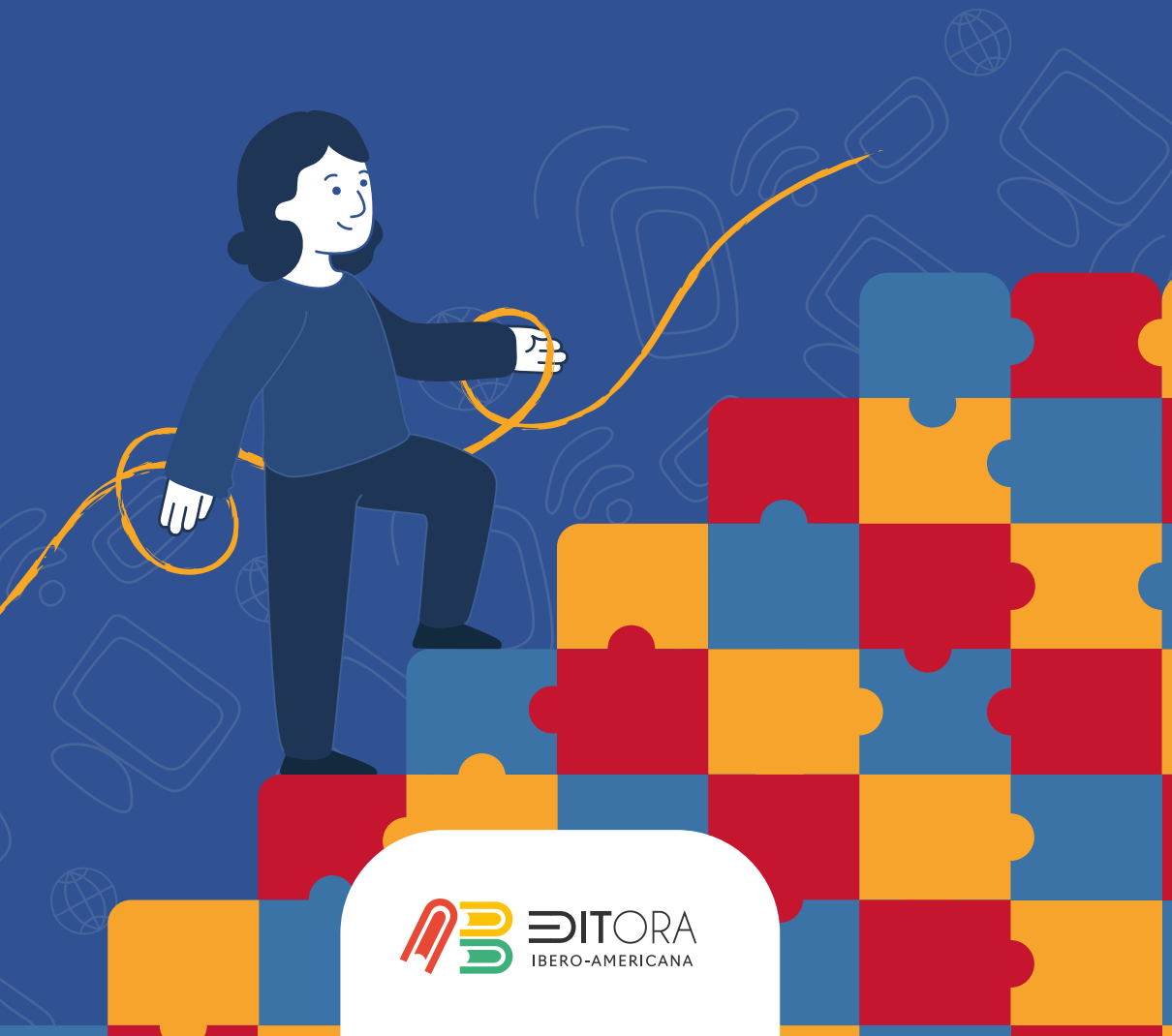
REFLEXÕES
SOBRE EDUCAÇÃO,
TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Lucena Marilene Santos Joseilda Sampaio
Organizadoras



EDITORA IBERO-AMERICANA

EDITORA IBERO-AMERICANA

REFLEXÕES

SOBRE EDUCAÇÃO,

TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Lucena Marilene Santos Joseilda Sampaio

Organizadoras

CAPES

UFS UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PPGED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFS

Bauru
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Reflexões sobre educação, tecnologias e formação docente [livro eletrônico] / organizadoras Simone Lucena , Marilene Santos , Joseilda Sampaio. -- Bauru, SP : Editora Ibero-americana de Educação, 2024.
ePub

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86839-27-2

1. Educação 2. Tecnologia 3. Prática de ensino 4. Professores - Formação I. Lucena, Simone. II. Santos, Marilene. III. Sampaio, Joseilda.

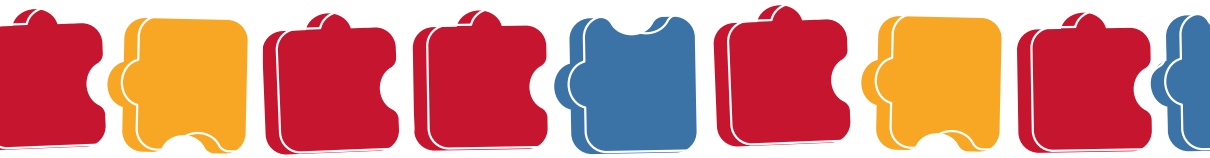
24-230785 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.47519/EIAE.978-65-86839-27-2

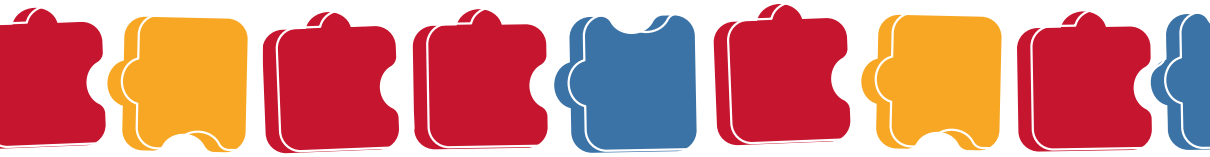


Simone Lucena

Marilene Santos

Joseilda Sampaio

Organizadoras



EDITORA IBERO-AMERICANA

Equipe Técnica
Editoração e organização

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Adjunto Júnior

Déborah Crivellari
Editora Ibero-Americana de Educação
Editora e Revisora

Andressa Ciniciato
Editora Ibero-Americana de Educação
Assistente Editorial

Jonathan Teixeira
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer e Diagramador

André Luís Cordeiro Lopes
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer, Ilustrador e Diagramador

Membros do Conselho Editorial

Editor

Dr. José Anderson Santos Cruz
FCLAr/Unesp

Editor Adjunto Jr.

Alexander Vinícius Leite da Silva
Unisagrado

Editores Associados

Arielly Kizzy Cunha
FAAC/Unesp

Carla Gorni
Centro Universitário UBM

Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo/Ufscar

Editora de Texto e Revisão

Déborah Crivellari
Unisagrado

Assistente Editorial

Andressa Ciniciato
Unisagrado

Editor Operacional

Flávio Moreira
UFSCar

Comitê Científico

Dra. Adriana Campani
UVA

Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
UFS

Dra. Ana Paula Santana
UFSC

Me. Anaisa Alves de Moura
INTA - UNINTA

Dr. Ari Raimann
UFG

Dr. Breynner R. Oliveira
UFOP

Me. Caique Fernando da Silva Fistarol
FURB

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Unesp

Dra. Cyntia Bailer
FURB

Dr. Eládio Sebastián Heredero
UFMS

Dra. Elisabete Cerutti
URI

Dr. Emerson Augusto de Medeiros
UFERSA

Dr. Fabiano Santos
UFMS

Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
UFRJ

Dra. Iracema Campos Cusati
UPE

Dra. Kellcia Rezende Souza
UFGD

Dra. Leonor Paniago Rocha
UFJ

Dra. Liliane Parreira Tannus Gontijo
UFU

Dra. Maíra Darido da Cunha
FABE

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
UCP

Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
UCS

Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
FCLAr (Unesp) – UFSCar

Dra. Marta Furlan de Oliveira
UEL

EDITORA
IBERO-AMERICANA

Comitê Científico

Dra. Marta Silene Ferreira de Barros
UEL

Dra. Mirlene Ferreira Macedo Damázio
UFGD

Dr. Osmar Hélio Araújo
UFPB

Dra. Rosebelly Nunes Marques
Esalq (USP)

Dra. Sandra Pottmeier
UFSC

Dr. Sebastião de Souza Lemes
FCLAr (Unesp)

Dra. Shirlei de Souza Corrêa
Uniavan

Dr. Washington Cesar Shoite Nozu
UFGD

Comitê Internacional

Dr. Sidclay Bezerra de Souza
Universidad Católica del Maule

Dr. João Carlos Relvão Caetano
Universidade Aberta

Dr. Marc Marie Luc Philippe Jacquinet
Universidade Aberta



Agradecemos aos autores pela confiança
em nosso trabalho editorial.

