

formation professionnelle

comment les systèmes éducatifs



Cet article propose, à travers l'analyse de l'évolution de trois systèmes éducatifs de formation professionnelle, de mettre en valeur des phénomènes liés à l'échange entre un environnement professionnel donné et le système de formation qui lui correspond.

Il s'agit donc de questionner la capacité à « communiquer » d'un système éducatif, mais en analysant non « l'intérieur » du système (relations administration enseignants enseignés, par exemple) mais plutôt les rapports de ce système avec ce qui l'environne.

liste des tâches accomplies au poste de travail étudié

La mise en place d'un système de formation professionnelle passe généralement par une étape initiale déterminante : l'identification du (des) poste (s) de travail auquel le système prépare.

Une des méthodes les plus fréquemment pratiquées aujourd'hui consiste à établir la liste des « tâches » qui sont habituellement accomplies par la personne qui occupe le poste de travail étudié. En approfondissant la description de ces tâches, il est ensuite possible de les traduire :

- en objectifs de formation, c'est-à-dire en comportements que le formé doit manifester à la fin du temps d'apprentissage. En observant ces comportements, le formateur aura des éléments pour apprécier dans quelle mesure le formé

sera capable d'accomplir les tâches qui lui seront confiées lorsqu'il occupera le poste de travail ;

- en attitudes dont l'émergence sera une des finalités du système : le « type d'homme », le « type de professionnel » que l'on veut former (1).

Sur la base du repérage des objectifs et des finalités du système seront établis ensuite les programmes, les progressions, les moyens à mobiliser, les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre...

Cette démarche est satisfaisante pour l'esprit. Elle est logique. Peut-être même l'est-elle trop : par souci de cohérence interne elle peut amener à négliger deux éléments importants : le temps et l'environnement du poste de travail.

(1) Cette méthodologie se trouve détaillée dans un récent ouvrage de G. de Landsheere : « Définir les objectifs de l'éducation » - PUF 1976.

- Le temps est pris en compte en tant que ressource : un certain nombre d'heures de formation est mis à la disposition du système. Mais le temps est présent également dans sa dimension historique.

Par exemple :

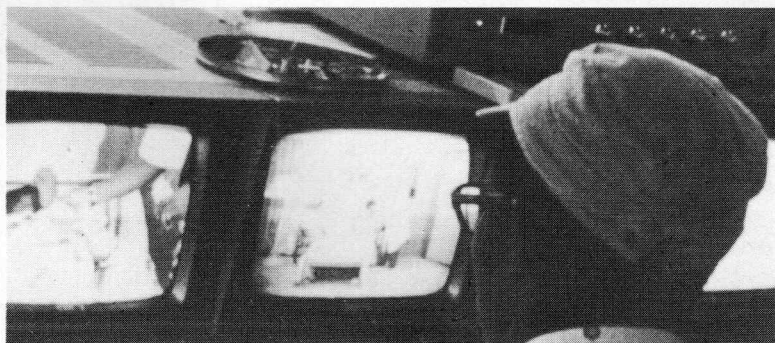
- il modifie le champ du savoir : de nouvelles connaissances, de nouvelles techniques apparaissent ;
- il fait évoluer les rapports de force : les priorités, qui ont abouti à mettre en valeur tels objectifs de formation, peuvent changer ;
- il fait émerger de nouvelles valeurs et déplace les finalités du système.

Cet aspect ne peut être négligé puisqu'il n'y a pas d'apprentissage instantané et que, par suite, tout système éducatif est consommateur de temps. **La formation est toujours axée sur des besoins « à venir ».** Ce ne sont donc pas les tâches actuelles qui comptent, mais plutôt les tâches futures : **la mise en place d'un système de formation ne peut faire l'économie d'une étude prospective.**

- L'environnement du poste de travail est souvent trop peu considéré. Pourtant un professionnel travaille rarement seul. Il œuvre fréquemment dans le cadre d'une

le et métiers nouveaux :

communiquent-ils avec l'environnement professionnel ?



équipe où d'autres qualifications que la sienne sont requises. Il est toujours dépendant d'un milieu professionnel : des tâches précèdent et suivent celles qui lui sont confiées. Il est donc illusoire, du point de vue de la rigueur méthodologique, d'isoler les tâches correspondant à un métier donné sans tenir compte de l'environnement professionnel dans lequel elles doivent être accomplies.

étude des situations professionnelles

Pour intégrer ces deux éléments trop négligés par la stricte analyse des postes de travail, une méthode plus globale a été proposée : l'étude des situations professionnelles.

