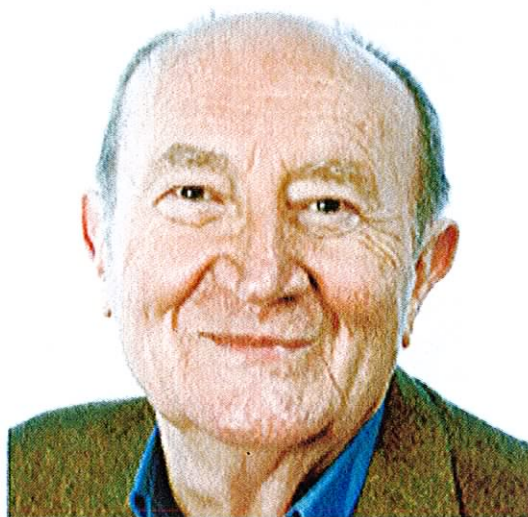


Mardi 29 mars 2011 (18h00-20h00)

Pierre CASPAR

Professeur émérite au Conservatoire National des Arts et Métiers
Co-fondateur de Quaternaire Education, etc.



Demain la formation des adultes : une histoire de vie

- Ce que peut produire la rencontre des ingénieurs, des pédagogues et des économistes.
- Inventer aujourd'hui de l'intervention dans les entreprises et les organisations.
- Quels contours pour l'accès aux savoirs et la formation des adultes de demain ?

Dossier documentaire



Pierre CASPAR

Demain la formation des adultes
Une histoire de vie

Sommaire

| | |
|--|-------|
| ▪ Biographie et bibliographie de Pierre Caspar Site web Librairie Dialogues (www.librairiedialogues.fr)..... | p. 02 |
| ▪ Présentation de l'ouvrage « La formation des adultes : hier, aujourd'hui, demain... », Pierre Caspar, Editions Eyrolles, janvier 2011 | |
| Résumé..... | p. 07 |
| Sommaire..... | p. 08 |
| Introduction..... | p. 13 |
| Bibliographie..... | p. 18 |
| ▪ Apprentissages. Expérience. Validation. Reconnaissance Pierre Caspar, Site web Constructif (www.constructif.fr), février 2004..... | p. 24 |
| ▪ Présentation de l'ouvrage « Traité des sciences et des techniques de la formation », Philippe Carré et Pierre Caspar (dir.), Editions Dunod, 1999 | |
| Résumé..... | p. 28 |
| Sommaire..... | p. 29 |
| ▪ La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie Pierre Dominicé, Revue Education Permanente n°138/1998-1..... | p. 33 |
| ▪ Motifs et dynamiques d'engagement en formation Pierre Dominicé, Revue Education Permanente n°136/1998-3..... | p. 42 |
| ▪ Les modèles de conception en formation Sandra Enlart, Site web Université de Fribourg (www.unifr.ch), 2007..... | p. 55 |

BIOGRAPHIE DE PIERRE CASPAR

Pierre Caspar, ingénieur des mines et sociologue, est aujourd'hui professeur émérite au Conservatoire National des Arts et Métiers, Chaire de formation des adultes (en 1994).

Il est une des figures de la formation en France et à l'étranger. C'est un véritable choix de vie qui l'a très tôt conduit à s'investir dans la formation des adultes, et, à travers elle, dans les mutations de notre société.

BIBLIOGRAPHIE

DU MÊME AUTEUR

Principaux ouvrages ; directions d'ouvrages

- Formation des adultes ou transformation des structures de l'entreprise.* Paris, Éditions d'Organisation, 1970. 260 p.
- Créez vous-même votre entreprise* (Avec J.R. Grinda et F. Viallet). Paris, Éditions d'Organisation, 1971. Traduit en espagnol, italien, portugais. 130 p.
- Pratiques de la formation des adultes* (En collab.). Paris, Éditions d'Organisation, 1975. 181 p.
- Problèmes : méthodes et stratégies de résolution.* Paris, Éditions d'Organisation, 1978. 230 p.
- Créez votre entreprise* (avec J.R. Grinda et F. Viallet). Nouvelle édition entièrement réécrite. Paris, Éditions d'Organisation, 1985. 154 p.
- Essai sur l'investissement intellectuel – Étude n° 71.* Centre de Prospective et d'évaluation, ministère de l'Industrie, des P et T et du Tourisme, ministère de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, avec la participation de C. Afriat. Ed. Aditech, juin 1986. 62 p.
- Profession : responsable de formation* (en collaboration avec M.J. Vondersher). Paris, Éditions d'Organisation, 1986. 211 p.
- L'investissement intellectuel, essai sur une économie de l'immatériel* (avec C. Afriat). Paris, Economica, 1988. 185 p.
- Apprécier et valoriser les hommes* (avec J.G. Millet). Paris, Éditions Liaisons, 1990. 226 p.
- Le savoir à portée de la main : la conduite de projets de formation multimédia* (P. Caspar et collaborateurs). Paris, Éditions d'Organisation, 1991. 270 p.
- « La formation des dirigeants ». *Éducation permanente* n° 114. Paris, 1993. Numéro réalisé sous la direction de P. Caspar. 246 p.
- Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation. Des entreprises parlent de leurs expériences.* Edf/Gdf-France Telecom-Renault. Sous la direction de P. Caspar avec l'aide de la DGEFP. Éditions d'Organisation, 1998. 229 p.
- Traité des Sciences et des Techniques de la formation.* Ouvrage collectif. Sous la direction de P. Carré et de P. Caspar. Paris, Dunod, 1999. 512 p. (traduit en portugais). Nouvelle édition revue et augmentée – 2004 (600 p.)
- Évaluation : trappe ou tremplin.* Avec J.G. Millet et C. Normand. Paris, Éditions d'Organisation, 2010. 225 p.

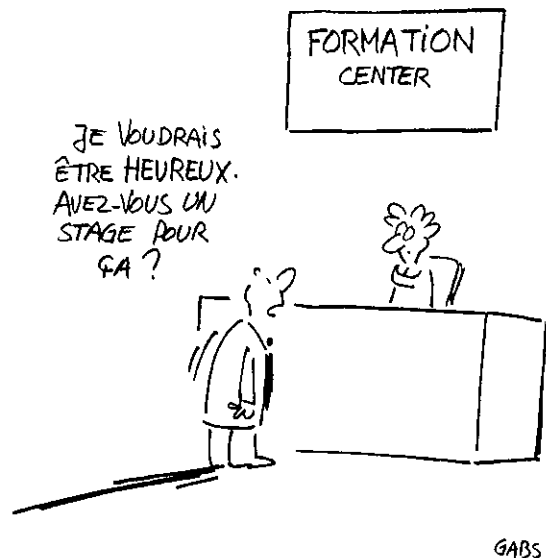
Des chapitres d'ouvrages – actes de colloques – numéros thématiques de revues