Boa leitura!

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva

Editor Adjunto

ORGANIZADORAS

Simone Lucena - Pós-doutora em Educação (Proped/UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Departamento de Educação (DED) e do Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq).

Marilene Santos - Professora da Universidade Federal de Sergipe no Departamento de Educação - DED; no Programa Pós-Graduação em Educação- PPGEDP e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais PROFCIAMB. Líder do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais - GPEMS. Coordenadora do Programa Escola da Terra.

Joseilda Sampaio (conhecida como Sule Sampaio) - Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq), desenvolve seus estudos nos campos da criança, infância, brincar e as tecnologias digitais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores da educação básica, aos alunos e alunas do curso de Pedagogia do Campus Professor Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe que participaram do III Congresso Internacional de Educação (CONEduc-UFS) e o IX Encontro Nacional de Educação do Campo, cujo tema principal foi a "Educação, Formação Docente e Interculturalidade". Ainda, agradecemos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para os projetos de pesquisa e extensão universitária.

Nossos agradecimentos se estendem à CAPES, que tornou este evento possível por meio do Edital PAEP, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) pelo apoio a esta publicação.

Simone Lucena

Marilene Santos

Joseilda Sampaio

APRESENTAÇÃO

A obra que ora apresentamos, intitulada "Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente" é uma coletânea que propõe um mergulho nas complexidades, dilemas e desafios que permeiam a educação contemporânea. Este livro representa uma oportunidade àqueles que entendem ser possível repensar a formação docente, considerando os diferentes contextos e desafios que estão presentes na profissão. Compreender esses desafios remete pensar que em tempos de rápidas transformações tecnológicas e sociais, é preciso um olhar mais ampliado para questões fundamentais sobre as mudanças que estão moldando outras formas de educar, aprender e conviver no século XXI.

Os textos da obra foram produzidos por professores e pesquisadores que participaram de mesas e conferências realizadas durante o III Congresso Internacional de Educação (CONEduc), IX Encontro Nacional de Educação do Campo e II Seminário Redes de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais na Era da Mobilidade. Esses eventos foram promovidos pelo Departamento de Educação (DEDI) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

da Universidade Federal de Sergipe, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do Edital Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) de 2021 – 2ª edição.

Esse encontro reuniu professores em formação para discutir suas pesquisas em áreas que se interconectam como educação, comunicação, tecnologia e formação docente. Essas discussões abordam desafios enfrentados pelos professores e ajudam a repensar a formação em tempos digitais, especialmente na educação infantil e na educação do campo. Dito de outra forma, as discussões ensejam um movimento que pode significar uma reflexão mais abrangente sobre a formação docente.

Em um esforço de convergência dos temas que fortalecem o foco e o alcance interdisciplinar da formação docente, esta obra reúne textos em perspectivas diversas, e na esteira das transformações e movimentos sociais, dão centralidade às mudanças para o campo da educação. Os esforços convergiram no sentido de abordar os diferentes referenciais teórico-metodológicos, as proposições e os resultados de pesquisas, acreditando que a combinação de diferentes abordagens pode levar a uma soma qualificada de entendimentos, possibilidades

compreensivas e avanços para a formação docente. Nesta direção, optamos por agrupar os encontros textuais em duas partes.

A primeira parte, que chamamos de **Educação, Comunicação e Tecnologias**, busca articular os temas que discutem sobre a inovação pedagógica e o desenvolvimento de competências em contextos de educação a distância, a pedagogia do enfrentamento de Paulo Freire às notícias falsas, a importância do pensamento computacional na formação de professores, as novas configurações do brincar na era digital, entre outros temas.

Na segunda parte intitulada **Educação e Formação Docente**, os autores abordam os desafios específicos da formação de professores. São discutidos temas como o educar e cuidar na educação infantil, a inclusão na formação docente por meio do PIBITI e os desafios enfrentados para a formação de leitores críticos diante da política do currículo de Sergipe. Além disso, são abordados temas como os desafios e contribuições para a formação do docente que atua na educação do campo, incluindo o fechamento de escolas e as práticas de resistência que surgem nesse contexto. Seja analisando a educação do campo, a educação infantil, as práticas leitoras ou as pesquisas

de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação, a ênfase está na possibilidade de refletirmos sobre a ação docente, a formação do professor e as diferentes maneiras de constituirmos como sujeitos aprendentes e ensinantes na educação.

Ao reunir esses diferentes olhares e experiências, convidamos, então, o leitor a percorrer os diferentes textos, narrativas e posições, a fim de refletirem criticamente sobre o papel da educação em um mundo em constante mudança. E dessa forma, compreender como as novas dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas influenciam as práticas educativas e a formação docente, mantendo sempre um compromisso com a inclusão, a justiça social e o respeito à diversidade cultural.

Simone Lucena
Marilene Santos
Joseilda Sampaio

SUMÁRIO

23 PARTE I – Educação, Comunicação e Tecnologias

24 Innovation pédagogique et développement des compétences: Un master à distance en contexte interculturel
Stéphanie GASSE
Thierry ARDOUIN

76 A pedagogia do enfrentamento: De Paulo Freire às notícias falsas
Fernanda Amorim ACCORSI

101 Pensamento computacional: Notas para a formação de professores
Fernanda MONZATO
Edméa SANTOS

138 O brincar na cultura digital: Elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas
Joseilda Sampaio de SOUZA
Maria Helena Silveira BONILLA

174 App-diário na pesquisa-formação: Uma revisão sistemática da literatura
Rosinângela Cavalcanti da Silva BENEDITO
Simone LUCENA

211 **PARTE II – Educação e Formação Docente**

212 O educar e cuidar na educação infantil
Jamisson Alves SANTOS
Joelma Carvalho VILAR

238 O papel do PIBITI na formação docente: reflexões à baila da educação inclusiva
Isabela Rosália Lima de ARAÚJO
Mônica Andrade MODESTO

265 Desafios para formação de leitores críticos: currículos em Sergipe, novos contextos de aprendizagem e práticas político-cidadãs
Paulo Sérgio da Silva SANTOS
Taysa Mércia dos Santos Souza DAMACENO
Caroline Lima dos SANTOS

298 Educação do Campo e formação docente: Desafios e contribuições Procampo e do Pronacampo
Jailda Evangelista do Nascimento CARVALHO

327 Fechamento de escolas no campo: Formação docente como estratégia de resistência
Tereza Simone Santos de CARVALHO
Josefa de Lisboa SANTOS

360 Educação do Campo: Salas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os ciclos de formação
Maria Rejane NOGUEIRA
Marilene SANTOS

394 PROJOVEM Campo – Saberes da terra: Breve histórico das experiências em Sergipe
Flávia Cristina SANTOS
Alizete dos SANTOS
Maria José da Silva SOUZA

PREFÁCIO

Ao receber o manuscrito do livro “Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente”, organizado por Simone Lucena, Marilene Santos e Joseilda Sampaio, com a incumbência de escrever um prefácio, vi-me diante de uma obra riquíssima de conteúdo.

A preocupação em torno da formação docente, presente nos capítulos, situa-me em face daquilo que venho me ocupando há quase três décadas, tanto em meu próprio processo de formação como professor – da educação básica, inicialmente, e da educação superior, posteriormente –, como também de minha trajetória como formador de professor. Isso me coloca, de todo modo, como formador de mim mesmo, posto que não é possível pensar os processos professorais de quem atua em cursos de licenciatura e em programas de pós-graduação em Educação apartados de uma autoformação contínua.

