnels, l'optimisation du score de réussite des étudiants, l'efficacité des dispositifs institutionnels relatifs à l'analyse du devenir des étudiants... Il est à souligner que l'analyse du devenir des étudiants et leur insertion professionnelle constituent la clé de voûte de la note évaluative.

Ces éléments corroborent les difficultés récurrentes et insolubles parfois, pour s'approprier un processus de « référentialisation ». Ce processus met en scène de nombreux acteurs, convoque différentes instances avec des enjeux évolutifs, il renvoie à des activités multiples et *in fine*, il impose des pratiques d'interprétation tant des énoncés que des actions.

## 2. Traduction de l'activité en objectifs d'enseignement

Les difficultés soulevées par les référentiels dans la volonté de classer, ordonner, sélectionner des compétences, des activités, peuvent-elles se redoubler lorsqu'il s'agit de traduire une activité en objectifs ? L'énonciation d'objectifs pédagogiques consisterait-elle à fixer l'acquisition de différents types de connaissances et de compétences afin d'établir un lien entre l'activité professionnalisante, l'évaluation et la pratique communicationnelle ? Cette mise en lien entre connaissances, compétences et activité est destinée d'une part, au public étudiant afin de lui permettre de se représenter tout le processus d'apprentissage<sup>5</sup> dans lequel il devra s'engager et qu'il devra s'approprier et d'autre part, elle sous-tend la visée distributionnelle qui contribue, pour le formateur, à décomposer et à ordonner les différentes unités qu'il juge nécessaires au processus d'apprentissage. L'énonciation des objectifs s'inscrirait dans un *continuum* ; ils sont développés pour le cours de chaque enseignant, puis fixés au niveau d'une formation et ensuite mis en visibilité par l'établissement. Cette classification de visées, qui s'inscrit dans une mise en relation de signification partagée sur les pratiques et les activités d'autrui, questionne et peut poser problème pour le formateur. Ainsi, Henri Mitterrand (1992) a souligné l'hétérogénéité relative de ces ordres de savoir, la différenciation de leurs degrés de complexité. En effet, comment s'entendre collectivement sur la dénomination et la finalité précise de telle capacité, de telle compétence afin que cette classification puisse se trouver en adéquation le plus finement possible avec les propres critères et les attentes multiples des acteurs professionnels, qui accueillent les étudiants en stage durant leur cursus et qui les recrutent à l'issue de leur formation ? Ces attentes de la part des acteurs professionnels ne cessent de se transformer, de s'élargir en matière de compétences pour croiser des capacités managériales et communicationnelles et ce, afin de suivre les mutations des métiers eux-mêmes aux prises avec les incessantes évolutions socio-économiques. On rejoint ici Christian Maroy pour qui « la définition des objectifs et des résultats à

---

<sup>5</sup> Pour exemple, en Licence information et communication, il peut être proposé, dans le cadre de cours d'Interactions et Communication non verbale, les objectifs suivants : « appréhender les concepts d'interaction, de cadres communicationnels et de communication non verbale », « proposer aux étudiants des grilles d'analyse de situations d'interactions, de codes sociaux, culturels ».

atteindre est incertaine, ambiguë et soumise à interprétation, de sorte qu'il sera difficile de les définir parfaitement de manière opératoire et mesurable. » (Maroy, 2006, p 115). Pour notre part, les éléments de réponse provisoires et partiels, pour dépasser les obstacles et réduire les limites mentionnées, tentent d'être apportés à nouveau par les individus. Leurs démarches de singularisation, à l'appui de leurs propres dispositifs pédagogiques, tendraient de se rapprocher au plus près des activités professionnelles, pour « mettre du réel » dans les situations d'apprentissage.