Une étude de situation professionnelle comprend au moins trois volets :

- **l'analyse du poste de travail** défini par des tâches, des fonctions techniques, humaines, organisationnelles ;

- **la mise en relation de ce poste avec les autres postes** qui l'environnent et plus généralement avec le milieu professionnel et institutionnel ;

- **la mise en perspective de ce poste** compte tenu du changement prévisible des techniques utilisées, des modifications des modes de relation et d'organisation (1).

Cette méthode est incontestablement plus riche simplement parce qu'elle prend en compte un plus grand nombre de facteurs. Elle laisse cependant un problème ouvert : **que se passe-t-il lorsqu'il n'y a pas un poste de travail clairement déterminé en référence ? quand le métier étudié est un métier « nouveau » dont la constitution en « profession » n'est pas encore fixée par une tradition solide ?**

L'étude de situation professionnelle prend appui sur l'observation du métier tel qu'il se pratique. C'est sur cette ossature que des éléments pondérateurs sont introduits : l'évolution prévisible, les relations avec d'autres situations professionnelles...

Or, dans certains cas, le métier n'est pas encore pratiqué. L'un des buts de la mise en place du système de formation professionnelle

est précisément la création de ce métier.

Entendons-nous : il n'y a jamais à strictement parler de métier entièrement nouveau. La plupart du temps, il s'agit de faire évoluer une division traditionnelle du travail, de permettre le développement d'une spécialisation plus précise, d'associer des responsabilités à un travail qui jusque-là en comportait peu...

On voit bien que dans chacun de ces cas, il n'y a pas de modèle de référence qui puisse être observé. Un métier nouveau est l'effet d'une décision volontaire qui décrète l'existence de postes à créer et en propose une description théorique. **La structure éducative qui se mettra alors en place aura plus qu'un rôle de formation : elle est l'instrument privilégié de promotion d'une situation nouvelle.** Le risque est alors que ce rôle d'agent de changement ne soit pas joué jusqu'au bout : on aurait alors des individus formés à un métier qui n'existerait pas dans la réalité du monde professionnel, et inévitablement mal préparés aux métiers traditionnels. Or, il peut suffire, à la limite, que ceux qui ont fait le choix de créer un métier nouveau perdent le pouvoir qui leur a permis de prendre cette décision... Cependant, c'est le plus

(1) un développement sur les méthodes utilisées dans une étude de situation professionnelle et une application à la situation de formateur d'adultes se trouve dans un ouvrage de G. le Boterf et F. Viallet : « Les métiers de formateur » - EPI 1976.

souvent une évolution économique et technique qui est le moteur du changement, la formation ne vient alors qu'entériner un état de fait.

Afin de préciser cette notion de « métiers nouveaux » et pour illustrer les problèmes de communication entre système éducatif et environnement professionnel, nous proposons trois exemples :

● 1^{er} exemple :

- une décision politique transforme le partage des responsabilités dans le fonctionnement des unités de production gérées par l'État,
- « métier nouveau » : des ingénieurs agronomes « de terrain »,
- système éducatif : **l'Institut de Technologie Agricole de Mostaganem (Ita) en Algérie ;**

● 2^e exemple :

- l'accélération du développement économique d'une région modifie les processus de production artisanaux traditionnels,
- « métier nouveau » : des artisans du bâtiment pouvant gérer collectivement la construction d'ensembles d'habitation,

- système éducatif : action de formation d'adultes organisée par la **Corporation Venezolano de Guyana (Cvg)**, près de l'embouchure de l'Orénoque au Venezuela ;

● 3^e exemple :

- l'utilisation de nouvelles technologies bouleverse une division traditionnelle du travail,

- « métier nouveau » : des instituteurs responsables de la conception d'émissions de télévision éducative,

- système éducatif : **la Section de Spécialisation en Technologie Éducative (Sste) du « programme d'éducation télévisuelle » de Côte-d'Ivoire.**

Il serait trop long de présenter en détail chacun de ces trois exemples ; toutefois, l'évocation de quelques situations réelles, outre sa valeur d'illustration des propos un peu abstraits qui précèdent, nous permettra de situer en conclusion quelques-uns des choix auxquels se trouvent confrontés les responsables de la conception de programmes éducatifs ou les formateurs lorsqu'ils ont à préparer à de « nouveaux métiers ».

1^{er} cas : les ingénieurs agronomes en Algérie et

En 1969, en Algérie, les objectifs du plan quadriennal conduisent, de par la nature et le volume des besoins en cadres techniques qu'ils impliquent, à une réorganisation fondamentale des structures de formation professionnelle dans les différents secteurs de l'économie nationale ; une trentaine d'instituts de technologie sont ainsi nés.