A obra também me posiciona no lugar de quem, como professor e como pesquisador da Educação, não pode ficar à parte. Refiro-me à efervescência da tecnologia que provoca a todos e todas a estamos, queiramos ou não, envoltos da necessidade

de nos qualificarmos, todos os dias, para o aprofundamento no arcabouço já consolidado nas pesquisas sobre os diferentes objetos que tomam aspectos diversos das tecnologias como objeto de estudo. Do mesmo modo, há que se (pre)ocupar em conhecer as novidades tanto das pesquisas, como das práticas envolvimento distintas formas e modos de inserção nas culturas digitais próprias das inovações tecnológicas. E ao pensar tais práticas que, de um modo ou de outro, tocam mais ou menos as tecnologias, refiro-me às nossas práticas e às de nossos alunos e sujeitos participantes de pesquisas.

De fato, formar-se professor (como profissionalização inicial e como desenvolvimento na carreira docente) requer de nós mesmos, das instituições de pesquisa e educação superior e, sobretudo, das políticas públicas e, por consequente, do Estado, a constituições e processos contínuos formacionais. Tudo isso dentro de um respaldo da sociedade, sem o que o ato de fazer pesquisa e os processos formativos (formação docente e formação humana, em geral) tornam-se difíceis.

Ao voltar o olhar para o livro "Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente", registro que este está composto por treze capítulos, os

quais estão distribuídos em três partes. A primeira delas voltada para os capítulos que tratam da relação entre Educação, Comunicação e Tecnologias; a segunda parte se ocupa do debate acerca da Educação e Formação docente; e a terceira parte se debruça sobre temáticas relacionadas à Educação do Campo.

A organização da obra em três partes se justifica pela necessidade de orientar o leitor aos três focos centrais do livro, de modo a possibilitar que os interessados em conhecer o conteúdo das pesquisas dispostas ao longo do livro sigam diretamente para as suas temáticas prioritárias no momento da leitura ou estudo dos capítulos.

Assim, na primeira parte – Educação, Comunicação e Tecnologias – os textos versam sobre inovação pedagógica e desenvolvimento de competências; pedagogia do enfrentamento; pensamento computacional e sua relação com a formação de professores; elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas no que diz respeito ao brinca no contexto da cultura digital; a utilização de aplicativos como diário na pesquisa-formação.

Na segunda parte – Educação e Formação docente – os capítulos apresentam pesquisas que focalizam temáticas como a relação entre o educar e o

cuidar na educação infantil; o papel de programas como o PIBITI na formação docente na perspectiva da educação inclusiva; novos contextos de aprendizagem e de práticas político-cidadãs e os desafios para a formação de leitores críticos.

Na terceira e última parte do livro – Educação do Campo – o livro traz para a centralidade algumas questões contemporâneas da formação docente, de modo a apresentar programas, projetos e processos formativos em contextos campesinos. Desse modo, os capítulos versam sobre desafios e contribuições de programas como o PROCAMPO e o PRONACAMPO e a formação docente para atuação nesses espaços; a formação docente para o enfrentamento e a resistência em face dos processos de fechamento de escolas camponesas; as salas multisseriadas existentes na educação do campo, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental e os ciclos de formação; breve histórico focando experiências sergipanas no Programa PROJOVEM CAMPO e os saberes da terra como filosofia e como prática de vida campesina.

O livro, assim, constitui um convite à reflexão sobre aspectos da vida no campo, notadamente voltados para as questões a educação, mas sem

perder de vista a vida e a cultura campesina. Em outras palavras, a obra convida os leitores a pensar sobre as provocações iniciais que motivaram ou conduziram os pesquisadores e pesquisadoras, autores e autores das pesquisas apresentadas em cada capítulo, a se debruçarem sobre temáticas que são, a um só tempo, objetos de estudos, mas também se constituem razões políticas e de militância, que movimentam investigadores a se ocuparem das temáticas elencadas.

Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

PARTE I

Educação, Comunicação e Tecnologias



Innovation pédagogique et développement des compétences: Un master à distance en contexte interculturel

Stéphanie GASSE[1]
Thierry ARDOUIN[2]

Depuis 1996, l'université de Rouen-Normandie (France) prépare au master «Métiers de la Formation des adultes - Ingénierie et conseil en formation » au sein de son département des sciences de l'éducation et de la formation. En partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie dans sa modalité à distance, cette formation amène des étudiants d'Afrique de l'Ouest francophone sur différents sites partenaires. Nos observations portent sur le site de Ouagadougou, Burkina Faso. Ce dispositif de développement des compétences met en interaction les dimensions interculturelles tant des curricula, des enseignants que des étudiants. Notre recherche interroge les

1 Doutorado em Sciences de l'éducation pela Université de Rouen (2008) . Tem experiência na área de Educação.

2 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8 (Fr) e credenciado para supervisionar pesquisas pela Universidade de Rouen (Fr).

compétences développées par les étudiants en contexte d'apprentissage interculturel et les pratiques pédagogiques innovantes du dispositif au bénéfice de la diversité culturelle. Autrement dit, quel est l'impact de la formation en ingénierie de formation en termes de développement local participatif dans un territoire donné?

Notre article comprend quatre parties, premièrement le contexte de la formation dans lequel nous intervenons, deuxièmement la problématique en lien avec le cadre théorique et les concepts mobilisés tels que ceux de multiréférentialité, de compétence, de développement local et d'interculturalité, troisièmement la méthodologie présentant le corpus à l'étude et les outils d'enquête mobilisés, et quatrièmement les résultats confrontés à la discussion.

Contexte: le master sciences de l'éducation de l'université de Rouen, une histoire de la formation à distance et de la formation des adultes ouverte à l'international

Le département des sciences de l'éducation est créé en 1982 à l'université de Rouen. Les premières années, la licence et la maîtrise sont préparées par une vingtaine d'étudiants. C'est un public hétérogène de salariés venant des secteurs de l'éducation, la formation, la santé et du travail social. Ces formations répondent à une demande sociale car rapidement les effectifs initialement de quelques dizaines atteignent plus de 500 étudiants en licence et plus de 200 en master lors du passage en LMD (2002).

Une pratique innovante de la formation à distance depuis plus de 20 ans

La dimension formation des adultes trouve une place particulière au sein du département (Ardouin, 2010) où la formation « Ingénierie de la Formation » existe depuis 1992 sous la forme du Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) à raison de 15 étudiants par an. A partir de 1996, cette

formation est expérimentée à distance en partenariat avec le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), pour une moyenne de 60 étudiants par an, puis à partir de 2000 au sein du consortium FORSE (Formation et Ressources en Sciences de l'Education) pour les étudiants allant de la Licence au Master. Comme tout diplôme ou formation, celles-ci évoluent et s'adaptent, notamment en 2004 par la mise en œuvre du dispositif Licence – Master – Doctorat (LMD) dans une logique européenne. Parallèlement, un partenariat est noué avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) où, de 2004 à 2018, 5 à 15 allocations par an sont octroyées pour des étudiants de pays francophones « du sud », soit près de 200 allocataires sur la période. Ces échanges amènent aussi un nouveau regard vers d'autres publics et populations.

Des formations pour le développement de compétences intégrant des pratiques pédagogiques innovantes

Par son recrutement et son contenu, la formation master « Ingénierie et conseil en formation » vise à répondre aux attentes des étudiants, des professionnels, des institutions et du marché du travail. L'objet de ce diplôme de troisième cycle est donc de former des spécialistes - polyvalents qui accompagneront de façon pluridimensionnelle l'aménagement et le développement de projets de formation dans le champ des politiques territoriales, des ressources humaines ou de la médiation éducative, car ces fonctions en pleine expansion exigent des hommes et des femmes de formation polyvalente capables d'appréhender les problèmes spécifiques du changement dans les institutions et les organisations afin de gérer la transition des structures traditionnelles vers les nouveaux modèles d'organisation. Le parcours « Ingénierie et conseil en formation » s'adresse à des publics dont le projet professionnel est de développer des compétences d'ingénierie dans les entreprises, les cabinets conseil, les ONG ou les organismes de

formation, au sein de services du personnel, de formation, de direction des ressources humaines ou de développement local.