- « French Law on Continuing Vocational Training » – In: *Financing recurrent education*. (H.M. Levin, HG Schuetze). Sage Publications, 1983
- « L'investissement intellectuel » – Actes du colloque *Entreprise nouvelle citoyenneté* – Association des lauréats de la faculté de Droit de Casablanca, Maroc, fév. 1987.
- « Un renouveau de la fonction formation » – In: *La fonction ressources humaines* (D. Weiss et Coll.) – Paris, Éditions d'Organisation, 1988, 1992
- « Politique et formation » – In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenen-bildung* – Böhlau, Allemagne, Editor Joachim H. Knoll, 1989
- « La formation : Un nouveau paysage apparaît » – *La formation permanente : investissement ou alibi* et: « Pratiques et imaginaires » – *Revue projet* n° 218, juillet-août 1989.
- « Des cerveaux de l'an 3000 pour les têtes de l'an 2000 ». Actes du Colloque européen: *Developing people's ability to learn continuously* – Maastricht, Pays-Bas, Eurotechnet, nov. 1989
- « Multimédia: état de l'art et perspectives » – Actes du colloque *Formation Multimédia* (juin 1989) – Délégation à la Formation Professionnelle, La Documentation française, 1990
- « Arts martiaux et apprentissage » – *Revue Pratiques de formation – Analyses* – numéro spécial: Influences non occidentales de l'éducation et devenir du sujet en formation – Université Paris VIII, avril 1991
- « Taking steps Towards a European Self learning Community » – In: *Developing people's ability to learn* – Barry Nyhan – Bruxelles, Belgique, European inter-university press, 1991.
- « Training needs of small and medium-size enterprises » (avec H. Schuetze et J. Lowe). Publication OCDE. Directorate for social affairs, manpower and education (Restricted), 1991.
- « Les enjeux des formations multimédia » - In: Actes du colloque *Formation multimédias: la formation dont vous êtes le héros* – Documentation Française, 1992.
- « Perspectives on Adult Education and Training in Europe » – *The Further Education of Adults in France – A Social Fact* – Edited by Peter Jarvis, assisted by Annette Stannett – Niace (The National Institute of Adult Continuing Education), Grande Bretagne, 1992.

- « Lifelong education in France » – In: *Lifelong education in selected industrialized countries*. Ed. International Institute for educational planning (UNESCO). Tokyo, Japon, National institute for educational research, 1993
- « Investissements immatériels et formation » – Taleia (revue du ministère du Travail espagnol), Barcelone, 1994
- « Formation : le sens de l'histoire » – avec P. Le Gorrec – In: *Panoramiques* – Ed. Arléa-Cortet, 1995
- « Histoire et problématique des investissements immatériels » – Conseil économique et social, 1996
- « Tendances lourdes et faits porteurs d'avenir pour la formation des adultes ». In: *L'éducation en question*. Réseau International de Recherche en Education et en Formation. Canada, Université de Montréal, mars 1997
- « Perspectives on adult education » – Conférence plénière – Actes *World conference of International Federation of Training and Development Organisations (IFTDO)* – Dublin, Irlande 20/23 Juillet 1998.
- « Apprendre à vivre dans la société de la connaissance » – Conférence de clôture – Colloque de la Société européenne pour la recherche en formation des adultes, 17-20 septembre 1998.
- « L'autoformation : travail, emploi, société » – In *L'autoformation reliée au travail. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000* – Collectif sous la direction de Rolland Foucher – Montréal, Éditions Nouvelles, 2000.
- « L'accès au savoir. Permanences et mutations » – In: *Qu'est-ce que les technologies ?* – Université de tous les savoirs – Yves Michaud (dir.) – Ed. Odile Jacob, 2001
- « Training networks and the changing organisation of professional learning ». In: Instance D., Schuller T. (coord.), *International perspectives on lifelong learning: from recurrent education to the knowledge society* – Buckingham: Society for research into higher education and open university press, 2002
- « La VAE. Sa portée et ses limites à l'Université » In: J.P. Boutinet (dir), *L'ABC de la VAE* – ERES, 2009, 263 p.
- « Gaston Pineau – Racines et projets ». In C. Abels-Eber (coord.) Gaston Pineau, *Trajet d'un forgeron de la formation* – L'Harmattan, 2010

Pierre **Caspar**

La **FORMATION
DES ADULTES**
*hier, aujourd'hui,
demain...*



EYROLLES
Éditions d'Organisation

La formation des adultes au cœur des évolutions de la société

Qu'est-ce que l'éducation et la formation tout au long de la vie ? Doit-on encore investir dans la formation ? Quelle place réserve-t-on aujourd'hui à la formation dans la gestion des ressources humaines et le management ? La crise nous conduira-t-elle à plus d'humanité dans le travail et les rapports sociaux ? Ce livre aide à répondre à ces questions, et à beaucoup d'autres.

Acteur central du développement de la formation des adultes depuis près de 50 ans, Pierre Caspar livre ici un texte singulier. D'abord parce qu'il s'ancre dans des mutations qui marquent profondément l'évolution des apprentissages à l'âge adulte, qu'il en analyse les sources et les racines pour mieux comprendre leurs développements actuels et leurs devenir possibles. Mais aussi parce qu'il relate des situations, des événements, des chantiers très concrets, qu'il a vécus personnellement et en position de responsabilité.

Ce livre n'est pas un travail d'historien ; c'est un livre d'histoires, qui nous conduisent des premiers moments de l'éducation permanente à la société numérique d'aujourd'hui, de la rencontre des ingénieurs et des pédagogues à l'irruption du langage et de la pensée économique dans la formation, et aux investissements immatériels. Tout en tissant des liens entre hier, aujourd'hui et demain. Cela renvoie à un grand enjeu : l'accès aux savoirs.

Au fond, ce livre ne traite pas seulement de la formation. Il la valorise comme un levier de changement, de progrès, mais il est surtout porté par une réflexion sur la place de l'homme dans les bouleversements que nous rencontrons aujourd'hui, et sur ses capacités à s'y préparer, à y vivre, et à s'y accomplir.

Pierre Caspar, ingénieur des mines et sociologue, professeur émérite au Cnam, est une des figures de la formation en France et à l'étranger. C'est un véritable choix de vie qui l'a très tôt conduit à s'investir dans la formation des adultes, et, à travers elle, dans les mutations de notre société.

www.editions-organisation.com
Groupe Eyrolles | Diffusion Geodif

Sommaire

| | |
|---------------------------|---|
| INTRODUCTION | 1 |
| Questions | 1 |
| Réponses | 2 |

PROLOGUE

| | |
|---|----|
| Comment passer de la promotion sociale à l'éducation permanente | 7 |
| Les apports de l'École de Nancy | 8 |
| Des cours du soir à « l'intervention » | 11 |
| De l'action à la recherche | 16 |
| Que met-on sous le terme d'intervention ? | 17 |
| Quelles leçons retirer de ce qui précède ? | 19 |
| Petit retour sur le choix d'un prologue | 22 |

PREMIÈRE PARTIE

Apprendre grâce aux problèmes professionnels
et savoir les résoudre

Chapitre 1

| | |
|---|----|
| Le retour aux sources | 27 |
| Ouverture: l'étude de problème comme culture | 27 |
| Qu'est-ce qu'un problème? D'où vient-il? À quoi peut-il servir? | 28 |
| Comment l'idée s'est-elle progressivement conceptualisée? | 31 |
| Que retenir d'autre sur l'étude de problèmes? | 35 |
| Et si l'on parlait méthodes? | 38 |
| Reste la décision, et la mise en œuvre | 44 |

Chapitre 2

| | |
|--|----|
| De l'usage des problèmes d'aujourd'hui | 47 |
| Le paysage des simulations | 49 |
| Les approches de problèmes par le biais de simulations | 52 |

| | |
|---|----|
| L'Apprentissage par problèmes (APP) ou « Problem Based Learnings » (PBL) | 57 |
| Quels avenir voit-on à ces démarches convergentes? | 61 |
| Une nouvelle ouverture? | 63 |