C'est l'agriculture, secteur sensible, qui est concerné de façon prioritaire par ce bouleversement.

Comment se présente le système éducatif de l'Agriculture algérienne à ce moment-là ?

- des écoles régionales d'agriculture et des centres de formation professionnelle assurent la formation de techniciens et d'ouvriers ;
- un Institut National d'Agronomie forme, en très petit nombre, des ingénieurs de conception destinés surtout à la recherche et à l'administration générale.

Ce système, encore très influencé, dans les méthodes et les contenus de son enseignement, par l'héritage colonial, ne peut pas prendre

en charge les besoins définis par le plan quadriennal.

Que s'agit-il de faire alors ?

Il s'agit de créer un métier nouveau, celui d'ingénieur de terrain et de fonder en même temps l'établissement de formation propre à ce métier.

Cet établissement (**l'Institut de Technologie Agricole de Mostaganem**) a une vocation particulière puisqu'il doit à la fois former ces ingénieurs de terrain, préparer l'insertion des nouveaux professionnels dans les structures de production agricole du pays, et également contribuer à accélérer le bouleversement des autres sous-systèmes de formation de l'agriculture, singulièrement pour ce qui concerne les Écoles Régionales d'Agriculture transformées progressivement en Instituts de technologie moyens agricoles (**Itma**) ; ces Itma vont se développer en se mettant en « parallèle » de l'Ita du point de vue des objectifs et des méthodes de formation puisque les techniciens qu'ils prépareront sont destinés à travailler en « équipages » sur le ter-

rain avec les ingénieurs formés par l'Ita.

Voilà donc un sous-système éducatif dont les objectifs ne se limitent pas seulement à faire acquérir à un certain nombre d'étudiants les compétences techniques nécessaires pour exercer une fonction ; il doit aussi être le promoteur d'un nouveau métier et le déclencheur d'un changement.

L'examen de trois des principes qui régissent l'Ita est significatif à cet égard :

- **Mobilité des structures** : l'Ita est considéré comme un instrument exceptionnel et provisoire de formation ; lorsque ses objectifs auront été atteints (formation de 7 à 8 000 ingénieurs) la vocation de l'Institut sera reconvertie.

- **Dialogue avec le terrain** : les stages sur le terrain constituent la charpente pédagogique du système. Ces stages qui constituent près de 50 % de l'activité des étudiants se déroulent non pas au sein d'une zone privilégiée autour de Mostaganem, mais sur l'ensemble du territoire. L'Institut a pu ainsi, au



et l'Institut de Technologie Agricole de Mostaganem

fil des années, recueillir une somme d'informations exceptionnelles sur la réalité agricole du pays.

● **Progression vers l'autonomie des étudiants face à leurs futures responsabilités :** le cycle des études (4 années dont 2 de tronc commun, 1 de spécialisation, 1 de stage en situation pré-professionnelle sur le terrain) est organisé de façon telle que les étudiants soient conduits à un abandon progressif de la dépendance vis à vis des formateurs. Les deux premières années de formation permettent aux étudiants d'acquérir des connaissances fondamentales d'agronomie, mais aussi et peut-être surtout des méthodes de travail (capacité à travailler en groupe, à résoudre des problèmes concrets, à prendre des décisions, à analyser des situations et à faire des choix, à actualiser ses connaissances, à entreprendre des tâches de formation ou de vulgarisation).

Au cours de la 3^e année, les étudiants sont spécialisés dans une

discipline et davantage conduits à utiliser de façon autonome l'impressionnante structure documentaire de l'Institut; par ailleurs, au cours des stages sur le terrain, ils ont fréquemment des tâches ponctuelles concrètes à assumer et des solutions à proposer.

La 4^e année se passe entièrement sur le terrain, les étudiants ont alors déjà à prendre des responsabilités plus globales face aux problèmes qu'ils rencontrent.

Au-delà de la 4^e année, la liaison avec l'Institut se poursuit sous la forme d'un système d'appui permanent à distance qui peut être mobilisé à tout moment, s'il le souhaite par le nouvel ingénieur. Ce système d'appui peut fournir de la documentation, des conseils, des contacts, des consultants.

On pourrait examiner ainsi d'autres aspects de ce système de formation qui montrent son implication profonde dans les réalités du monde agricole ainsi que sa fonction de promoteur d'un nouveau métier et d'un changement structurel.

On peut se référer, pour cela, aux publications du Ministère algérien de l'Agriculture et de la Réforme Agraire.