Dès le départ, la formation est construite dans une approche systémique et socioconstructiviste, dans le sens où il n'y a pas de logique d'évaluations terme à terme des cours par des examens traditionnels de contrôle des connaissances mais par une évaluation des compétences acquises ou en construction à partir de situations contextualisées et problématisées. De plus la formation à distance utilise un ensemble et une variété de supports. La formation est de 450 heures réparties en travail autonome à distance sur plateforme utilisant les différents outils à distance (290h, plateforme, forum, tutorat, outils collaboratifs, cours en ligne, ressources en ligne), travaux collaboratifs et méthodologie (76h) et des regroupements en présentiels (84h sur 4x3jours). Il y a une mission à réaliser en activité ou en stage (450h) avec un accompagnement collectif sur la mission et un accompagnement individuel par un directeur de mémoire. Les évaluations sont conçues dans une approche systémique et professionnalisante par des travaux de synthèse s'appuyant sur les 18 cours des cinq modules (po-

litique et institutions, ingénierie de projet, ingénierie pédagogique, pratique du conseil, méthodologie et démarche de recherche) soit : un dossier thématique, une étude de cas, une note problématique, un rapport de mission et un mémoire. En définitive, la formation master « Ingénierie et conseil en formation » articule trois dimensions, celles : du métier, de la formation scientifique et du citoyen. Pour cela le fil rouge de la formation est un triptyque entre compétences professionnelles (stage, productions individuelles et collectives, mission), savoirs (les enseignements), et recherche - approche critique (séminaires recherches, posters, le mémoire). La capacité critique, fondamentale pour toute formation universitaire, résulte du lien de ces trois aspects, soit que l'approche proprement théorique permette la critique du présent et des pratiques, soit que les exigences de la pratique exigent des théories qu'elles s'approfondissent ou évoluent.

Une ouverture internationale et une inter-culturalité vécue

Comme indiqué précédemment, le partenariat noué avec l'Agence Universitaire de la Francophonie a amené près de 200 étudiants étrangers de 2004 à 2018. De fait la dimension interculturelle de la formation prend toute sa place. Il s'agit d'une interculturalité vécue tant par les étudiants que par l'équipe enseignante car il n'y a pas de contenus portant sur la dimension interculturelle mais une contextualisation et une problématisation des situations dans des environnements sociaux, professionnels, territoriaux et culturels différents. Les grilles de lecture méthodologique et théorique sont mises en dialogue comme autant de fils entre les contextes et les cultures. Ainsi nous accueillons les étudiants étrangers dans le dispositif à distance et les enseignants sont amenés à animer des séminaires lors des regroupements dans les différents pays et selon les années comme le Burkina Faso, le Cameroun ou le Maroc.

En tant qu'enseignant-chercheur mais aussi responsable du dispositif pour l'un et responsable pédagogique pour l'autre, notre enquête concerne

les étudiants burkinabés inscrits, de 2006 à 2012, en master à distance « Ingénierie et Conseil en Formation » en sein du consortium FORSE et en partenariat avec l'AUF. Dans ce cadre, les étudiants africains réalisent les regroupements par pays. Ces sessions sont animées par un référent pédagogique, ancien étudiant diplômé ou doctorant du laboratoire de recherche, avec la participation d'un à deux enseignants de l'université de Rouen à raison d'une à deux fois par an selon les possibilités. Lors des regroupements des visioconférences mettent en relation l'ensemble des différents sites (Rouen, Lyon, Ouagadougou, Martinique, Yaoundé). C'est lors d'un regroupement sur le site de Ouagadougou, Burkina Faso que les étudiants des six dernières promotions ont été invités à participer à un focus groupe que nous présentons dans la méthodologie.

Cette orientation de la formation master «Ingénierie et conseil en formation» à distance vers les pays du sud trouve d'autant plus son intérêt que l'analyse des indicateurs macro-économiques et sociaux du Burkina Faso montrent que la problématique de l'éducation et de la formation professionnelle se pose en termes d'accès, d'efficacité, de pertinence, de qualité et d'adaptation de

l'offre de formation aux besoins économiques et socio-culturels des populations. Le Burkina Faso reste confronté à un défi démographique important. Situé au cœur de l'Afrique occidentale, le pays compte plus 15 millions d'habitants. La croissance démographique est de 3.4% par an. Plus de 70% de la population a moins de 35 ans. 72% de la population ne sait ni lire ni écrire dans une langue. Au niveau économique, deux secteurs tirent la croissance économique. Il s'agit du secteur agro-sylvo-pastoral et de celui de l'artisanat. Le secteur agro-sylvo-pastoral participe pour 32% à la formation du PIB (agriculture 17%, élevage 12%). Ce secteur assure un emploi et un revenu à 85% de la population active. Il constitue le premier pourvoyeur d'emploi (TAPSOBA, 2017, p. 118).

Ainsi, nous nous réclamons d'une pédagogie active et innovante sur plusieurs aspects, tout d'abord la mise en œuvre de la formation à distance de manière conséquente dès les années 90 avec un rythme de formation et des modalités d'apprentissage spécifiques, ensuite sur les modalités d'évaluation mises en œuvre, non pas par contrôle de connaissances mais par une approche systémique et professionnalisante, enfin par des travaux *in situ*

prenant en compte les réalités de contexte et favorisant un regard critique distancié des apprenants entre eux, mais aussi des enseignants vis à vis des situations contextualisées.

La dimension interculturelle n'est pas travaillée en tant que telle d'un point de vue conceptuel et théorique dans le curriculum mais est vécue au niveau empirique individuel des étudiants et des enseignants, et au niveau méthodologique par le croisement des objets et des situations d'où se dégagent des grilles d'observation et d'analyse exploitables dans la variété des situations sociales et professionnelles du champ de l'ingénierie en formation. Ainsi, nous nous situons dans une approche multiculturelle avec une dimension interculturelle intégrée aux modalités du dispositif de formation.

Question de recherche et concepts mobilisés

Notre recherche interroge les compétences développées par les étudiants en contexte d'apprentissage interculturel et les pratiques pédagogiques innovantes du dispositif au bénéfice de la diversité culturelle. Autrement dit, quel est l'impact de la formation en ingénierie de formation en

termes de développement local participatif, dans un territoire donné ?

Notre cadre théorique convoque les concepts de curriculum, de compétence et de développement local en situation d'interculturalité.

Le curriculum comme cadre d'apprentissage multiréférentiel

Entré dans le vocabulaire ordinaire de l'éducation en contexte anglophone et considéré souvent comme l'équivalent des termes «programmes d'études» ou «plan d'études», le terme *curriculum* pris au sens strict désigne: «L'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné, appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression dans le cadre d'un cycle d'études donné» (Forquin, 2008, p. 8).

Il est important et nécessaire de distinguer le *curriculum* comme référentiel de la formation, c'est à dire l'artefact éducatif et pédagogique construit entre le champ professionnel, avec ce qu'il comporte comme attendus en termes de compétences et d'emploi, et le champ de la validation-certification, avec ce qu'il comporte en termes de reconnais-

sance et de qualification-diplôme; et le curriculum comme marqueur de référentialisation. Le *curriculum* est donc tout à la fois un produit, c'est à dire un référentiel visible et documenté issu du processus de référentialisation, et à la fois un marqueur du processus d'élaboration, véritable construit social issu des différents référentiels culturels, environnementaux et sociaux où l'approche multiréférentielle permet une grille de lecture et d'analyse des situations sociales et/ou professionnelles.

Considéré dans son sens le plus abstrait et le plus général, le curriculum renvoie à la dimension cognitive et culturelle de l'enseignement, le fait de véhiculer et transmettre des contenus, des connaissances, des compétences, des représentations, des valeurs (Gasse, 2017). La question des valeurs revêt une dimension particulière. En effet, dans une perspective émancipatrice et dans un mouvement de reconceptualisation du curriculum initié par Paulo Freire (1974) et développé par Barbosa (2016), le curriculum et la pédagogie se préoccupent plus des aspects culturels qu'éducationnels. La conception du curriculum se fait l'écho d'un projet reflétant un projet de société ; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans

une réalité éducative donnée. En se structurant à partir de l'expérience formatrice des apprenants, cette perspective permet d'envisager les situations éducatives et formatives à partir d'approches multiréférentielles telles que développées par Ardoino: «Tantôt l'analyse multiréférentielle s'appliquera à l'intelligibilité des concepts et des notions, tantôt à celle des situations» (Ardoino, 2000, p. 255).

En s'appuyant sur le cadre d'analyse d'Ardoino, le curriculum de formation du Master Ingénierie et conseil en formation a pour ambition d'articuler d'une part les trois déclinaisons de cette multiréférentialité et d'autre part la méthodologie de l'intervention et de la recherche – action. Les trois déclinaisons sont:

- Une *multiréférentialité de compréhension*, qui dans une approche clinique part de l'expérience des apprenants et du projet envisagé et formalisé à l'entrée en formation (dépôt du projet, situation socioprofessionnelle, stage et mission) ;
- Une *multiréférentialité interprétative* qui s'appuie sur ces propriétés de compréhension dans l'optique de formaliser les données recueillies précédemment en travaillant leur mode de communication (analyse de pra-

tiques via les études de cas, dossier thématique, note problématique) ;

- Une *multiréférentialité explicative*, plus interdisciplinaire et orientée vers la production de savoirs à partir de référentiels hétérogènes extérieurs (apport de supports de cours et contenus à distance) dont la traduction est la production d'un mémoire de recherche avec une démonstration scientifique (présentation en regroupement, réalisation d'un poster scientifique) qui prend appui sur une méthodologie d'intervention.