Plusieurs manières de faire « entrer le réel » dans une formation professionnalisante consistent, dans les terrains qui sont analysés ici, à faire appel à des professionnels, à mettre en situation via des études de cas fictives ou encore à confronter les étudiants à des situations ou à des problématiques réelles. Ces méthodes sont utilisées pour rompre avec des situations pédagogiques plus « traditionnelles » où un savoir, celui du formateur, est présenté aux apprenants sous une forme magistrale, mettant l'apprenant en situation de récepteur et induisant une certaine passivité. A ce titre, ces méthodes plus « actives » sont souvent, bien que chacun de ces formats pédagogiques s'appuient sur des registres d'agir différents, très appréciées par les étudiants. Ces derniers rejetant ce qu'ils qualifient de théorie générale car, c'est ce qu'ils reprochent dans les évaluations des enseignements, ne leur permettent pas de se sentir « outillés » face à des situations professionnelles qui les inquiètent souvent (être en position de cadre ou de manager avec la gestion d'équipes plus ou moins importantes, avoir à gérer des crises, savoir valoriser son établissement).

Il nous semble que cette polarisation entre savoir et savoir-faire ne peut conduire qu'à des frustrations, qu'à ce que les formateurs traduisent souvent (et invalident souvent) par une demande de recettes ou de kits et dans lesquelles on retrouve les mêmes questionnements du type « comment me comporter face à telle situation précise ? » évoqués par Anne Gillet (2009). Pour le formateur, l'enjeu est de satisfaire à l'inquiétude légitime de l'étudiant de savoir travailler après le diplôme, tout en lui permettant une autonomie réelle qui lui permettra d'apprécier chaque situation. L'autonomie étant comprise ici dans le sens de Nathalie Bélanger et Diane Farmer : « L'autonomie ne se limite pas à ce pôle instrumental [travailler seul] ; elle recouvre une dimension politique souvent occultée, voire une dimension de création de soi plus ou moins présente à l'école. » (Bélanger, Farmer, 2012, p 173). En d'autres termes, vouloir favoriser l'autonomie des étudiants, c'est leur apprendre à se détacher d'un comportement qu'on dira scolaire, les préparer à un milieu professionnel dans lequel en aucun cas leur être-là ne doit se perdre en faveur d'une norme de travail qu'ils ne pourraient appliquer. En effet, l'activité de travail ne se réduit pas à la mise en exercice pratique de connaissances et de compétences acquises dans un cadre donné. En accord avec Yves Schwartz, nous considérons qu'une situation de travail peut être envisagée comme le résultat de la rencontre



entre des valeurs individuelles, sociales et celles de l'organisation (Schwartz, 1997). C'est au cœur de cette situation que s'individualise toute expérience de travail. C'est d'autant plus vrai pour la communication qui est un exercice de navigation entre les normes de la société, celles de l'entreprise et celles du chargé de communication. Le dialogue entre les différentes catégories de valeurs, entre les différentes normes, permet à chacun de s'approprier une situation de travail, y donnant un sens qui lui reste propre. Le contenu théorique n'est pas à proscrire, il est simplement à penser autrement que comme une vérité, autrement que pour lui-même. Il est à proposer dans une perspective d'appropriation par l'étudiant. Cela implique alors que des règles du jeu de formation soient élaborées clairement pour que chacun puisse s'en saisir, chose qui se construit petit à petit mais surtout demande un engagement aussi bien du formateur que de l'étudiant. Cette exigence du dialogue pose certes des règles et des normes, mais pose aussi l'étudiant comme capable de se situer de façon autonome par rapport à la pensée qui lui est exposée. Rien n'empêche d'échanger avec les élèves à la fois sur la forme du cours et sur la forme de l'examen, tant que la discussion engage, quasi politiquement, à la fois les étudiants et les formateurs. Butler (2007) repense le Sujet de l'humanisme (la connaissance de soi conditionne la liberté) en le situant dans une construction historique permanente et dans son rapport performatif et inventif à autrui. Pour elle, « le sujet gagne en autonomie et en liberté quand il invente sa vie, échappe aux normes, les subvertit ou les transforme. À travers ce processus, du rapport de soi à autrui, une responsabilité morale émerge. » (Butler, 2007 cité par Bélanger, Farmer, 2012, p 176). Ce rapport à soi, cette appropriation, est finalement ce que nous retrouvons dans l'exercice de la réflexivité.