Il est toutefois important, pour conclure, de faire deux remarques :

● l'intégration des préoccupations du terrain dans les programmes de formation a été facilitée par l'implantation à l'Institut d'un système de production télévisuelle qui a conduit des équipes de reportage à recueillir une masse importante d'informations audiovisuelles sur le monde rural dans toutes les régions du pays.

Ces documents constituent une précieuse mémoire de l'évolution du monde rural.

● L'Ita a pu jouer de façon efficace ce rôle original d'Institution de formation directement impliquée dans un changement profond des structures du monde agricole grâce à l'échelle quantitative du système éducatif (promotions de 500 à 1 000 élèves ingénieurs par an).

2^e cas : les artisans du bâtiment de la région de Guyana au Venezuela

La région de Guyana, au Venezuela, est un espace immense qui englobe les bouches de l'Orenoque et s'étend jusqu'à la frontière du Brésil. Cette région était encore très peu développée il y a une quinzaine d'années. Elle recèle pourtant des richesses considérables : minerais, potentiel énergétique, terres exploitables... La continuité de la politique économique des gouvernements vénézuéliens a favorisé une mise en valeur systématique de la région depuis 1960. Ce développement s'est particulièrement accéléré depuis quelques années grâce aux investissements supplémentaires rendus possibles par l'accroissement des revenus pétroliers.

L'action de l'État pour assurer un développement cohérent est très importante. Elle se manifeste par l'intermédiaire d'un organisme aux compétences financières et techniques, assez proche des établissements publics des villes nouvelles françaises, la « **Corporacion Venezolana de Guyana** » (Cvg).

La Cvg suscite et soutient les initiatives d'organismes tels que la « **Siderurgica del Orinoco** » (Sidor) qui traite le fer de la région, et produira en 1978, 5 000 000 de tonnes d'acier; l'« **eléctricidad del Caroni** » (Edelca) qui met en place des installations hydroélectriques sur un affluent de l'Orénoque et assurera ainsi en 1977 plus de 2 000 000 de kilowatts/heures; les plantations d'Uverito qui utilisent les terres cultivables du delta moins soumises aux aléas des inondations depuis la création des barrages : 70 000 000 de pins ont ainsi été plantés à ce jour.

Ces quelques chiffres sont donnés pour permettre de situer l'ampleur du processus de développement en cours.

Dans le cadre de la Cvg, une structure particulière est chargée du développement des ressources humaines. Pourquoi cette structure ?

- D'abord pour une raison d'ordre général, valable pour tous les projets de développement de grande envergure : la mise en place rapide de structures de production aussi complexes que celles qui viennent d'être citées en exemple exige une prise en compte des problèmes de formation correspondants. Le système éducatif traditionnel (l'école, les centres de formation professionnelle...) ne peut suffire à répondre aux besoins. A titre indicatif, Sidor emploie 8 500 personnes en 1976.

- Ensuite, une seconde raison est spécifique au Venezuela : la région de Guyana est encore relativement peu développée en ce qui concerne les services et n'attire pas particulièrement les habitants qui préfèrent un emploi à Caracas plutôt que dans cette lointaine province. C'est un phénomène général mais qui a, dans ce cas précis, une ampleur inhabituelle. D'où la nécessité de ne compter, pour une grande part, que sur les ressources humaines de la région.

Considérons un aspect particulier des activités de cette structure chargée du développement des ressources humaines. La concentration urbaine accompagne le type d'industrialisation choisi pour Guyana : la croissance de la population des villes, et particulièrement de la plus importante : Ciudad Guyana, est considérable. L'installation d'usines, de plantations... exige parallèlement la construction de logements en assez grand nombre pour le personnel. De plus, la multiplication des activités de service qui en découle fait également progresser les demandes individuelles d'habitations.

Cette évolution n'est pas seulement quantitative. Une exigence de confort « urbain » qui était peu présente dans les constructions traditionnelles, est maintenant posée.

Pour répondre à ces demandes, il faut qu'existe un nombre suffisant de professionnels de la construction. Outre la formation initiale de jeunes gens aux métiers du bâtiment, un recyclage des artisans existants a semblé nécessaire. Dans ce deuxième cas, une série de cours est organisée pour chaque corps de métier : plombiers, maçons, menuisiers, peintres... L'opération est délicate : elle concerne des travailleurs qui ont avec la formation des rapports anciens et difficiles. Des activités pratiques se déroulant sur les lieux de travail, créent une situation favorable : les objectifs fixés à la formation sont atteints : on constate une meilleure connaissance des matériaux nouveaux, des procédés de construction modernes...