Ces trois déclinaisons, compréhensive, interprétative, explicative sont interdépendantes. Elles font écho à la logique de recherche-action où le travail de production et d'exposition de l'étudiant cherche à répondre à une problématique de compréhension du champ (Recherche) et à développer les connaissances et les compétences des acteurs (Formation). La recherche-action a une ambition de développement des savoirs et des connaissances applicables dans une logique de développement de la recherche, de l'organisation et des individus. Dès l'origine, la recherche-action est un terrain important de théorisation et d'expérimentation de la psy-

chosociologie intégrant une volonté démocratique d'améliorer la participation des acteurs et leur compréhension des systèmes sociaux, et le renforcement de l'autonomie (Enriquez, 2011).

La compétence comme objectif de formation et de développement territorial

Comme précisé, l'objectif du master Ingénierie et conseil en formation est le développement des compétences de spécialistes-polyvalents qui accompagneront de façon pluridimensionnelle l'aménagement et le développement de projets d'éducation de formation dans le champ des politiques territoriales, des ressources humaines ou de la médiation éducative. Deux dimensions de l'offre curriculaire caractérisent la formation à destination de ces professionnels: l'ingénierie et le conseil. L'ingénierie en formation renvoie à trois grands types d'ingénierie. *L'ingénierie des politiques de formation* : les systèmes de formation comme les pratiques pédagogiques prennent corps au sein de cadres plus généraux, qui renvoient à des décisions politiques, qui elles-mêmes témoignent de choix plus fondamentaux dans le domaine du social, des ressources humaines et des territoires. *L'ingénierie*

du dispositif de formation : il s'agit de la construction et de l'ossature du projet de formation issues de l'analyse du contexte, des enjeux et des objectifs. Cette dimension désigne le système organisé de toute action de formation avec la finalité d'optimiser l'acte d'apprendre. Ce niveau s'inscrit dans le cadre contractuel et juridique en tenant compte des organisations et des environnements. *L'ingénierie pédagogique* au sein duquel nous retrouvons ce qui caractérise le travail pédagogique : le choix des supports, des contenus, des formateurs, le choix des logiques d'exposition et des méthodes d'apprentissage. La deuxième dimension est le conseil, composante incontournable de l'éducation permanente qui nécessite un accompagnement par des personnes qualifiées et reconnues. Nous entendons le conseil comme un cadre construit : *«une personne, ou une équipe, supposée compétente, est consultée par une autre personne, un groupe ou une organisation pour émettre un avis sur un problème et indiquer ce qu'il convient de faire.»* (Bercovitz, 1987, p. 67) dans l'esprit de *«tenir conseil»* où *«Tenir conseil, c'est tenir ensemble la totalité du processus engagé dans chaque situation singulière concrète, processus qui se constitue*

dans et par la praxis de la personne (ou des ensembles de personnes)» (Lhotellier, 2000, p. 69).

Le conseil peut s'adresser aux personnes d'une part et aux organisations d'autre part. Le professionnel doit ainsi pouvoir travailler sur ces deux dimensions, ingénierie et conseil, et cela vers les individus et les organisations dans la logique de formation tout au long de la vie portée par les sciences de l'éducation et les droits humains.

Nos travaux nous amènent à définir la compétence comme

> [...] la formalisation d'une dynamique complexe, d'un ensemble structuré de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, savoirs sociaux et culturels, savoirs expérientiels), mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. La compétence est la résultante socialement reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement (Ardouin, 2004, p. 45).

Travailler et définir la compétence c'est chercher à repérer les ingrédients (Schwartz, 1997) ou les six caractéristiques (Ardouin, 2004): la compétence est étroitement articulée avec l'activité; les compétences sont à mettre en relation avec les situations de travail et les types d'organisation ; la compétence est

composée d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique; la compétence est reconnue, légitimée socialement; la compétence est apprise et s'inscrit dans un processus identitaire et la compétence est une construction sociale théorique.

Si l'action est effectivement réalisée par l'individu, la compétence est une configuration des interactions entre la personne, les objectifs assignés, la situation de travail, son intégration dans un collectif et l'organisation. La compétence est une résultante entre le «vouloir faire», le «savoir-faire » et le «pouvoir faire» (Le boterf, 1999), l'action de la personne, ou compétences individuelles, entre en négociation avec l'organisation, ou compétences organisationnelles, en lien avec les normes et les caractéristiques du groupe professionnel et des compétences collectives (Ardouin, 2015). Ainsi, la compétence se situe au cœur de ces interactions. Les compétences individuelles sont la pratique effective de la personne avec ce qu'elle donne à voir des techniques, savoir-faire, attitudes et performances. Les compétences collectives sont les techniques, savoirs et savoir-faire d'un groupe professionnel, d'une profession ou d'une équipe, mis en œuvre effectivement par la mobilisation des

personnes concernées, en lien avec l'organisation. Les compétences organisationnelles sont les procédures, système de travail et d'organisation mises en place par la structure, autant que les décisions et les rétroactions des acteurs, en adaptation et anticipations aux évolutions internes et externes.

Le développement local comme ambition éducative et sociale

L'objet de cette enquête relève de l'impact sur le développement d'un territoire, à travers la position des acteurs à l'interface entre d'une part les bénéficiaires des projets et actions de formation et d'autre part les institutions. Partant de cette formule initiée par Bachelard (1993, p. 182) : « *c'est le milieu qui façonne la perception de l'homme* », la problématique met en lumière le développement local endogène à visée participative, environnement favorable au développement de l'expertise sur un territoire donné.

Le développement local participatif est ici envisagé comme une volonté de rendre opératoire des actions entre des acteurs intéressés à œuvrer aux projets engagés dans un environnement immédiat. Le concept de développement local apparaît dans un

contexte critique de vision centralisatrice de l'État et des initiatives développées davantage au niveau global sans retentissement local. A la fin des années 50, le développement endogène décrit une approche volontariste qui conçoit le développement comme une approche venant du local en privilégiant les ressources endogènes.

L'approche participative insiste sur la responsabilisation des populations à l'image du concept de conscientisation popularisé par le pédagogue brésilien, théoricien de l'action éducative Paulo Freire. Il désigne le concept de *conscience critique* comme un outil éducatif sociopolitique qui engage les apprenants à interroger la nature de leur situation historique et sociale, que l'auteur interprète comme un moyen de « lire le monde ».

Les démarches participatives connaissent un engouement important parfois reprises et instrumentalisées par les agences internationales, nouvel ordre éducatif mondial (Gasse, 2008), privilégiant les intentions de principe aux engagements volontaires de décentralisation et de déconcentration sur les structures locales. Parmi les principales limites véhiculées par cette approche, cette démarche se résume bien souvent à de simples « dialogues » par-

ticipatifs, échanges ritualisés où les acteurs locaux ne font que valider, au mieux alimenter, les analyses et les choix faits par les agents extérieurs. En effet, l'ambiguïté constitutive du concept « participatif » spécifie la présence obligatoire et centrale d'une intervention exogène, à laquelle participent des acteurs locaux, cette situation est peu adaptée à l'émergence d'une dynamique endogène de décision et de planification. L'autonomie des acteurs locaux est loin d'être totale, que ce soit dans la formulation des problèmes, dans le choix des priorités ou dans la prise de décisions. Or, le principe d'endogéneïté consiste à transformer l'acteur local en décideur local dont la règle est que l'accompagnement technique ne fixe aucun objectif préalable à sa démarche d'appui, si ce n'est d'être disposé à une prise de décision concertée sur le territoire.