DEUXIÈME PARTIE

La rencontre des ingénieurs et des pédagogues Vers l'ingénierie de la formation

| | |
|---|-----|
| Chapitre 3 | |
| Vivre dans une nouvelle ère: le quaternaire | 67 |
| Pourquoi devenir entrepreneur? | 67 |
| Le projet d'entreprise..... | 71 |
| Chapitre 4 | |
| De l'intervention à l'ingénierie de formation..... | 77 |
| L'approche « quaternaire » des problèmes liés à la formation..... | 77 |
| Quelles illustrations peut-on donner de l'ingénierie de formation? | 80 |
| Comment caractériser l'émergence d'une véritable ingénierie de la formation? | 87 |
| Chapitre 5 | |
| Du passé à l'avenir | 91 |
| Comment et pourquoi évoluent les ingénieries de formation?.. | 91 |
| Bref panorama des principales « ingénieries éducatives » aujourd'hui | 95 |
| Que pourrais-je dire de plus? | 106 |
| Que dire pour terminer? L'ingénieur est à la source de l'ingénierie | 109 |

TROISIÈME PARTIE
Le présent face au futur
ou l'irruption de l'économie dans la formation

| | |
|---|-----|
| Chapitre 6 | |
| L'émergence de l'investissement immatériel | 115 |
| De quoi s'agit-il ? | 115 |
| Les investissements immatériels dans l'entreprise | 117 |
| Pourquoi l'investissement immatériel a-t-il si rapidement pris autant de place ? | 120 |
| Quelques domaines privilégiés des investissements immatériels ? | 123 |
| Qu'en est-il aujourd'hui ? | 126 |
| Chapitre 7 | |
| L'investissement formation ou l'irruption de la pensée et du langage économiques dans la formation | 131 |
| Des tendances lourdes ont porté et valorisé le développement du concept d'investissement formation | 131 |
| Quand peut-on parler d'investissement dans la formation ? | 133 |
| Quelle analyse critique peut-on faire de cette démarche ? | 136 |
| Faut-il bannir l'usage de l'expression « investissement formation » ? | 138 |
| Qu'évoque aujourd'hui la notion d'investissement formation ? | 140 |
| Du présent au futur | 143 |
| Chapitre 8 | |
| Retour sur les investissements immatériels | 149 |
| Une palette des domaines de l'immatériel | 149 |
| Chapitre 9 | |
| Un investissement majeur : le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) | 153 |
| Une vision inspirée du siècle des Lumières | 153 |
| La création du CNAM et les principes qu'il incarne | 157 |
| Deux siècles plus tard : le CNAM et la chaire de formation des adultes | 159 |

| | |
|--|-----|
| Que dire de la chaire? | 160 |
| Que sera le CNAM dans l'avenir? | 163 |
| Annexe 1 à la 3^e partie | |
| Les mots et les règles en vigueur pour les investissements immatériels..... | 175 |
| Annexe 2 à la 3^e partie | |
| Les patrimoines immatériels de l'humanité | 181 |
| Annexe 3 à la 3^e partie | |
| Vers la connaissance de l'intelligence | 185 |
| Des recherches en plein développement | 185 |
| Quelques éclairages sur ce que l'on appelle « l'intelligence » | 186 |

QUATRIÈME PARTIE

Les accès aux savoirs, un enjeu majeur pour l'humanité

| | |
|---|-----|
| Chapitre 10 | |
| Permanences et mutations..... | 191 |
| Les lieux de savoir..... | 191 |
| Les lieux, les êtres de savoir: leurs fonctions au sein de la société..... | 193 |
| Qu'en est-il aujourd'hui? La singularité des savoirs dans notre société de l'information..... | 195 |
| Chapitre 11 | |
| De l'émerveillement..... | 197 |
| Les musées: lieux de mémoire, lieux de savoirs..... | 197 |
| Les acteurs en présence dans un musée..... | 201 |
| Chapitre 12 | |
| Qu'en est-il aujourd'hui de ce que l'on appelait la société cognitive? | 205 |
| Les modes de travail et la conduite des activités professionnelles ont beaucoup changé | 205 |

SOMMAIRE

| | |
|--|------------|
| L'impact et les usages nouveaux des technologies dans des perspectives éducatives..... | 206 |
| Une civilisation des réseaux | 210 |
| Les paradoxes d'une société de l'information | 212 |
| Chapitre 13 | |
| Quels avenir pour la formation ? | 215 |
| De nouvelles exigences | 215 |
| Les responsabilités de l'individu | 217 |
| C'est pourquoi apprendre ne va pas de soi | 218 |
| De nouvelles missions pour les formateurs et les organismes de formation..... | 221 |
| Chapitre 14 | |
| De l'institutionnel au non conventionnel..... | 225 |
| De quoi parle-t-on ? | 225 |
| Les rôles et les vertus cachées des formations non conventionnelles..... | 229 |
| Un très vaste domaine: diversités et singularités des démarches..... | 231 |
| Peut-on élargir les usages de ces formations ? Peut-on les transférer ? En d'autres termes, en d'autres domaines, en d'autres pays ?..... | 239 |
| Il n'y a pas de conclusion... mais quelques ouvertures | 243 |
| ANNEXE..... | 255 |
| Les principales recommandations de l'étude <i>Learning through Life: Inquiry into the Future for Lifelong Learning</i> , Tom Shuller, David Watson, NIACE, 2009..... | 255 |
| Pour situer cet ouvrage par rapport à ses auteurs..... | 258 |
| Bibliographie | 259 |

INTRODUCTION

Est-il absurde de désirer l'impossible ?
Épreuve de philosophie, baccalauréat 2009

Fais que tes rêves soient plus longs que tes nuits.
Tag sur les berges du canal Saint-Martin

Questions

- D'où est sortie l'idée d'une éducation permanente ?
- Comment est-on passé, dans les entreprises, d'une formation traditionnelle, faite pour partie de rattrapage et pour partie de promotion sociale, au traitement des dysfonctionnements, au développement du professionnalisme et à la transformation de l'entreprise en milieu éducatif ?
- Quelles métamorphoses ont connu les démarches d'étude et de résolution de problèmes pour en faire désormais une composante incontournable des apprentissages ?
- La rencontre et la coopération des ingénieurs et des pédagogues ont été difficiles. En quoi et comment sont-elles devenues fructueuses ?
- Que signifie la notion d'ingénierie de formation ? Quels sont les courants de pensée qui la définissent aujourd'hui, et qui préparent demain ?
- Pourquoi la formation est-elle indispensable aux transferts de technologies ?
- Que signifie « penser en ingénieur » lorsque l'on se confronte à des domaines fondamentalement humanistes ?
- Avons-nous amorcé une réelle mutation de notre société lorsqu'à partir des secteurs primaire, secondaire et tertiaire nous sommes entrés dans l'ère du « quaternaire » ?