Nous serions alors tentées de rejoindre Bernard Fraysse (2006, p. 234) lorsque, parlant de cette dyade savoir/pratiques qui est au cœur des questions dès lors qu'il s'agit de construire un curriculum dans le cadre d'un enseignement professionnalisant, il écrit : « plutôt que de parler du rapport entre la connaissance et la réalité, il s'agit du rapport entre la connaissance et le processus de mise en évidence des objets, l'identification du processus de perception, à travers lequel prennent forme les expériences et les événements qui expliquent l'émergence de la connaissance ». Prennent forme, ou mieux, prennent sens car c'est véritablement une entreprise de *sensemaking* (Weick, 1995) qui est alors en jeu. Dès lors l'enseignement doit faire émerger des dispositifs pédagogiques qui puissent favoriser non seulement l'acquisition de connaissances, de compétences mais aussi de réflexes d'analyses et dans celles-ci d'apprendre à créer du sens. Cette réflexivité qui est, pour nous, au cœur du processus d'apprentissage, est aussi de manière plus tacite dans les attentes des étudiants ; y compris dans les demandes de recettes, opération plus complexe qu'il n'y paraît. Cette demande se rapproche beaucoup plus de celle évoquée par Yves Clot (2008) d'une double description que l'on retrouve lorsque la méthode de l'auto-confrontation, avec le modèle du sosie, est utilisée en

formation : « celle de la situation et celle de la conduite à tenir dans cette situation » (Clot, 2008, p. 155).

Cette réflexivité qui est à l'œuvre dans un certain exercice de la parole, de la verbalisation, ne peut s'atteindre sans un appui fort sur la dimension participative de l'enseignement. La participation, prise au sens de création d'un collectif, comme dans la démocratie participative, est au cœur du métier de communicant, qui ne communique surtout que sur l'activité des autres. Il s'agira donc pour l'enseignant de créer une possibilité d'exercice de cette participation. Celle-ci peut s'exercer de différentes façons : d'une part, dans le fait de participer avec l'enseignant à la vie du cours, de le considérer comme un espace d'échange, en construction et qui appelle à une réflexion commune. D'autre part, en constituant un collectif d'analyse avec les autres étudiants et enfin en participant à l'évolution de ce même cours (par son évaluation). Nous pourrions alors parler avec Sylvie Craipeau de communauté d'apprentissage, considérant que « parler de communauté d'apprentissage, c'est insister sur ce processus collectif d'innovation : la communauté d'apprentissage n'est-elle pas, finalement, le support d'une démarche qui est à construire ? Dans ce cas, l'innovation ne consisterait-elle pas à modifier les relations entre les différents acteurs du dispositif de formation ? » (Craipeau et al. 2002, p 161). Il est vrai qu'à l'enssib, où il est souvent fait appel à des professionnels des bibliothèques dans les enseignements, vouloir faire percevoir que dans la relation à l'enseignant est en jeu la relation aux collègues futurs -et notamment aux supérieurs hiérarchiques- n'est pas innocent<sup>6</sup> ; c'est affirmer qu'être entre professionnels, c'est reconnaître l'existence d'un collectif.

Nous avons donc retenu pour objectif de la formation, la réflexivité comme critère nous permettant d'évaluer l'apprentissage professionnalisant de la communication et comme passerelle entre l'appropriation et l'autonomie.

### 3. Traduction des objectifs en activités pédagogiques

Nous nous attachons dans cet article à analyser les activités pédagogiques en ce qu'elles traduisent ou manifestent la possibilité d'atteindre les objectifs que nous avons listés précédemment. Toujours dans l'optique de répondre au « pourquoi ça marche ? », nous devons ainsi questionner l'effectivité de ces activités, en d'autres termes le « est-ce que cela marche ? ». Analyser un enseignement passe nécessairement par un processus évaluatif double : les étudiants ont-ils réussi à apprendre et avons-nous réussi à leur faire apprendre ? L'évaluation du cours et de son effectivité peut se comprendre en trois temps : celui du cours, où sans notation,

---

<sup>6</sup> Pour ce qui concerne les élèves conservateurs ou bibliothécaires.