Le Burkina Faso est un pays engagé depuis 2009 dans une politique de décentralisation de l'éducation et de la formation, sur le transfert des compétences et des ressources aux collectivités territoriales sur les agences et institutions, réseaux de partenaires ainsi que sur les régions, communautés, collectivités locales dans le cadre d'une politique de déconcentration. Seule une dynamique

endogène pourra se pérenniser et se démultiplier à une échelle raisonnable sans appui extérieur lourd et permanent. Ceci vise à l'installation d'un processus local et collectif de prise de décision (décentralisation orchestrée et déconcentration sur les régions, communautés). La relation d'assistance « souveraineté de substitution » ou encore « d'aide sous conditions », bascule ainsi vers une relation partenariale contractualisée de reconnaissance mutuelle, basée sur une reconnaissance des savoirs, perceptions et légitimité des acteurs locaux (Gasse, 2011, 2015).

L'interculturalité comme postulat

Interpeler l'interculturalité nécessite de préciser celle-ci par rapport à la multiculturalité et la pluriculturalité. Accolés au lexème « culturel », les préfixes tels que « pluri » et « multi » sont à la fois porteurs de sens et de confusion dans leur appropriation et leur usage au risque d'interprétation.

Le préfixe « pluri » renvoie à la pluralité. La littérature lui porte une connotation plus neutre, rattachée à une dynamique plurielle, au métissage, au caractère hybride. Il s'agit alors d'analyser, de caractériser une situation de cohabitation de dif-

férentes cultures. On parlera de société pluriculturelle où le rapport à l'autre assure le vivre ensemble.

Le préfixe « Multi » renvoie à beaucoup, nombreux et indique donc la « multiplicité » soit un grand nombre de cultures en présence ce que Anderson décrit comme « *la coexistence de différentes cultures à l'intérieur d'une même société* » (Anderson, 2005, p.105). L'existence de plusieurs cultures dans un même système humain n'implique pas nécessairement le partage de quelque chose entre elles. Il y a une dimension statique de cette co-présence. Ainsi, le Conseil de l'Europe qualifiera ainsi en 2011 (décision-cadre) les sociétés européennes comme « multiculturelles ». Nous pouvons dire, avec Vinsonneau, que le multiculturalisme désigne « *un système social où co-existentent divers groupes socio-ethniques qui maintiennent leurs particularités respectives ; à la fois en raison du volontarisme des acteurs sociaux, préoccupés par la sauvegarde des identités distinctives, et en raison de l'impossibilité concrète de réaliser une intégration (ou leur assimilation) dans le corps social élargi* » (Vinsonneau, 1997, p.180 ; cité par Bourdin, 2022, p.81).

L'interculturalité relève quant a elle d'une démarche volontaire, d'une ambition et d'une finalité de partage. Ainsi selon Bourdin : « *L'inter-*

culturalité, démarche volontaire vers l'altérité, est donc une compétence sociale qui vise le partage à la recherche d'un enrichissement mutuel. Elle est fondée sur la (re) connaissance mutuelle et une implication de plusieurs parties. Elle nécessite donc :

- *Une méta-connaissance de son propre système culturel et de ses stéréotypes vis-à-vis des autres cultures*
- *Une décentration par rapport à son propre système culturel (décentration de son ethnocentrisme premier) pour aller à la rencontre de l'autre dans une perspective relativiste, d'ouverture et d'empathie*
- *Un échange et un partage en s'appuyant sur une communication interculturelle efficace, à la fois dans la maitrise de la langue et des référents culturels et une écoute active*

L'interculturalité produit une nouvelle identité culturelle mais n'induit pas de perte des repères identitaires. Au contraire elle est une source d'enrichissement et apporte une plus-value par la connaissance de l'autre. Elle aboutit à un savoir partagé et à un capital commun de références et de codes. » (Bourdin, 2022, p.86).

De fait, la démarche pédagogique engagée est une démarche interculturelle vécue empiriquement en situation multiculturelle. Cette démarche a pour ambition de partir des situations en contexte, de les questionner à l'aide de différentes grilles conceptuelles et méthodologiques et d'en dégager de nouveaux savoirs et nouvelles pratiques. Elle a aussi pour effet de faire évoluer notre réflexion sur nos dispositifs et contenus de formation.

Méthodologie

Notre recherche conduite sur le premier semestre 2013, porte sur les six promotions inscrites sur le site de Ouagadougou (Burkina Faso) entre 2006 et 2012, soit 48 étudiants, dont en moyenne 4 sur 5 sont diplômés.

Notre méthodologie comporte trois volets : un questionnaire socio démographique (n=48), une analyse documentaire des productions (rapports de mission et mémoires) et un focus groupe (n=15).

Dans un premier temps nous nous appuyons sur un questionnaire à visée qualitative dont l'objectif est résolument tourné vers la connaissance du public-cible (N=48). Ce questionnaire porte sur les données démographiques et le parcours socioprofes-

sionnel, la situation à l'entrée en formation, la situation au moment de l'enquête, le vécu de la formation, l'usage de celle-ci et son impact local.

Parallèlement nous effectuons une analyse des productions réalisées par les étudiants, avec l'étude des mémoires : identification de l'objet de recherche, les thématiques poursuivies, les structures et acteurs concernés ; et des missions : le secteur professionnel, la structure d'accueil, la localisation, l'objectif de la mission et la méthodologie déployée.

Enfin nous avons organisé un focus-group (N=15) animé en binôme en mars 2013 à Ouagadougou. L'objectif est d'approfondir le vécu de la formation à distance, les projets développés, les méthodologies d'intervention, l'impact sur le développement des compétences individuelles et collectives, l'impact repéré sur le développement local en termes d'expertise développée au sein des institutions en lien avec leur environnement immédiat.

Présentation des résultats et discussion

La reconnaissance et la valorisation de la formation permettent l'affichage des compétences

Les résultats mettent au jour les logiques de professionnalisation tant des personnes que d'un collectif mais aussi les changements esquissés au niveau territorial. Ces changements et la montée en compétence peuvent mettre les acteurs en tension au niveau local.

Les travaux sur l'identité et la compétence (Ardouin, 2015) montrent que les rapports entre individu, formation et travail sont complexes et se trouvent notamment au confluent de trois forces ou origines. La première force renvoie à l'individu où chacun à son propre rapport au travail, à son parcours socioprofessionnel et son identité. Au niveau individuel, par son parcours c'est aussi son rapport à la formation qui est en jeu. La seconde force interpelle le rapport du groupe professionnel, en tant que profession ou métier, aux valeurs, méthodes et savoirs comme l'expression intégrée d'une compétence commune ou professionnelle c'est à dire partagée. Le groupe professionnel se cristallise en défense d'une extériorité

perçue comme une contrainte à déjouer. Au niveau collectif, l'existence ou non de la formation dans le domaine impacte et peut être vectrice d'une identité collective. La troisième force est liée à l'organisation ou l'institution et sa conception du métier, place et rôle en lien avec le marché du travail dans un contexte professionnel mouvant.

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

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

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

Une dimension collective mise au jour

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

Au niveau du Burkina Faso, nous voyons que le terme d'ingénierie est de plus en plus présent avec une recherche d'efficacité et de qualité exprimée. Cet aspect est illustré par le lancement d'un appel d'offre (2013-007/MJFPE) émanant du ministère pour la formation des professionnels en ingénierie de formation.

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

Notre public de professionnels, étudiants de master Ingénierie et conseil en formation à dis-

tance, montre très clairement l'existence et la revendication de ces trois types de compétences.

Trois niveaux de professionnalisation en interaction

Au regard des différents niveaux de développement des compétences, nous pouvons dire que le dispositif vise et renforce les trois niveaux de professionnalisation : sociologique, personnel et pédagogique (Roche, 1999 ; Hébrard, 2004 ; Wittorski & Ardouin, 2012) dans le champ de l'ingénierie de formation (Ardouin, Clenet, 2011 ; Ardouin, 2013).

La dimension sociologique de la professionnalisation s'inscrit en droite ligne des travaux initiaux sur la sociologie des professions. Si celle-ci s'est développée en France plus tardivement que dans les pays anglo-saxons, Dubar et Tripier (1998) nous rappellent qu'elle s'est constituée dans des approches différentes ; une première approche fonctionnaliste, dans les années 50, où la société est assimilée à un organisme qui cherche à satisfaire ses besoins dans un marché libre, ce dernier étant régulé par les professions. La profession se définit alors par un ensemble de caractéristiques clés : une activité de type intellectuel, des savoirs de hauts

niveaux liés à une formation structurée, une capacité d'auto organisation et une éthique intégrant un niveau de responsabilité individuelle. Une seconde approche interactionniste, dans les années 60, où l'activité professionnelle est pensée en interaction avec l'environnement et s'inscrit dans un processus biographique et identitaire dans le souci de promouvoir un groupe professionnel. Ces deux approches mettent en évidence l'existence d'un certain nombre d'attributs que sont l'autonomie et la constitution d'un corps qui a capacité à régir celui-ci ; reconnaissance sociale et niveau de rétribution sociale et/ou financière ; capacité de négociation sociale ; un niveau de formation et de connaissances élevés et une dimension éthique avec l'affichage d'un service à la communauté. Elles sont complétées par d'autres approches francophones plus orientées sur le groupe professionnel et la diversité des formes de professionnalisation (Bourdoncle, 1991).