- Comment les formateurs et les responsables de formation se sont-ils approprié le vocabulaire et les concepts du monde économique ?
- Ont-ils encore une place singulière face aux DRH et aux décideurs ?
- Peut-on parler avec réalisme et rigueur des investissements dans la formation ?
- Que se cache-t-il derrière la vaste palette des investissements immatériels qui englobe la formation et la remet à sa juste place ?
- Faut-il investir dans le vide ?
- L'Europe, par ses programmes et ses initiatives a-t-elle contribué à développer une formation des adultes et une culture transnationales ou est-ce la formation qui a constitué un moteur important de l'Union européenne ?
- Que dire de ces formations « buissonnières », à l'écart de la sphère professionnelle et du formalisme institutionnel, qui, elles aussi, donnent accès à des savoirs, inaccessibles autrement, mais qui ont une influence évidente sur notre façon de vivre ?
- Quels sont les effets de la numérisation sur l'acquisition et le partage des connaissances ?
- Vit-on vraiment dans une société de la connaissance ?

Réponses

C'est autour de telles questions et de cas concrets pour les illustrer que ce livre a été construit. Pour leur apporter des éléments de réponse, l'idée maîtresse est de commencer par un retour aux sources, aux racines pour chercher à mieux comprendre ce qui fonde ou constitue nos pratiques d'aujourd'hui – c'est-à-dire s'appuyer sur des moments significatifs de l'histoire de la formation des adultes pour tisser des liens entre des projets du passé, nos activités présentes et leurs possibles devenirs.

Tisser des liens, c'est redonner de l'existence à des moments estompés ou méconnus, pour les confronter à nos politiques de formation actuelles, nos dispositifs de formation, à nos institutions éducatives, avec l'intuition que ce croisement peut permettre de les analyser, de les interroger autrement. Tisser des liens, c'est rechercher les tendances lourdes qui structurent la formation professionnelle continue, les idéologies qui les alimentent et leurs raisons d'être dans l'avenir. C'est aussi faire l'inverse :

remettre en question des pensées et des analyses anciennes, à la lumière de ce qui constitue notre présent et nos futurs proches, afin d'en mieux apprécier ce qui était leurs enjeux et leurs significations profondes. Les auteurs eux-mêmes n'en avaient pas forcément conscience à l'époque. C'est peut-être pourquoi on voit soudain des résurgences de travaux anciens dans des lieux ou des institutions qui n'avaient, a priori, aucune raison de s'être rencontrées. Mais leurs enjeux sont-ils aussi désuets que leur âge pourrait le laisser penser ? D'où l'intérêt de connaître l'histoire, dit-on, « afin de s'en servir pour comprendre ce qu'il y a de nouveau dans le présent ».

D'une certaine façon, c'est rendre hommage à Jacqueline de Romilly qui parlait dans un film¹ de ses recherches hellénistiques : « Si au lieu de lutter contre l'effacement des traces, qui a quelque chose de sinistre, on disait plus simplement [que] c'est un combat pour retrouver le contact avec nos traces et, de façon vivante, les faire pénétrer dans notre vie de demain. C'est plus encourageant ! ».

Loin d'un véritable travail d'historien, cet ouvrage se présente plutôt comme un livre d'histoires. Il se penche sur un petit nombre d'événements, d'innovations, de visions nouvelles que ces dernières décennies ont pu induire, des mutations de la formation des adultes sous toutes ses formes.

Le choix des cinq domaines que l'on va très vite trouver dans le sommaire qui suit n'a rien d'aléatoire. Ils m'ont aidé à me construire, comme j'ai contribué à les faire exister.

Trois principes ont guidé la rédaction de ce livre. D'abord, ne relater que des expérimentations, des chantiers, des évolutions personnellement vécues et conduites par l'auteur ; seul ou en compagnie. Veiller ensuite à ce que chacune de ces composantes ait fait l'objet, en son temps, de publications qui sont encore consultables aujourd'hui. S'appuyer sur ces références est une façon de s'inscrire dans l'authenticité et de ne pas courir le risque de réécrire l'histoire. Enfin, rédiger l'ouvrage en respectant, chapitre après chapitre, un équilibre entre passé, présent et avenir.

Écrire ce livre fut une aventure ascétique à la fois inédite et passionnante, faite de recherches, de contacts et d'ouverture. Ce fut un travail rude car il a constamment fallu trouver un équilibre entre l'histoire et

1. *La Vigie grecque*, film de Bernard Fourdan, France 5 et ERT.

le futur, rechercher des sources perdues, faire des choix, c'est-à-dire des renoncements, élaguer pour rester à la fois dans les normes éditoriales et présenter au lecteur tout ce qui peut avoir sens pour lui. Dans une volonté de rigueur, il fallait aussi laisser leur juste place aux passions. Et si j'évoque dans chaque chapitre quelques données personnelles, c'est parce qu'il importe, dans un livre, de savoir de quels lieux et avec quelles postures parle l'auteur. C'est aussi une question de légitimité.

Ce fut aussi un travail difficile car il a d'abord fallu, par une période de veille, faite de rencontres, de lectures, d'entretiens, de participation à des colloques, de récits, de recherches, arriver à comprendre ce que pourrait être la charpente de ce livre en devenir.

Il a fallu ensuite retourner dans les bibliothèques, retrouver des archives, identifier et repérer ce qui pouvait être de l'ordre de la contribution, et passer par la tristesse du renoncement. Bref, il a fallu déconstruire ces matériaux bruts, renoncer au piège du chronologique, pour être en mesure de construire ce que l'on pourrait appeler un « corpus » ; mais un corpus singulier puisqu'il repose beaucoup sur les propres travaux de son bâtisseur.

Sont venues ensuite la conception finale et la construction de l'ouvrage. Rien de linéaire dans tout cela mais une double démarche : une démarche en spirale, relevant parfois du labyrinthe, une suite d'allers-retours appuyés sur une analyse secondaire de textes, de « matériaux » déjà accomplis mais réutilisés dans une autre problématique que la précédente faite d'événements locaux et datés. Et une démarche d'ouverture au présent et au futur, nourrie de recherche de tendances lourdes et de signaux faibles, nourrie aussi d'aventures vécues, de témoignages, de thèses en cours, de récits d'entreprise ou d'institutions diverses.

Il m'est apparu alors indispensable de valider auprès de chercheurs, d'experts, de témoins, les parties réalisées avec leur appui ou, simplement, faisant écho à leur expertise. Ce n'est pas si facile. C'est se mettre dans une position d'humilité et de confrontation. Elle n'est pas dépourvue de risques... Le rapport avec le lecteur ne l'est pas moins ; mais il a le privilège de relever d'une démarche heuristique.

À ces titres, ce long travail dont l'ouvrage représente la partie émergée fut aussi un travail de recherche, appuyé sur une assise empirique forte, aux frontières entre la participation, l'observation et l'interprétation.

Au fond, on pourrait dire, même si la formation professionnelle des adultes y tient une grande place, que ce livre n'est pas seulement un

INTRODUCTION

ouvrage sur la formation. Certes, il la valorise comme levier de développement et de changement. Mais son message principal porte sur la place et le devenir de l'homme dans les lourdes mutations de notre société, pour lui permettre de s'y préparer, de les mieux comprendre et d'y être actif.

J'ai enfin soumis le manuscrit au regard de quelques proches qui ont bien voulu s'y intéresser, malgré leurs emplois du temps denses; et qui ont partagé leurs commentaires, leurs critiques et leurs questionnements. J'ai été très entouré. Merci, merci beaucoup. C'était essentiel pour mener ce chantier jusqu'à son terme.