Il apparaît pourtant assez vite que les artisans du bâtiment ne peuvent prendre en compte la situation nouvelle créée par le développement économique. Soit l'exemple d'une administration qui implante de nouveaux bureaux : elle demande la construction de 150 logements dans un bref délai. Comment répondre ? Chaque artisan, isolé, ne peut prendre en charge un tel projet. On peut alors imaginer **trois solutions** :

- **L'administration qui a besoin de ces logements peut jouer le rôle d'entrepreneur** : assurer la coordination entre les artisans, résoudre les problèmes financiers... Ceci supposerait le développement conjoncturel de compétences particulières que l'administration ne peut et ne veut réaliser.

- **Le dossier peut être confié à une entreprise de la capitale.** Celle-ci, à l'occasion utilisera la main-d'œuvre locale. Mais les cadres, on l'a vu, ne se déplacent pas volontiers. De plus, c'est une solution contraire à la volonté de développer les ressources humaines de la région.



● Il reste une troisième possibilité : compléter la formation des artisans afin de les rendre capables d'assurer eux-mêmes les fonctions de gestion et d'organisation nécessaires pour faire aboutir un projet de construction d'un lot d'habitations. Cette troisième solution a été retenue : elle conduit à doter les artisans de capacités plus larges qu'auparavant : en ce sens, il y a création d'un nouveau métier et, peut-être, au-delà, émergence d'un nouveau type de rapports entre ces travailleurs.

Ce nouvel état d'esprit va profondément modifier les recyclages traditionnels. Comment se manifeste la différence ?

● La formation éclatée où chaque artisan apprend indépendamment des autres est abandonnée. Sur les chantiers, les contacts sont fréquents : des activités collectives peuvent être prévues. Le principe est de confier la responsabilité de la construction d'un pavillon à un groupe où tous les corps de métier sont représentés. Ce n'est pas une activité simulée : le projet est bien réel. Il y a un organisme demandeur, des contraintes budgétaires, un terrain donné, un architecte désigné.

Le travail commence par l'élaboration d'un devis prévisionnel global et se termine par les ultimes finitions du second œuvre. Avantage non négligeable de ce choix : les stagiaires effectuent un travail réel et conservent intégralement leurs revenus au cours de leur temps d'apprentissage. Cependant, pour satisfaire aux conditions particulières qui vont être décrites dans les lignes qui suivent, leur temps de travail quotidien est plus important que lorsqu'ils ne sont pas en formation.

● Le groupe entier est concerné par les aspects comptables de l'opération, des commandes de matériaux jusqu'à la mise en forme d'un bilan final, et par la tenue d'un planning des activités.

Chaque professionnel est responsable d'une part de la construction, selon sa compétence. Mais, dans une large mesure, il ne fait pas le travail lui-même. Par exemple, le maçon, aidé par un plombier, ou bien le peintre, avec les conseils d'un charpentier. Le but n'est pas de transformer le maçon en plombier ou le peintre en charpentier, mais de permettre à chaque artisan de connaître les contraintes des autres artisans avec lesquels il est en rapport.

● Les formateurs, dans un tel cadre interviennent à la demande :

- Pour donner des informations et des outils de travail dans les domaines nouveaux au fur et à mesure de leur apparition : gestion, comptabilité, rapport avec les architectes, nouveaux procédés de construction...
- Pour aider les artisans lors de leurs activités de conseil auprès de leurs collègues.
- Pour permettre à l'occasion de difficultés, d'interrogations... de poser les problèmes économiques, politiques, sociaux du développement de la région et les conséquences sur l'évolution du métier des participants.

Un résultat spectaculaire de ce type d'actions de formation est la création d'associations d'artisans qui ont progressivement pu répondre aux demandes nouvelles qui se manifestent. Ce sont ces associations qui s'occupent maintenant de la formation initiale des jeunes. Un nouveau métier est ainsi en train de se dessiner : ni entrepreneur, ni artisan traditionnel. S'il n'y a pas encore de terme pour le nommer précisément, c'est bien un signe de sa nouveauté.



3^e cas : les instituteurs de la Côte-d'Ivoire et la généralisation

Dés 1968, la République de Côte-d'Ivoire démarre un vaste programme d'Éducation Télévisuelle.

Il s'agit, en généralisant progressivement l'éducation télévisuelle dans l'enseignement primaire (dans une première étape), de provoquer une réforme profonde du système éducatif du 1^{er} degré. Le programme a d'autres ambitions puisqu'il vise aussi l'éducation extra-scolaire, post-primaire, secondaire.