La dimension socioéconomique individuelle est la montée en savoir faire, en qualification et en compétence c'est à dire en professionnalité d'une personne qui cherche à devenir « plus professionnelle » dans et par un processus de socialisation profes-

sionnelle. La socialisation résulte des interactions au sein d'un double mouvement : de montée en compétences et en qualification d'une part ; et de la reconnaissance de cette professionnalité par les pairs et l'environnement d'autre part. Ces confrontations s'inscrivent dans un processus identitaire conséquent où le professionnel aura à montrer son professionnalisme, c'est à dire dans l'action. Le professionnalisme apparaît en effet comme la résultante des deux aspects de la professionnalisation, c'est-à-dire le produit d'un travail de construction de la compétence au niveau individuel et la reconnaissance de ce résultat d'un point de vue social. De ce fait la professionnalisation individuelle passe notamment par la professionnalisation des activités (Bourdoncle, 1991).

La dimension pédagogique de la professionnalisation s'applique à rendre une formation plus professionnelle c'est à dire à la fois plus ancrée et tournée vers l'environnement socioprofessionnel et en même temps permettant à l'individu de trouver, choisir, se maintenir ou se perfectionner dans un emploi ou activité. Ainsi nous dégageons trois aspects interdépendants de la professionnalisation pédagogique :

1. Intégrer la formation dans un environnement socio-économique spécifique et donc comprendre le contexte et le contenu de cet environnement, c'est à dire les savoirs professionnels, en vue d'en tenir compte ;

2. Inscrire la formation dans des dimensions professionnelles opératoires tout en favorisant la prise de recul et l'exploitation des dimensions théoriques et méthodologiques acquises ;

3. Adapter et préparer le public en formation en vue de son inscription dans l'emploi en lien avec le milieu socioéconomique.

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

duel, les acteurs collectifs et l'organisation dans un environnement donné.

Une expertise en tension comme révélateur des défis de l'interculturalité et du développement local

Dans notre contexte de formation master « Ingénierie et conseil en formation » à distance les missions assignées, à visée professionnalisante, relèvent *« d'un temps du projet immédiat »* (Gasse, 2008), mais l'objectif à long terme est bien de renforcer le développement d'un territoire, dans un contexte où la décentralisation sur les agences et institutions apparaît comme un véritable plaidoyer.

Au-delà des limites méthodologiques posées précédemment, cette recherche répond à notre questionnement. Les étudiants de ce master s'inscrivent dans une démarche de professionnalisation tout d'abord individuelle puis collective. Le renforcement de leur professionnalisme peut les mettre en tension avec les organisations et institutions produisant un « conflit post-formation ». La recherche montre qu'ils s'appuient sur le réseau, les savoirs acquis, les méthodologies éprouvées, la reconnaissance des pairs et la certification hors fron-

tière, c'est à dire la dimension collective du métier qui leurs permet de se revendiquer et se nommer « ingénieur conseil en formation ».

La formation à un impact sur les organisations par le renforcement de la formation et le développement des compétences, même si cet aspect reste à approfondir dans ce contexte particulier. De même, sans que nous puissions dire qu'il existe un lien direct, nous pouvons cependant relever que le champ de l'ingénierie de formation se développe au Burkina Faso comme le montre le lancement d'un appel d'offre (Appel d'offre Ministère de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi n°2013-007/MJFPE) pour la formation de spécialistes en ingénierie de formation.

Les étudiants missionnés sont des acteurs à l'interface entre le système (l'institution qu'ils représentent) et son environnement immédiat (les bénéficiaires des projets et initiatives entreprises). La dynamique participative les anime, en tant que démarche volontaire d'acteurs se réunissant sur un territoire pour envisager l'avenir, autant que le renforcement de leur posture et visibilité d'experts (Gasse, 2011, 2021). En effet, les missions réalisées durant le stage conventionné

dans un établissement d'accueil (sept dans la capitale Ouagadougou et huit réparties dans le pays) contribuent à cette visée. En s'appuyant sur l'outil diagnostic, première étape de l'expertise, nous constatons que les missions engagées (cf. Focus Group 15, Ouagadougou, Burkina Faso) relèvent de quatre caractéristiques fondamentales :

- la mise en place d'un système d'informations et d'aide à la décision (démarche d'accompagnement, actions de sensibilisations dans le domaine de l'éducation à la santé et du social) ;
- le renforcement des capacités (appui à l'émergence de dispositifs, management des connaissances, aide à la formalisation des compétences locales, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences) ;
- l'aide aux investissements (micro-crédits, consulting sur offres de financements) et appui à la recherche de partenariats (au niveau local, national, international) ;
- la contribution à l'articulation entre les approches sectorielles et les processus de déve-

loppement des territoires (principalement dans la relation formation professionnelle – emploi).

Les actions étudiées ou engagées sont ancrées aux problématiques des lieux de pratiques. Si l'action éducative territorialisée complexifie les modes de régulation et de contrôle, en incluant les acteurs intermédiaires, elle reste un vecteur de nouveaux espaces d'action en faveur du développement local et de la gestion des politiques sociales et éducatives.

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

et sur l'action, c'est à dire la pratique réflexive » (Perrenoud, 2010).

La pédagogie différenciée comme reconnaissance d'environnements interculturels

Depuis les travaux de Moore (1996), concevoir une formation à distance, n'est pas uniquement chercher à combler une distance spatio-temporelle entre apprenants et enseignants (au sens géographique du terme), mais c'est également penser la mise en œuvre d'un processus interactionnel, autrement dit la recherche d'une introduction d'une présence pédagogique, socio-cognitive et également socio-affective (Jézégou, 2010).

Ces interactions sociales entre les différents acteurs sont favorisées par différentes pratiques pédagogiques telles que la pédagogie différenciée, une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive (De Peretti, 1984). Celle-ci est un moyen de répondre aux spécificités de chaque apprenant, de différencier les apprentissages tout en gardant un objectif commun. Elle s'appuie sur l'hétérogénéité, un levier des pratiques pédagogiques afin de varier les supports d'apprentissage adaptés aux besoins et susciter la collaboration entre

pairs. Les analyses plus sociocognitives mettent en exergue « *la part des dynamiques sociales et de leurs ré-articulations groupales et individuelles à l'œuvre dans la création et la reproduction des écarts* » (Le Prévost, 2010, pp.58).

Ainsi, les travaux collaboratifs engagés à partir d'études de cas enracinées dans une pluralité des contextes, confrontent les étudiants et enseignants référents-accompagnateurs au miroir de l'altérité. Le protocole initié d'analyse du cas, invite à la comparaison ou à un « *processus d'interaction entre individus ou groupes relevant de différents enracinements culturels* » (UNESCO, 1984, p.3). Les contacts interculturels en sciences de l'éducation, tels que définis par Ogay, enrichissent la communication interculturelle et la recherche de « *pratiques de formation susceptibles d'améliorer les relations interculturelles* » (Ogay, 2002, p.68) Cela se révèle d'autant plus que la formation à distance s'appuie sur les classes virtuelles synchrones, des situations d'apprentissage qui favorisent l'interaction.

A partir d'environnements interculturels, les pratiques pédagogiques s'appuient sur un apprentissage expérientiel conscient, planifié et facilité (Kolb, 1984). L'apprenant peut y développer des

« compétences interculturelles » dans la mesure où celui-ci développe l'empathie, l'écoute, l'observation, la flexibilité, la capacité à résoudre les conflits, la tolérance de l'ambiguïté (Erasmus+, Intercultural learning 2020). Toutefois souligne Amir, « *l'exposition et l'interaction avec des personnes d'affiliations culturelles différentes n'impliquent pas, et encore moins ne garantissent, un apprentissage interculturel* ». (Amir, 1969, p.323). La compétence interculturelle comprend la reconnaissance et l'appréciation de sa propre multiplicité et de celle des autres et de la façon dont elle entre en jeu dans différentes situations comme par exemple la gestion de l'incertitude, l'inattendu. Cela se révèle particulièrement formateur lors des travaux collaboratifs sur les études de cas encadrées dans l'optique de comprendre les multiples logiques d'action en présence, décoder, analyser.