Le terme? C'est un livre, mais bien plus encore. Qui mieux que ce cher Montaigne pourrait expliciter comment on crée et vit un tel cheminement? :

« Et quand personne ne me lirait, ai-je perdu mon temps de m'être entretenu tant d'heures oisives à pensements si utiles et agréables? Moulant sur moi cette figure, il m'a fallu si souvent dresser et composer pour m'extraire, que le patron s'en est fermi et aucunement formé soi-même. Me peignant pour autrui, je me suis peint en moi de couleurs plus nettes que l'étaient les miennes premières. Je n'ai pas plus fait mon livre que mon livre ne m'a fait, livre consubstantiel à son auteur, d'une occupation propre, membre de ma vie; non d'une occupation tierce et étrangère comme tous autres livres. »¹

1. *Essais*, Livre II, chapitre 18.

Bibliographie

Proposer une bibliographie n'est ni simple, ni facile. Entre une reprise par ordre alphabétique des références en bas de page et une recension à l'usage des chercheurs, entre l'érudition passagère et la recherche éclairée d'une exhaustivité, il y a place pour rassembler quelques ouvrages faisant écho ou dissonance avec les pensées présentées ici sur les places et les rôles de la formation des adultes au sein des mutations de notre société.

Des ouvrages suffisants pour élargir ce travail en ouvrant des débats sur ses investigations, ses hypothèses, ses convictions et ses oublis. Des ouvrages nécessaires, parmi bien d'autres, pour celles et ceux qui, ayant lu ce livre, souhaitent aller au-delà, pour nourrir les thématiques, approfondir les problématiques et profiter de leurs bibliographies respectives pour aller plus loin encore.

Avec le souci que cette bibliographie intermédiaire fasse sens par elle-même. Et avec toute ma gratitude à Mado Maillebouis, longtemps responsable du Centre de documentation sur la formation et le travail du CNAM, qui a bien voulu consacrer un moment de sa récente retraite pour la construire.

Première partie – Étude et résolution de problèmes, simulation

Caspar Pierre. *Problèmes: méthodes et stratégies de résolution*. Paris, Éd. d'Organisation, 1978. 230 p.

Durand Marc (coord.), Fabre Michel (coord.). *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris, L'Harmattan, 2007. 210 p.

Palmade Guy. *Préparation des décisions: l'étude de problèmes*. Paris, L'harmattan, 2008. 136 p. (reprise de documents internes EDF-GDF de 1977)

Pastré Pierre (dir.). *Apprendre par la simulation: de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse, Octares, 2005. 363 p.

Samurçay Renan, Pastré Pierre (sous la dir.). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, Octarès, 2004. 187 p.

Deuxième partie – L'ingénierie de la formation

- Bach Pierre. *Le management de projets de formation : en entreprise, administration et organisation*. Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2007. 193 p.
- Barbier Jean-Marie (dir.), Durand Marc (dir.). *Sujets, activités, environnements : approches*. Paris, Puf, 2006. 259 p.
- Bellier Sandra. *Ingénierie en formation d'adultes*. Rueil-Malmaison, Liaisons, 2002, 2^e ed. 110 p.
- Blandin Bernard. *Les environnements d'apprentissage*. Paris, L'harmattan, 2007. 260 p.
- Clénet Jean. *L'ingénierie des formations en alternance*. Paris, L'harmattan, 2003. 303 p.
- Clénet Jean (coord.), Poisson Daniel (coord.). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris, L'harmattan, 2005. 286 p.
- Clot Yves (dir.), Lhuilier Dominique (coord.). *Agir en clinique du travail*. Toulouse, Erès, 2010. 333 p.
- Gil Philippe. *E-formation : Ntic et reengineering de la formation professionnelle*. Paris, Dunod, 2000. 180 p.
- Guillaumin Catherine, Pesce Sébastien, Denoyel Noël (dirs.). *Pratiques réflexives en formation : ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris, L'Harmattan, 2009. 223 p.
- Le Boterf Guy. *Repenser la compétence*. Paris, Éd. d'Organisation, 2008, 2010. 140 p.
- Le Boterf Guy. *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était*. Paris, Éd. d'Organisation, 2010, 5^e ed. 271 p.
- Le Boterf Guy. *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*. Paris, Éd. d'Organisation, 2^e éd., 2008. 158 p.
- Le Boterf Guy. *Professionaliser : construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris, Éd. d'Organisation, 2010, 6^e ed. 144 p.
- Malassingue Pascaline. *Mesurer l'efficacité de la formation : évaluer le résultat et la rentabilité*. Paris, Éd. d'Organisation, 2007. 142 p.
- Meignant Alain. *Manager la formation*. Rueil-Malmaison, Liaisons, 2006, 2009.
- Parmentier Christophe. *L'ingénierie de formation*. Paris, Éd. d'Organisation, 2008. 229 p.
- Pastré Pierre (dir.). « Apprendre des situations », *Éducation permanente*, n° 139, 1999-2, 242 p.

BIBLIOGRAPHIE

- Pommier Renaud. *Métier: Formateur: de la gestion des individus et des groupes à la démarche pédagogique*. Paris, Dunod, 2008. 237 p.
- Rabardel Pierre (dir.), Pastré Pierre (dir.). *Modèles du sujet pour la conception: dialectiques activités développement*. Toulouse, Octarès, 2005. 260 p.
- Sorel Maryvonne (coord.), Roger Michel (coord.). « Former avec les environnements », *Éducation permanente*, n° 183, 2010-2, 215 p.
- Sorel Maryvonne (coord.), Wittorski Richard (coord.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris, L'Harmattan, 2005. 271 p.
- Wittorski Richard. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, L'Harmattan, 2007. 188 p.
- Wittorski Richard (coord.). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris, L'Harmattan, 2005. 205 p.

Troisième partie – Investissements immatériels, investissement formation, résultats; recherche

- Cifali Mireille (dir.), Giust-Desprairies Florence (dir.). *De la clinique: un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2006. 209 p.
- Charlier Bernadette (dir), Peraya (Daniel). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck Université, 2007. 273 p.
- Conseil économique et social/Bouchet Hubert (rapporteur). *L'acte productif dans la société des savoirs et de l'immatériel: avis du Conseil économique et social*. Paris, Journaux officiels, 2004. 167 p.
- Epingard Patrick. *L'investissement immatériel: cœur d'une économie fondée sur le savoir*. Paris, Cnrs, 1999. 247 p.
- Hatano Maude (coord.), Maillebouis Madeleine (coord.), « La formation et la recherche », *Éducation permanente*, n° 177, 2008-4, 217 p.
- Millet Jean-Guy, Caspar Pierre, Normand Claude. *Évaluation: trappe ou tremplin ?* Paris, Éd. d'Organisation, 2010. 227 p.
- Plazaola Giger Itziar (dir.), Stroumza Kim (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité: problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles, De Boeck Université, 2007. 223 p.
- Procoli Angela. *Anthropologie d'une formation au Conservatoire national des arts et métiers: « la fabrique de la compétence »*. Paris, L'Harmattan, 2001. 304 p.