D'autres secteurs du système éducatif ivoirien étudient également les possibles utilisations de l'outil télévisuel comme instrument de formation, d'éducation ou de promotion; il s'agit des Ministères du Plan avec l'Office National de Promotion Rurale, du Ministère de l'Enseignement Technique avec l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique.

Depuis peu, l'association de la Côte-d'Ivoire au programme expéri-

mental du satellite de télécommunication Symphonie offre un élargissement supplémentaire à ce projet.

La Côte-d'Ivoire vit donc, plus que tout autre pays, à l'heure de la télévision éducative.

L'enseignement primaire, par son complexe d'éducation télévisuelle de Bouaké, reste sans doute le premier producteur et diffuseur du système; en effet, les 447 premières classes télévisuelles de 1971 sont devenues 6 000 à la rentrée scolaire de 1976 et à l'horizon 1980 c'est l'ensemble des classes primaires qui seront télévisuelles ou rattachées au système télévisuel; de 1971 à 1975, 2 600 émissions ont été produites par le complexe de Bouaké diffusées et exploitées.

Ces quelques chiffres donnent une indication précieuse sur la dimension du système et partant sur l'effort considérable qu'il a fallu assurer en matière de formation

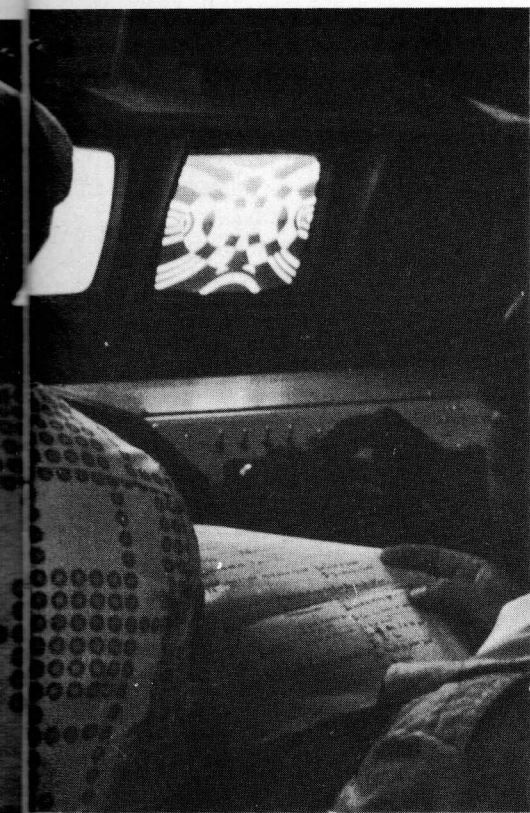
professionnelle, dans une optique nouvelle.

En effet, dans l'école télévisuelle, l'instituteur tout en restant la pièce maîtresse du dispositif éducatif, voit ses fonctions fondamentalement reconsidérées puisque la relation pédagogique devient triangulaire : maître - médium (audio-visuel ou imprimé) - élève.

Le sous-système mis en place pour assurer cette conversion, la formation initiale des maîtres nouveaux ainsi que la formation permanente de l'ensemble des instituteurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, animateurs est considérable :

– **École Normale d'Instituteurs de Bouaké** (formation des instituteurs).

– **Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (Cafop)** (formation des instituteurs adjoints); il existe 8 Cafop répartis dans les différentes régions de Côte-d'Ivoire.



de la télévision éducative

Cinq nouveaux Cafop sont prévus entre 1976 et 1980.

– **École Normale Supérieure d'Abidjan** (formation des inspecteurs primaires et des animateurs de Cafop).

– **École Normale Permanente** utilisant la radio, la télévision, la presse pour assurer le recyclage à distance des enseignants et organisant également des stages de perfectionnement de courte durée.

– **Banque de Documents pour l'Autoformation,**

– **Service Audio-visuel Central.**

La coordination de l'ensemble de ces moyens est assurée par la sous-direction des formations initiales et continue et par une nouvelle structure, le Centre National de Formation Permanente.

Le problème est en effet un problème de coordination car, une fois encore il ne s'agit pas seulement de doter un certain nombre d'indivi-

us d'outils pédagogiques ou techniques mais de leur donner les moyens de se mettre à l'écoute du monde professionnel auquel ils sont destinés, d'en prévoir l'évolution, d'être les promoteurs du changement.

Au-delà de ces problèmes envisagés du point de vue des **utilisateurs** du système d'éducation télévisuelle, se pose celui des agents chargés de la conception et de la production des messages éducatifs.