Conclusion

Le master Ingénierie et conseil en formation dans sa modalité à distance est construit autour d'un curriculum dont la mise en œuvre et l'apport des technologies de l'information et de la communication contribuent à des pratiques pédagogiques

et des méthodes d'intervention innovantes au service du développement des compétences de ses étudiants. Dans cette optique il participe d'un contexte interculturel inclusif. En s'inscrivant dans une dynamique partenariale d'ouverture et d'intégration en contextes variés, ce master contribue à l'émergence d'une sensibilité interculturelle vécue à travers des modalités pédagogiques qui suscitent un regard croisé, une immersion dans ces contextes pluriels. Cette étude empirique a permis de mettre en évidence le développement des compétences (individuelles, collectives, organisationnelles) et une professionnalité en interaction ; une dimension collective affirmée, revendiquée et une expertise en tension, révélatrices des principaux défis de l'interculturalité et de l'impact vécu et révélé sur le développement local. Ce master rejoint l'ambition éducative, formative et cognitive pour créer de la reliance entre les mondes de l'éducation, du travail et la société, tout en contribuant à mobiliser les capacités à l'adaptation, la flexibilité, la décentration et l'altérité. Cette étude nous invite à faire évoluer nos dispositifs et contenus de formation, curriculum. Nos masters (Offre de formation proposée pour 2022-2027) intègrent désormais un module international plus marqué et

pour un parcours de master des contenus sur l'interculturalité et les compétences interculturelles.

La recherche pourra alors être étendue sur les compétences acquises par les enseignants de l'université d'une part, et chez les acteurs de la formation (étudiants, intervenants professionnels, structures et partenaires en appui) d'autre part dans de tels contextes interculturels, dans l'optique de formaliser des préconisations pour l'évolution du dispositif et renforcer la pertinence des approches interculturelles pour les sciences de l'éducation et de la formation.

REFERENCES

AMIR, Y. Contact hypothesis in ethnic relations. **Psychological Bulletin**, v. 71, n. 5, p. 319 -342, 1969. DOI: https://doi.org/10.1037/h0027352.

ANDERSON, P. Le multiculturalisme. In: SUPIOT, A. (Ed.). **Tisser le lien social.** Paris: Maison des sciences de l'homme, 2005.

ARDOINO, J. Approche multiréférentielle. In: ARDOINO, J. **Les Avatars de l'éducation:** Problématiques et notions en devenir. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France, 2000. p. 254-260.

ARDOUIN, T. D'une ingénierie en miette à une ingénierie en acte: les référentiels de la réingénierie du master sciences de l'éducation à l'université de Rouen. In: CHARLIER, E.; ROUSSEL, J-F.; GIGLIO, M.; MAYEN, P. (Eds.). **Penser le métier par la formation**. Bienne, Suisse: HEP-BEJUNE, 2019.

ARDOUIN, T. Les capacités de l'organisation par les compétences individuelles, collectives et organisationnelles. *In*: RENARD, L.; SOPARNOT, R. (Dirs.). **Les capacités de l'organisation en débat**. L'Harmattan, 2015. p. 71-101.

ARDOUIN, T. Du DESS Ingénierie de la Formation au Master Métiers de la formation de l'université de Rouen. Une histoire de la formation des adultes. *In*: BRÉMAUD, L.; GUILLAUMIN, C. (Eds.). **L'archipel de l'ingénierie de la formation:** Transformations, recompositions. Rennes: PUR, 2010. p. 287-296.

ARDOUIN, T. Pour une épistémologie de la compétence. *In*: ASTOLFI, J-P. S**avoirs et acteurs de la formation.** Rouen: PUR, 2004. p. 31-50.

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

BARBOSA DE OLIVEIRA, I. **Le Curriculum, une création quotidienne émancipatrice:** l'expérience brésilienne. Paris: L'Harmattan, 2016.

BERCOVITZ, A. Esquisse d'une analyse de la fonction conseil. *In:* L'intervention. **Connexions**, n. 49, 1987. p. 67.

BOURDIN, J. **Maieutique et interculturalité:** analyse de l'activité professionnelle et de formation des infirmières spécialisées en obstétrique à travers l'exemple de la ville de Belo Horizonte, Minas Gerais au Brésil. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Rouen Normandie, 2022.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue française de pédagogie**, n. 94, p. 73-92, 1991.

BOUTINET, J-P. PIF, PAF, POF: le projet en formation. **Sciences Humaines,** hors-série, 1996. p. 36.

DE PERRETTI, A. **Les points d'appui de l'enseignement:** pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée. Paris: INRP, 1984.

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

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

ENRIQUEZ, E. **La psychosociologie:** contribution à une nouvelle anthropologie. Lyon: Ed. Parangon, 2011.

FORQUIN, J.-C. La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. **Revue française de Sociologie**, v. 25, n. 2, p. 211-232, 1984.

FREIRE, P. **Pédagogie des opprimés.** Paris: Éditions Maspero, 1974.

GASSE, S. **Culturalité, interculturalité, pluriculturalité, multiculturalité:** mais enfin de quoi parle-t-on? Entretien réalisé par ARDOUIN, T. EPALE, Commission Européenne, 12 jul. 2021. Disponível em: https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/culturalite-interculturalite-pluriculturalite-multiculturalite-mais-enfin-de-quoi-parle-t.

GASSE, S. Interculturalité et conscientisation: une acculturation aux compétences interculturelles. Journée d'études inter laboratoires LIRTES - CIRNEF: **Interculturalité, compétence et approche interculturelle en formation professionnelle**, com o apoio do Epale, Agence Erasmus+ Education Formation, Université Paris Est Créteil, UPEC, Paris, 15 jun. 2021.

GASSE, S. Regard croisé sur la notion de curriculum en formation des adultes. In: ARDOUIN, T.; BRIQUET DUHAZÉ, D.; ANNOOT. **Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes.** Paris: L'Harmattan, 2017. p. 72.

GASSE, S.; ARDOUIN, T. Um mestrado francófono a distância para a formação de profissionais da educação em Burkina Faso. **Revista Científica e-curriculum**, v. 13, n. 4, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2015.

GASSE, S. La dynamique partenariale en contexte décentralisé: une conception de l'ingénierie au sein de l'expertise éducationnelle. **Revue TransFormations - Recherches en Éducation des Adultes**, nº 5, Université de Lille, USTL / CUEEP / Laboratoire TRIGONE, 2011.

GASSE, S. **L'éducation non formelle: quel avenir? Regard sur le Mali.** [Thèse de doctorat de l'Université de Rouen-Normandie, CIVIIC]. Université de Rouen, 2008.

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

JÉZÉGOU, A. Créer de la présence à distance en e-learning: Cadre théorique, définition, et dimensions clés. **Distances et savoirs,** v. 8, n. 2, p. 257-274, 2010. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs--2010-2-page-257.htm.

KOLB, D. **Experiential learning.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

LE BOTERF, G. **L'ingénierie des compétences.** Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LE PRÉVOST, M. Hétérogénéité, diversité, différences: vers quelle égalité des élèves? **Nouvelle revue de psychosociologie**, v. 9, n. 1, p. 55-66, 2010.

LHOTELLIER, A. **Tenir conseil:** Délibérer pour agir. Paris: Seil Arslan, 2000.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Distance education:** a system view. Bermont, CA: Wadsworth, 1996.

OGAY, T. Intercultural communication et psychologie des contacts de cultures: un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. *In*: DASEN, P.R. (Ed.). **Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation** (pp. 67-84). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, 2002.

PERRENoud, P. **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant:** Professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF, 2001.

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

SCHWARZ, Y. Les ingrédients de la compétence. **Éducation permanente**, nº 133, p. 9-34, 1997.

TAPSBA, A. **Éducation non formelle et qualité de l'éducation: le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso.** [Thèse de doctorat de l'Université de Rouen-Normandie, CIRNEF], soutenue le 17 janvier 2017 sous la direction de Thierry Ardouin et Stéphanie Gasse. Université de Rouen, Normandie, 2017.

UNESCO. **Répertoire des institutions d'études interculturelles.** Paris: UNESCO, 1984.

VINSONNEAU, G. **Culture et comportement**. Paris: Armand Colin, 1997.

WITTORSKI, R. **Professionnalisation et développement professionnel.** Paris: l'Harmattan, 2007.

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