le formateur peut apprécier la réception d'une transmission à l'œuvre, celui de l'examen, pendant lequel est testée la capacité des étudiants à s'approprier le cours pour répondre à un problème spécifique. Et enfin, le temps de l'activité professionnelle, dans lequel le suivi des étudiants après leur diplôme donne à voir leur propre mise en œuvre, autonome, de ce qui leur a été enseigné. Ajoutons à cela une dimension temporelle autre, qui échappe aussi bien à l'évaluation qu'à l'enseignement, et qui est celle du temps nécessaire à l'acquisition et à l'appropriation. Les rythmes accélérés d'aujourd'hui rendent difficile de prendre, comme le montre Carmen Leccardi (2013), la mesure des choses dans un recul qui favoriserait aussi bien de son point de vue la survie du politique (et qui serait pour nous l'objectif de participation) et du nôtre, une possible réflexivité.

Nous avons parlé de « faire entrer le réel dans les enseignements ». Cette entreprise rencontre une des difficultés que Anne Gillet (2009) évoque lorsqu'elle étudie les formations continues en « management » à destination d'agents de maîtrise à savoir « l'impression de déconnexion avec les réalités locales et concrètes de leur travail » (Gillet, 2009, p. 98). A ceci près que la plupart des étudiants en master dont nous parlons ici n'ont pas nécessairement une réalité locale et concrète sur laquelle s'appuyer. Ce lien au réel peut être favorisé par un contact avec les anciens étudiants. Plusieurs modalités de cette participation des anciens étudiants est possible, soit en tant que tuteurs d'un groupe dans une gestion de projet ou analyse de cas, soit dans le cours lui-même dans des tables-rondes pour témoigner du métier en acte sous la forme d'un récit ou d'un retour d'expérience. Les étudiants apprécient en général le fait que des professionnels viennent, par leur retour d'expériences et mise en perspective, présenter de manière concrète des problématiques ou des situations auxquelles ils sont confrontés dans leurs pratiques. Lorsqu'il s'agit d'anciens étudiants, l'intérêt est encore plus grand car ces intervenants sont perçus comme proches de la situation qu'ils auront bientôt à affronter, tout en comprenant leurs attentes ou inquiétudes qu'ils ont vécues il y a peu. Des portions de « vraies vies » professionnelles sont alors à leur portée, leur semblent-ils, et ce de manière plus vivante que si elles passaient par une théorisation vue comme trop générale. Ce ne sont pas des « trucs », des « recettes » qui sont transmis mais des décryptages de situations et de comportements dans ces situations. Les professionnels réintroduisent souvent, même lorsqu'ils s'appuient sur des éléments théoriques d'analyse, la singularité de la situation et de l'activité, et surtout leur savoir en pratique. Même si celui-ci, comme l'ont montré nombre de chercheurs en sociologie du travail, ergonomie, didactique professionnelle, ne se laissent jamais complètement saisir par du déclaratif et que c'est au cœur de l'agir professionnel que se cachent, pour reprendre le sous-titre de Donald A. Schön (1993), les savoirs. Ceux-ci étant mis en œuvre dans l'action de manière consciente ou inconsciente (routines, savoirs incorporés) où à la fois le temps et la confrontation aux situations variées ont une part importante dans cet apprentissage. Cependant, aussi bénéfiques

que soient ces interventions, on ne peut pas parler pour elles de réflexivité de l'étudiant, même si des échanges très individualisés, comme lors de *speed-meeting*<sup>7</sup>, permettent à l'étudiant de verbaliser sa propre analyse et ses propres questionnements.

Nous estimons que la réflexivité est favorisée par un retour des étudiants sur une situation professionnelle par le biais de la parole ou éventuellement de la vidéo. L'utilisation du film pédagogique, comme support d'une étude cas<sup>8</sup> ou d'une mise en situation<sup>9</sup>, enrichit la réflexion sur une situation problématique par des dimensions qui échappent à la description écrite et qui peuvent être ainsi appréhendées : le spectateur découvre alors les émotions, des interactions révélant des jeux de pouvoirs, et visualisent l'espace et le temps de cet entretien fictif. Il rend compte d'une complexité d'une situation de manière plus approfondie, même si ce n'est pas encore le réel qui est ici filmé. Dans le cas de la conduite de réunion (mise en situation) le fait que certaines séquences soient filmées permet aux élèves de revenir sur la situation qu'ils ont « jouée » et de réaliser une sorte d'auto-confrontation croisée (Clot, 2008) en commentant en groupe ce qui s'est passé.