Cette fonction est encore assumée en grande partie par des assistants techniques; dans le cadre de l'ivoirisation du programme et pour assurer la formation de « producteurs » nationaux, une nouvelle structure a été mise en place dès 1974 : **la Section de Spécialisation en Technologie Éducative.**

Toute une série de questions nouvelles s'est alors posée : qu'est-ce qu'un producteur de télévision éducative ? A quelles tâches est-il destiné ? Ressemble-t-il à un producteur d'une télévision nationale ? Quel doit être son profil d'entrée ? Quelle est la durée souhaitable de sa formation ?

A ces questions, il n'y avait pas de réponses immédiates car il s'agit bien d'un métier nouveau et on ne pouvait guère pour établir le profil de cette nouvelle fonction se référer à la seule analyse des pratiques de production pédagogiques existantes au sein du Complexe d'Éducation Télévisuelle.

En effet, les enseignants (assistants techniques ou nationaux) qui assumaient ces tâches de production étaient eux-mêmes en situation d'apprentissage et de recherche. Car, si on pouvait les considérer comme des spécialistes de l'éducation, ils n'étaient pas forcément des professionnels de la production télévisuelle, métier dont les normes n'étaient d'ailleurs pas encore véritablement cernées.

Dès lors, la problématique même de la formation à ce métier conduit inévitablement à une approche globale du problème :

● En effet, le monde professionnel de la télévision éducative est en pleine évolution en Côte-d'Ivoire et ailleurs; il n'existe encore aucune

institution de formation qui prépare à ces métiers.

Pourtant, la demande est de plus en plus importante. En Côte-d'Ivoire, la plupart des départements ministériels ont déjà ou auront sous peu besoin de ce profil nouveau; la Radio-Télévision Ivoirienne elle-même en raison de la part éducative de sa mission, serait sans doute intéressée par l'existence de producteurs spécialisés dans ce domaine.

La Sste se trouve alors devant une tâche très importante puisqu'elle doit très vite et simultanément :

● étudier les incidences de l'apparition de ce nouveau métier au sein du Programme d'Éducation Télévisuelle;

● identifier les autres demandes existantes ou potentielles dans d'autres secteurs voire dans les pays voisins;

● analyser les différents types de situations professionnelles où cette nouvelle fonction viendrait s'intégrer et étudier le changement que cela occasionnerait;

● définir des programmes souples de formation qui ménagent des « mises en situation réelle de production audiovisuelle » et qui prévoient diverses spécialisations en fonction des secteurs qui pourraient être concernés;

● rechercher les relations fonctionnelles qui existent entre ce nouveau métier et les autres métiers plus connus de la production télévisuelle (réalisateur, technicien, graphiste, photographe, etc.);

● promouvoir ce nouveau métier auprès des différentes instances administratives du pays afin qu'il soit reconnu en tant que tel;

● coordonner son action de formation avec celles pratiquées dans d'autres structures notamment avec le Studio École de la Télévision Ivoirienne qui entame en 1976/1977 de nouveaux cycles de formation de cadres de production et de programme.

Pour ce cas encore il semble que le devenir de ce sous-système éducatif et les conditions de son influence sur le milieu professionnel soient liés à l'échelle quantitative du problème de formation à résoudre; si

la Sste est seulement limitée au simple recyclage des enseignants/producteurs du Complexe d'Éducation Télévisuelle de Bouaké, les normes de ce nouveau métier n'apparaîtront pas de façon vraiment claire; si, par contre, elle est amenée dans les années qui viennent à s'associer à l'ensemble des projets éducatifs qui mobilisent ou mobiliseront les outils de la communication télévisuelle, pour former des cadres de production de ces projets, la Côte-d'Ivoire pourrait bien être alors l'un des premiers pays qui pose véritablement les problèmes de l'avenir de la télévision éducative.

Ces trois exemples illustrent la difficulté de cerner une situation professionnelle correspondant à un métier nouveau. Ils montraient combien la construction d'un système éducatif, dans ce cas, est délicate : ceux qui doivent en établir les programmes, ceux qui doivent en être les formateurs, sont confrontés à des choix complexes.