Quatrième partie – L'accès au savoir et sa valorisation

- Barbier Jean-Marie (ed.), Bourgeois Etienne (ed.), de Villers Guy (ed.), Kaddouri Mokhtar (ed.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris, L'Harmattan, 2006. 301 p.
- Bézille Hélène (dir.), Courtois Bernadette (dir.). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon, Chronique sociale, 2006. 256 p.
- Bezille Hélène. «L'autodidacte»: *entre pratiques et représentations sociales*. Paris, L'Harmattan, 2003. 207 p.
- Boutinet Jean-Pierre (dir.). *L'ABC de la VAE*. Toulouse, Erès, 2009. 263 p.
- Boutte Jean-Louis. *Transmission de savoir-faire: réciprocity de la relation éducative expert-novice*. Paris, L'Harmattan, 2007. 245 p.
- Brougère Gilles (dir.), Ulmann Anne-Lise (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris, Puf, 2009. 280 p.
- Carré Philippe (dir.), Moisan André (dir.). *La formation autodirigée: aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris, l'Harmattan, 2002. 366 p.
- Carré Philippe. *L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod, 2005. 212 p.
- Carré Philippe, Moisan André, Poisson Daniel. *L'autoformation, perspectives de recherches*. Paris, Puf, 2010. 360 p.
- Cifali Mireille, André Alain. *Écrire l'expérience: vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris, Puf, 2007. 404 p.
- Dardy Claudine (coord.), Frégné Cédric. (coord.). *L'expérience professionnelle et personnelle en questions*. Paris, L'Harmattan, 2007.- 263 p.
- Delory-Momberger Christine (dir.), De Souza Elizeu Clementino (dir.). *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. Paris, Téraèdre, 2009. 138 p.
- Dominice Pierre. *Formation biographique*. Paris, L'Harmattan, 2007. 292 p.

Des ouvrages de base ; traités, encyclopédie, réflexions générales sur la formation

- Barbier Jean-Marie, Bourgeois Etienne, Chapelle Gaëtane, Ruano-Borbalan Jean-Claude (sous la dir.). *Encyclopédie de la formation*. Paris, Puf, 2009.
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique. *Conditions de l'éducation*. Paris, Stock, 2008. 268 p.

BIBLIOGRAPHIE

- Bournazel Alain. *Éducation et formation: l'échec des réformes*. Arnaud Franel, 2009. 223 p.
- Carré Philippe (dir.), Caspar Pierre (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, 2^e ed., 2004.
- Conseil d'analyse économique/rapporteur Gauron André. *Formation tout au long de la vie*. Paris, La documentation française, 2000. 165 p.
- Centre Inffo/Dax-Boyer Françoise (coord.). *Guide des métiers de la formation*. Paris, Dunod, 2006. 387 p.
- Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Cereq)-Elf Aquitaine/Aventur François, Möbus Martine (sous la dir.) (1999). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Paris, Infomédia communication, 1999.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement/Looney Janet. *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes pour de meilleures compétences de base*. Paris, Oede, 2008. 237 p.
- Colin Lucette (dir.), Le Grand Jean-Louis (dir.). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris, Économica, 2008. 168 p.
- « Histoire, politique, société. Continuer le débat – 30 ans », *Le Débat* n° 160, mai-août 2010. 288 p.
- Delors Jacques, Dollé Michel. *Investir dans le social*. Paris, Odile Jacob, 2009. 284 p.
- Enlart Sandra, Charbonnier Olivier. *Faut-il encore apprendre?* Paris, Dunod, 2010. 208 p.
- Commission des communautés européennes. *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. 2002
- Godet Michel. *La prospective stratégique pour les entreprises et les territoires*. Avec Philippe Durance. Topos, Dunod, 2008. 144 p.
- Morvan Yves (dir.). *La formation tout au long de la vie: nouveaux enjeux, nouvelles perspectives*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006. 311 p.
- Nizet Jean, Bourgeois Étienne. *Les mutations des formations d'adultes*. Paris, Puf, 2005. 213 p.
- Paul Jean-Jacques (dir.), Rose José (dir.). *Les relations formation-emploi en 55 questions*. Paris, Dunod, 2008. 350 p.
- Santelmann Paul. *La formation professionnelle continue*. Paris, La documentation française, 2006. 176 p.
- Solar Claudie (dir.). *La formation continue: perspectives internationales*. Paris, L'Harmattan, 2005. 270 p.

- Schuller T., Watson D. *Learning through life: inquiry into the future for life long learning*. Niace éd., 2009. 272 p.
- Stiglitz Joseph. *Le triomphe de la cupidité*. Les liens qui libèrent, 2010. 474 p.

Deux revues incontournables pour compléter la bibliographie ci-dessus

Éducation permanente: revue de référence en formation des adultes fondée en 1969. De nombreux dossiers permettront aux lecteurs de poursuivre la réflexion autour des thématiques de l'ouvrage de Pierre Caspar. <http://www.education-permanente.fr>

Savoirs: revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. Son premier numéro a été publié en 2003. Des dossiers sont proposés dans chaque livraison dont certains sont consacrés aux thèmes abordés dans l'ouvrage de Pierre Caspar. <http://savoirs.u-paris10.fr>

n°7 - Février 2004

Apprentissages. Expérience. Validation. Reconnaissance

Auteur

Pierre CASPAR

La validation des acquis de l'expérience repose sur des textes législatifs ou incitatifs importants qui ne résolvent pas tous les problèmes.

Face aux apprentissages de l'école et de la vie, un adulte reste souvent un enfant qui a grandi, pris son autonomie et surtout, acquis de l'expérience en s'engageant dans la vie active. La notion d'expérience nous semble familière. Elle recouvre pourtant de nombreuses acceptions qui rendent son usage et sa valorisation plus complexes.

L'expérience constitue un patrimoine immatériel, une somme d'acquis qui peut conférer une compétence dans un champ donné : « *Si j'en crois mon expérience...* » C'est aussi la revendication d'un cheminement fait d'expérimentations, d'essais et d'erreurs : « *J'ai de l'expérience, vous savez* » ou encore : « *J'en ai fait l'expérience...!* » Patrimoine individuel ou collectif, l'expérience fournit un repérage social, une image de soi, un positionnement au sein de la société ou de l'entreprise : « *Vous pouvez lui faire confiance, c'est une femme, un homme d'expérience.* » Bref, l'expérience relève de l'énoncé d'un capital humain partageable ou opposable à autrui.

Un terme familier mais complexe

Les psychologues et les cognitivistes nous disent aussi l'extrême importance de l'expérience acquise dans le passé comme un terreau indispensable dans lequel vont pouvoir s'enraciner les expériences et les apprentissages futurs, comme une structure de pensée et d'action qui incite à l'anticipation ou l'autorise. Comme si la nature même de l'expérience antérieure aidait à saisir les opportunités, à se confronter à des problèmes que l'on ne connaît pas encore, mais dont la résolution sera en elle-même porteuse de leçons et d'expérience. À ce titre, cette expérience joue un rôle majeur dans le déterminisme des apprentissages, agissant en amont, au cours et en aval de ces derniers, lorsqu'ils s'acquièrent à la rencontre d'une connaissance et d'une ignorance. L'expérience fait si pleinement partie de la vie adulte, elle en est si intimement constitutive que, pendant des siècles, on n'a pas jugé bien utile de la reconnaître formellement, à la différence des « savoirs savants », organisés en disciplines, liés à la recherche et enseignés dans les écoles et les institutions éducatives délivrant des diplômes. À la différence également des savoirs théoriques, pratiques et procéduraux qui, construisant la compétence et nourrissant la performance, ont très vite été associés à des formes de validation spécifiques, lisibles par tous et portables par les individus, en écho à l'acquis européen de libre circulation des personnes.