Ces diverses modalités pédagogiques qui ont pour visée l'acquisition de compétences ou la sensibilisation aux questions de communications d'une organisation, qu'il s'agisse de communication interne ou externe, ont souvent comme dénominateur commun le passage par une parole en groupe. Une parole qui s'attache à l'analyse de la situation mais qui est également un temps de mutualisation d'expériences, ou encore de confrontations de points de vue ou de questionnements différents que porte chacun des individus sur la situation problématisée. On peut y voir à l'œuvre ce dont Yves Clot rend compte dans le cas de l'auto-confrontation croisée sur des situations de travail concrètes : « en se transformant en langage les activités se réorganisent et se modifient. Le langage grâce auquel le sujet s'adresse à son interlocuteur dans l'échange que constitue le commentaire sur son activité, retourne vers l'objet analysé les effets de cet échange [...] Grâce au langage adressé à l'autre, le sujet réalise, au sens fort du terme, ses

<sup>7</sup> Il s'agit de faire intervenir à nouveau tous les intervenants d'un cours non plus pour décrire leur situation de travail mais exclusivement pour répondre à des questions en groupe très réduits de 3 à 5 étudiants maximum. Chaque groupe verra passer devant lui tous les intervenants qui changent de table toutes les 7 à 10 minutes. Il s'agit ainsi de favoriser un échange plus individualisé.

<sup>8</sup> Présentées sous forme de rapides descriptions de contexte et d'une situation problématique, les études de cas sont généralement analysées en petits groupes.

<sup>9</sup> Les mises en situations permettent, par l'activité générée, par un cadre donné, de mettre en jeu de manière plus impliquante les élèves ou étudiants. Ces mises en situation s'accompagnent en effet généralement d'une production : conduire une réunion, répondre à un destinataire réel mais dont la fonction est fictive. On est alors plus proche d'un apprentissage par l'expérience ou par l'action que de la réflexion forcément plus distanciée de l'étude de cas. Le feed-back est alors donné par la réaction des autres participants ou par le retour du destinataire « fictif », et par l'apport critique du formateur.

activités » (Clot, 2008, p. 149). Si dans les situations de formation évoquées ici nous ne sommes pas sur l'analyse de l'activité réelle, ni non plus dans l'exercice de l'analyse des pratiques, le fait de parler autour de cas, autour de la situation, en faisant surgir des interprétations différentes, ouvre très vite sur ses propres expériences. Ce qui au passage constitue une des limites difficiles à atteindre de l'exigence de contextualisation demandée par les formés lors des études de cas : jusqu'à quels détails peut-on aller dans la mise en mot d'une situation pour permettre de représenter la situation (en rendre compte avec suffisamment de réalisme) et de se la représenter (se projeter en tant qu'acteur potentiel) ?