● Nous avons dit qu'un métier n'est jamais tout à fait nouveau et qu'il se démarque d'un métier déjà existant. A ce métier existant correspond une formation initiale, celle que délivrent les établissements d'enseignement technique, les instituts professionnels... Pour créer un métier nouveau, ou pour lui donner une existence reconnue, la meilleure législation passe par une formation officiellement admise. **Comment va se situer la formation nouvelle par rapport à la formation initiale, son aînée ?**

– La formation initiale peut être entièrement reconsidérée. Le métier « ancien » disparaît en ce sens qu'on ne s'y prépare plus. Encore faut-il avoir le pouvoir d'imposer une telle décision : il y a toujours des intérêts fermement attachés aux choses en place. Le risque est grand d'aboutir à une récupération, et pour lui échapper, la mise en place d'un système éducatif d'une échelle suffisamment grande est indispensable. C'est ce qui a permis aux ingénieurs formés à l'I.T.A. de Mostaganem de s'imposer.

– On peut laisser la formation initiale telle quelle et proposer une spécialisation ou une adaptation qui la prolonge. C'est une solution

plus simple, plus facile que la précédente. Son inconvénient est d'être parfois peu efficace. Certaines habitudes, certaines conceptions acquises au cours de la formation initiale peuvent ne pas être compatibles avec le contenu de la spécialisation. C'est une des difficultés que rencontrent les formateurs qui préparent les instituteurs, sortant de plusieurs années d'École Normale, à des activités de producteur de télévision éducative.

– On peut proposer une formation nouvelle, différente de la formation initiale, à des professionnels occupant déjà un poste de travail depuis plusieurs années. S'agissant de formation continue, le nombre de personnes concernées ne peut jamais être très élevé : la démultiplication est donc lente. Par contre, c'est une démarche plus sûre que les deux autres : elle part du milieu professionnel et court moins le danger d'une coupure avec lui, alors que les deux méthodes précédentes prennent facilement l'allure d'une intervention technocratique.

● Tout métier suppose un environnement en fonction duquel il évolue. **C'est une modification dans le milieu qui modifie un métier, et celui-ci une fois transformé provoque à son tour un changement dans le milieu.** En conséquence, la formation à un métier nouveau ne peut se faire sans une connaissance de ce milieu et sans une action sur lui. Mais, cette connaissance et cette action, jusqu'où doivent-elles aller ?

A trop se limiter on aboutit à l'impasse. On ne modifiera pas beaucoup la définition traditionnelle d'un menuisier si on ne s'occupe pas aussi du travail du maçon, du plâtrier... de tous ceux avec qui le menuisier est en contact. Mais a vouloir trop en faire, on risque l'inefficacité : on ne peut transformer à la fois toutes les activités professionnelles correspondantes à un secteur économique.

Dans une situation concrète, situer ce seuil entre l'action trop restreinte qui se dilue et l'action trop ambitieuse qui n'aboutit pas, est sans doute une des préoccupations essentielles d'un formateur chargé de la promotion d'un nouveau métier.

● Une caractéristique est associée à un « métier nouveau » : il ne lui correspond pas un enseignement institutionnalisé. L'absence de référence empêche donc de limiter l'évaluation d'une formation à un nouveau métier à la mesure de la capacité de cette formation à reproduire un modèle existant. Bien sûr, on interrogera la pertinence des méthodes pédagogiques appliquées, des informations diffusées, des situations éducatives suscitées, par rapport aux objectifs de la formation ; mais, c'est dans ce cas le plus important ; on mettra surtout en question le choix même de ces objectifs. Pour cela les seuls éléments sérieux proviennent de l'observation de l'arrivée – ou du retour – d'un « formé » dans le milieu professionnel. Cette différence, l'aspect « nouveau » de la formation qu'il a reçue, ne les maintient-il qu'au prix d'un rejet par les anciens ? Ou préfère-t-il être intégré, quitte à oublier cette différence et annuler ainsi le potentiel d'originalité dont il était supposé être le porteur ? Ou encore fait-il école et devient-il l'agent de changement souhaité ?

Voici donc un dernier choix, ce n'est pas le plus facile : que retenir comme méthode d'observation du milieu professionnel ? Comment analyser les impressions contradictoires de réussite dans un cas, d'échec dans un autre ? Quels indicateurs sélectionner et que faire des données qu'ils permettent de recueillir ?

Questions délicates, souvent négligées : c'est pourtant cette sensibilité du milieu professionnel qui est la pierre de touche de la viabilité des systèmes éducatifs.

On peut donc parler d'un problème de communication, un problème d'autant plus difficile que les frontières sont multiples entre les structures du monde de l'éducation et celles du monde du travail, entre formateurs et professionnels, entre les intentions d'un enseignant et la pratique d'un métier.

Annick LE GALL
Jacques SULTAN
Audecam,
Jean-Claude LAPLANTE
Quatenaire-Éducation.