Un champ très évolutif

Cependant, on connaît bien les limites de reconnaissance d'un « ingénieur maison » dès qu'il quitte... la maison. C'est une limite ambivalente au demeurant, puisqu'elle ne tient pas à la nature réelle de ses compétences professionnelles qui ne sont généralement pas mises en doute. Ce qui est mis en question, c'est l'absence de reconnaissance, de visibilité nationale, c'est l'image que l'on se fait des possibilités de transfert de ces compétences. C'est aussi un doute culturel sur la maîtrise de compétences d'une autre nature que technique, de « compétences sociales » qui sont utilisées comme autant de signes d'appartenance à un milieu donné.

Quatre événements d'ordre législatif ou incitatif vont considérablement faire évoluer cette vision. Le fameux « décret de 1985⁽¹⁾ » d'abord, a eu pour effet de faciliter la montée de l'escalier des diplômes à des personnes non titulaires d'un niveau académique reconnu et validé. Il leur donne en effet la possibilité, au vu de leurs différents acquis, références professionnelles et niveaux de responsabilité, d'entrer directement dans un cursus requérant un diplôme qu'elles ne possédaient pas formellement. La loi de juillet 1992⁽²⁾ est venue opportunément officialiser la possibilité de valider son expérience professionnelle (VAP) dans une perspective d'équivalences d'apprentissages, au sein d'un cursus donné, ce qui permet d'alléger ou d'accélérer son parcours d'études et d'accéder plus vite à un diplôme. À condition d'assumer la charge de la preuve, il n'est plus nécessaire de réapprendre ce que l'on sait déjà, pour s'en voir rendre témoignage.

Ces deux textes ont une extrême importance : non seulement parce qu'ils mettent explicitement en relation les savoirs académiques et les savoirs et savoir-faire acquis par la pratique, mais aussi parce qu'ils offrent à tout un chacun cette nourriture identitaire inestimable que constitue le fait d'être explicitement « reconnu » à travers ses acquis.

Troisième événement : le memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie⁽³⁾. Incitant les pays de l'Union européenne à réfléchir sur une nouvelle vision de « l'éducation permanente », il changeait fondamentalement les rapports réciproques de l'éducation initiale et de la formation « continuée ». Il rappelait d'ailleurs qu'après tant d'années d'études, de colloques, de séminaires, le « temps de l'action était venu ». Mais il soulignait que la connaissance pouvait être le fruit d'apprentissages formels autant qu'informels. C'est une façon de rappeler que les institutions éducatives n'ont pas le monopole de la production et du développement des connaissances. Toutes sortes d'expériences y contribuent aussi.

La loi de modernisation sociale⁽⁴⁾ constitue un quatrième événement majeur dans le champ qui nous concerne. Qu'on en juge ; chaque mot compte : « Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles. »⁽⁵⁾ En sachant que « les diplômes ou les titres à finalité professionnelle sont obtenus par les voies scolaire et universitaire, par l'apprentissage, par la formation professionnelle continue ou, en tout ou partie, par la validation des acquis de l'expérience. La validation des acquis produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et aptitudes. »⁽⁶⁾

Un foisonnement de questions

Ce texte induit des mutations profondes dont on mesure encore mal l'ampleur et les effets. Le cadre de cet article ne permet pas de décrire par le menu les différentes clauses de la loi, ni les modes de fonctionnement des organes de pilotage, d'arbitrage et de référence qu'elle crée. En revanche, au sein de cette nouvelle logique de certification, on peut souligner l'effort de clarification du pouvoir de validation et des outils à partir desquels ce pouvoir s'exerce. L'organe essentiel est le jury, « dont la composition garantit une présence significative des représentants qualifiés des professions concernées ».

Ce jury doit offrir « *une représentation équilibrée entre les femmes et les hommes* », et ses membres sont « *désignés par le président de l'université ou le chef de l'établissement d'enseignement supérieur en fonction de la nature de la validation demandée* ». Des règles de composition plus précises figurent dans les décrets d'application.

Ainsi se crée un vaste ensemble d'organes de validation, puissants et complexes, qui associent à la fois des personnes « *compétentes pour apprécier la nature des acquis, notamment professionnels, dont la validation est sollicitée* », et des représentants des institutions éducatives qui gardent le quasi-monopole de la délivrance des diplômes. On voit immédiatement surgir tout un ensemble de problématiques qui sont loin d'être seulement d'ordre technique, et auxquelles le Cnam est particulièrement sensible[1]. Le premier concerne les jurys eux-mêmes : élaboration des critères de sélection et nomination des membres, formations individuelles et collectives nécessaires pour travailler au même niveau de connaissances, coût de la démarche si les demandes de validation s'accroissent fortement...

Passer de l'informel au formel

La mise en application de la loi soulève en second lieu des problèmes liés à la nature même du travail demandé aux jurys et aux postulants, et donc à son instrumentation. La loi précise que « *le jury se prononce au vu d'un dossier, à l'issue d'un entretien à son initiative ou à l'initiative du candidat et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle, réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification* ». Le candidat présente ses activités et son expérience en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre sollicité. Puisque la validation « *produit les mêmes effets que le succès à l'épreuve ou aux épreuves de contrôle des connaissances et aptitudes qu'elle remplace* », il serait évidemment facile de faire subir les mêmes épreuves au candidat à la validation. Ce serait oublier que les modes d'apprentissage par l'expérience que l'on vient valoriser, l'ont régulièrement confronté à des épreuves de vie, professionnelle ou non, qui s'expriment en des termes bien différents des épreuves proposées par le monde académique. On est ainsi renvoyé au délicat problème de l'ingénierie d'épreuves de validation, guidée par ce que l'on nomme habituellement des « *référentiels* ». À défaut de pouvoir utiliser l'expression classique : « *à la fin de la formation, l'étudiant, l'apprenant, sera capable de...* », le jury se doit de raisonner dans l'autre sens : « *Puisque le candidat prouve qu'il est capable de maîtriser tout ou partie de ce qui figure dans le référentiel dont on dispose, il peut obtenir la totalité du diplôme correspondant ou une validation partielle de celui-ci.* »

Troisième question épineuse : celle du dossier. Même avec un accompagnement dont on ne dira jamais assez l'importance, même avec l'aide d'enseignants référents, la charge de la preuve revient au demandeur de validation. Le dossier est censé apporter cette preuve ; il constitue aussi le premier contact du candidat avec le jury. Or, rédiger un dossier ne va pas de soi. C'est un exercice intellectuel et affectif difficile, qui peut mettre en évidence de grandes inégalités entre les postulants.

Avoir fait quinze ou vingt ans le même travail ne signifie pas forcément quinze ou vingt ans d'expériences cumulatives pouvant conduire à un diplôme espéré. Passer de l'informel au formel n'est facile ni pour l'individu ni pour l'évaluateur. Rédiger un dossier renvoie à une prise de conscience que l'on transforme en une reconstruction conceptuelle des fruits de ses activités successives et que l'on ajuste ensuite au diplôme visé. À ce titre, c'est une démarche de développement personnel que Piaget n'aurait probablement pas reniée.

Des effets très positifs

Les effets de cette démarche de validation, appréhendée par le candidat comme une rude épreuve, peuvent être très positifs. On peut y entrer le dos courbé face à un parcours de formation perçu dans la démesure, et en sortir redressé par les perspectives qu'elle ouvre. On peut y entrer avec un rêve de diplôme et en sortir avec un projet où le rêve devient accessible.