Quoiqu'il en soit, il se crée ainsi une réflexivité d'autant plus intéressante pour ceux qui y participent qu'elle se construit collectivement. Ainsi il n'y a pas de solution à la situation de communication problématisée qui soit ex-ante et relèverait de « la meilleure façon de faire », pas plus qu'une meilleure manière de conduire un entretien d'évaluation ou une réunion donnée au départ, mais à chaque fois des possibles solutions qui se co-construisent dans la discussion. La qualité des échanges réalisés, « cadrés » par la consigne et la situation à analyser, les font fortement apprécier des élèves et étudiants, c'est ce qu'il ressort de leurs évaluations ou commentaires informels. Pour beaucoup d'entre eux, on sort d'une assignation scolaire qui les place comme « spectateurs », revendication d'autant plus forte lorsque les élèves sont des adultes ayant déjà une expérience professionnelle. Cependant cette réflexivité, pour pouvoir s'exercer, demande aussi une assurance pour l'étudiant que sa parole ait une valeur. Former à la communication devrait donc former aussi à cette capacité à s'engager dans une stratégie, à la marquer de son identité propre et à exprimer sa conception d'une politique de visibilité, de réputation... Or, tout ceci peut sembler assez distant des habitudes d'enseignement que connaissent nos étudiants depuis l'école primaire. Comme le souligne Alain Brossat (2008), il existe une réelle confusion entre l'apprentissage et la « minorité », au sens double de minorité par l'âge et minorité par le savoir ou les compétences. Ceci est tout à fait manifeste, par exemple, dans les séances de *brainstorming* où la prise de parole commence souvent par « c'est certainement idiot, mais... » ou encore dans une certaine absence de participation pendant le cours. Certes, d'une promotion à l'autre, on voit de grands écarts sur ce point et il est difficile d'évaluer les raisons objectives qui font qu'une promotion joue le jeu quand l'autre ne le joue pas. Cette reproduction de la situation scolaire est particulièrement surprenante lorsqu'il s'agit d'adultes qui ont déjà travaillé et qui s'empêchent par-là l'exercice du collectif et la réflexivité qui en découle. On retrouve le même problème avec le tutorat. Les enseignants proposent plusieurs modalités pour accompagner le travail des élèves : tutorat pour les gestions de projet, permanences pour la réalisation de posters, rdv téléphoniques, échanges de courriel... Or nous constatons, avec plus ou moins d'étonnement, leur faible usage de la ressource qu'est l'enseignant. Souvent, au sein de groupes projet dans lesquels le collectif ne s'est pas créé entre les élèves et le

tuteur, une situation de conflit avec le commanditaire, et dans laquelle le tuteur défend le groupe, recrée ce collectif attendu.

Une dernière forme de « faire entrer le réel » dans une démarche de formation est de confronter les étudiants à une situation, souvent une situation de commande réelle, dans un exercice de formation action. Les interlocuteurs sont alors les vrais destinataires du travail à réaliser et agiront en conséquence : les échanges, les stratégies passent alors l'épreuve du réel. Il faudra appréhender souvent en un temps assez court la complexité d'une organisation, des enjeux plus ou moins faciles à cerner, des interlocuteurs plus ou moins compréhensifs, des exigences qui sont celles des individus pris dans des activités, des contraintes fortes et des incertitudes. L'engagement est alors tout autre, d'autant que les interlocuteurs peuvent également être les futurs employeurs. Ces « formations-actions » obligent à puiser dans différents registres de savoirs qui échappent parfois à une transmission purement « académique » : il s'agit de saisir et de prendre en compte des dimensions politiques, stratégiques et relationnelles. Ces dimensions, les étudiants les découvrent « chemin faisant » et parfois brutalement lorsque se révèlent, dans une réunion, des éléments essentiels mais non-dits. Cette formation action n'est pas une « application » d'enseignement théorique, où pour reprendre Philippe Perrenoud (2001) dans sa critique du modèle « applicationniste » il s'agit « de mettre en œuvre des savoirs procéduraux ou déclaratifs préalables » (Perrenoud, 2001, p.13). Les contenus théoriques agissent en réalité plutôt comme des ressources mobilisables ou non en fonction de l'action. C'est cette dernière qui va en fait les activer ou entraîner une recherche. Qu'en est-il de la réflexivité dans ces cas-là ? Elle est intimement liée à l'action, à la production... et est donc moins évidente pour le formateur sauf s'il a lui-même ménagé des espaces de *feedback* ou lors des réunions d'accompagnement. L'un des moments où il semblerait qu'elle apparaisse le plus est dans celui, ambigu, de la soutenance. Ambigu car cette capacité réflexive est parfois oubliée au profit de la production. Ambigu car, dès lors, comment dans la situation d'évaluation, où la notation prend toute sa force, rendre compte de ce qui a posé problème, de ce qui a pu arrêter le groupe devant un jury ? On retrouve ici une des limites de l'évaluation qui se manifeste non pas seulement pendant l'examen, mais dès le cours : « l'idée qu'être efficace, c'est atteindre des objectifs rationnellement visés est le fondement explicite de cette idéologie qui empêche les gens de (bien) travailler au nom d'une efficacité accrue. » (Del Rey, 2013, p.9).

#### 4. Conclusion

Notre question de départ était de savoir si les dispositifs pédagogiques engagés dans nos formations réussissent à atteindre leurs objectifs d'acquisition de compétences. Nous avons dans un premier temps examiné les référentiels qui sont censés décrire les compétences et prescrire en substance des objectifs globaux pour

les atteindre. Nous avons alors porté notre attention sur ce qui se décrit dans les formations en termes d'objectifs de professionnalisation et leur traduction dans les contenus. Nous avons vu qu'ils restent très vagues et imposent aux responsables de formation un travail de traduction d'une part en « ferrailant » entre les référentiels et une pratique des métiers telle qu'ils peuvent l'appréhender à partir de leur propre parcours ou de leurs représentations et d'autre part, en oscillant entre pratique et théorie.

Nous souhaitons ainsi discuter de l'hypothèse, construite en opposition à des formes plus canoniques de transmission/acquisition, selon laquelle des processus d'imprégnation/expérience seraient les plus efficaces dans l'acquisition de ces compétences. Le retour que nous avons effectué sur nos dispositifs ont permis de montrer que « ce qui marchait » reposait sur la capacité à « faire entrer le réel » dans les modalités pédagogiques, mais surtout d'aménager des espaces collectifs de dialogues permettent un exercice de la réflexivité à l'issue duquel l'appropriation des compétences nous semblent davantage être favorisée.

Ce travail, a été l'occasion d'un retour réflexif sur nos propres pratiques et leurs inscriptions plus larges sur ce qui constitue une profession. Il implique de considérer le formateur comme un membre d'un collectif professionnel large composé aussi bien de professionnels en exercice, de futurs professionnels et d'enseignants. De fait, « pour que cette virtualité [le travail collectif] s'actualise (...), il faut encore que l'organisation et l'orientation du travail collectif porte sur des domaines jugés importants par les enseignants eux-mêmes, faute de quoi il sera considéré comme une charge supplémentaire, un facteur d'intensification du travail qui accentue les tensions et freine l'investissement dans ce qui reste considéré comme le cœur du métier. » (Maroy, 2006, p 137-138).

## Bibliographie

- Agostinelli, S. (2010). Communication, action et technologie : quelle évaluation des pratiques ? *Communication & Organisation*, 38, 17-27.
- Astier, P. (2011). Du mode d'existence des référentiels. *Recherche & formation*, 67 (2), 125-132.
- Bélanger, N. et Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas ? L'école de langue française en Ontario (Canada). *Education et sociétés*, 29 (1), 173-191.
- Brossat, A. (2008). Lettre à René Scherer à propos de l'Emile Perverti. Lu, vu, entendu, *Chimères*, 68 (3), 327-348.

- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Craipeau S. et al. (2002). Communautés d'apprentissage et innovation dans les dispositifs de formation : une perspective critique. Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation. *Education Permanente*, 152 (3), 159-170.
- Del Rey, A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. Paris, France: La Découverte.
- Fraysse, B. (2006). Quelle formation pour professionnaliser les ingénieurs ? In *Professionnalisation des élèves ingénieurs*. Paris, France : L'harmattan, 233-258.
- Gillet, A. (2009). Transformation du travail et formation des agents de maîtrise. *Education permanente*, (178), 93-106.
- Leccardi, C. (2011). Accélération du temps, crise du futur, crise de la politique. *Temporalités*, Revue de sciences sociales et humaines, 13. Mis en ligne le 04 juillet 2011, <http://temporalites.revues.org/1506>
- Lépine, V. et Peyrelong, M. F. (2012). Aux frontières de deux métiers : les compétences communicationnelles en jeu dans les bibliothèques. La mutation du métier de communicant public, *Communication et organisations*, 41, 63-73.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155 (2), 11-11.
- Mitterand, H. (1992). Les obsédés de l'objectif, L'enseignement du français en question, *Le Débat*, 71 (4), 158-166.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (Éd.), *Alternance et complexité en formation : éducation, santé, travail social*. Paris, France : Seli Arslan. 10-27.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada: les Éditions Logiques.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaitances du travail: pour une approche ergologique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Van de Velde, C. (2007). Autonomie et insertion des jeunes adultes, une comparaison France-Danemark. *Horizons stratégiques*, 4 (2), 30-42.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks (California), USA : Sage Publications