On peut avoir le sentiment de pouvoir prendre une revanche face à des aléas d'études parce que, pour la première fois, l'on se sent véritablement reconnu. On peut donner à son passé un tout autre sens, parce que l'on y puise toutes les formes d'expériences possibles, formelles, non formelles et informelles. Et parce que celles-ci peuvent conduire, du moins en théorie, à tous les titres, certificats et diplômes avec lesquels elles sont « *en rapport direct* ».

La réalité, bien sûr, n'est pas aussi simple. La démarche peut apparaître trop lourde ou trop complexe. La nature même du dossier peut être difficile à comprendre : « *Où et comment pensez-vous avoir appris ce que vous dites savoir ?* » Et le résultat espéré n'est pas toujours au rendez-vous, ce qui ne va pas sans frustrations.

Les demandes les plus ambitieuses ne sont pas toujours les plus réalistes. Les attentes les plus modestes sous-estiment souvent l'expérience qui les fonde. La culture de l'entreprise où l'on travaille peut cependant s'avérer déterminante. Très positive si l'entreprise a intégré la valorisation et la validation de l'expérience dans une politique active et anticipatrice de développement des ressources humaines, voire de son image de marque. Plus négative si l'employeur ne croit pas à l'utilité de penser l'expérience, s'il craint, comme d'ailleurs ses concurrents, que celles et ceux dont les acquis auront été validés quittent l'entreprise, s'il redoute que cette démarche l'engage dans des coûts rédhibitoires ou exige que l'on consacre trop de temps à des jurys.

Depuis le sommet de Lisbonne, nous nous sommes donné l'objectif d'être, à l'horizon 2010, la société de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde. Pour y parvenir, il faut se doter d'une politique de développement durable de celles et ceux qui constituent les multiples « ressources humaines » de notre pays. En est-il une plus ambitieuse et plus réaliste que celle qui leur permettrait, tout au long de leur vie, d'identifier et de valoriser leurs expériences, d'apprendre et d'agir en conséquence et de se voir reconnaître pour ce qu'ils savent et ce qu'ils sont vraiment ?

(1) Décret d'application n° 85. 906 du 23/8/85, faisant suite à la loi n°84.52 du 27/1/84

(2) Loi du 17 juillet 1992 portant sur la validation des acquis professionnels. En toute rigueur, il faut également citer la loi de décembre 1991, sur le droit au congé de bilan de compétences personnelles et professionnelles.

(3) Commission européenne. Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, décembre 2000.

(4) Loi 2002.73 du 17.1.2002. Elle est concrétisée par plusieurs décrets d'application, notamment les décrets n° 2002-529, 590, 615, 616, 617, 795, 1029, 1459, 1460.

(5) Ajout à l'article L.900 du code du travail.

(6) Modification de l'article L.335-5 du code de l'éducation.

(7) Depuis la fin des années 80, la chaire de formation des adultes du Cnam s'est engagée dans ces démarches de validation. Aujourd'hui, y travaillent des services centraux et régionalisés, la chaire « travail, emploi et certifications professionnelles » et l'Institut du management des compétences et validation des acquis (MCVA), développé en commun avec l'université de Marne-la-Vallée.

LIFE

Laboratoire de recherche *Innovation-Formation-Éducation*

Livres à (re)lire

Philippe Carré et Pierre Caspar (dir.)
Traité des sciences et des techniques de la formation
Paris, Dunod, 1999.

Cet ouvrage offre un panorama des savoirs de référence produits par les différentes approches scientifiques et pratiques qui constituent et structurent le champ de la formation des adultes.

Il cherche à répondre à trois grandes questions relatives à l'évolution de la formation des adultes. En réponse à la question " Qu'est-ce que la formation des adultes en France aujourd'hui ? ", la première partie rappelle que la formation s'inscrit dans un contexte historique, économique, juridique et sociologique précis que le praticien, comme l'apprenti -chercheur se doivent de connaître et de comprendre dans ses grandes lignes. S'interrogeant ensuite sur " Comment et pourquoi l'adulte apprend-il ? ", le cœur de l'ouvrage est tourné vers l'apprenant adulte et vers différents concepts psychopédagogiques centraux comme les compétences, les motivations, la mémoire, l'individu et le groupe, l'expérience... Enfin, à partir de l'interrogation " Comment construire et animer un dispositif de formation d'adultes ? ", une troisième série de textes indique les pistes actuelles de réflexion et d'action que sont l'ingénierie, la didactique et la pédagogie. En amont, une introduction méthodologique et épistémologique fixe le cadre d'usage de ce Traité, son ambition et ses limites ; en aval, un texte d'ouverture éthique et prospective explore ce que pourrait être la formation des adultes demain.

Dans ce livre destiné aussi bien aux étudiants (DUFA, licence, maîtrise, DESS ou DEA en formation, sciences de l'éducation, GRH, etc.), qu'aux professionnels (responsables de formation, consultants, formateurs), chaque contribution fournit une véritable synthèse des savoirs actuels stabilisés, réputés valides par la communauté scientifique de référence ou constituant " l'état de l'art " de la question traitée.

Philippe Carré, Professeur à l'université Paris X - Nanterre, il est président de l'association Interface - Recherche. Pierre Caspar, Administrateur du CNAM, il est professeur titulaire de la chaire de formation des adultes au CNAM.

Avec la collaboration de : Jacques Aubret, Sandra Bellier, Étienne Bourgeois, Jean-Pierre Boutinet, Jean Clenet, Claude Dubar, Pierre Falzon, Charles Gadéa, Chantal D'Halluin, Jacques Igalens, Guy Jobert, Guy Le Boterf, Gilles Leclercq, Bernard Liétard, Alain Lieury, Jean-Marie Luttringer, Bernard Masingue, Yves Palazzeschi, Pierre Pastré, Gaston Pineau, Daniel Poisson, Renaud Sainsaulieu, Roger Sue, Catherine Teiger, Gérard Vergnaud, André Voisin

Table des matières

Introduction : Bases et usages du traité - *Philippe Carré et Pierre Caspar*

La formation mérite-t-elle un *Traité* ?
De l'éducation permanente
Principes et modes d'usage du Traité

I. Les déterminants et les contextes de la formation approches historique, économique et sociologiques

1. Histoire de la formation post-scolaire - *Yves Palazzeschi*

Une tradition ancienne : l'accompagnement des grandes transformations sociétales du XIXe siècle
L'entre-deux-guerres, une période de transition
L'histoire contemporaine

2. L'économie de la formation - *André Voisin*

L'individu et la théorie du capital humain
Le milieu de la formation et ses interrogations économiques
La formation comme activité productive et l'économie des services

3. Droit et institution de la formation - *Jean-Marie Luttringer*

Sources
Objets
Le système et les acteurs
La validation des acquis de la formation et de l'expérience

4. Les " effets formation " en entreprise - *Renaud Sainsaulieu*

Formation, outil de développement
Un paradigme de l'effet formation
Industrialisation, organisation, modernisation, mondialisation

5. Dynamique des temps sociaux et processus éducatif - *Roger Sue*

La mutation des temps sociaux
Le processus éducatif dans la dynamique des temps sociaux

6. Gestion des ressources humaines - *Jacques Igalens*

Évolution de la GRH
La place de la formation dans les démarches de GRH

7. Sociologie de la formation post-scolaire - *Claude- Dubar et Charles Gadéa*

Introduction

Approches sociologiques des politiques et dispositifs de formation
Les analyses sociologiques des pratiques de formations post-scolaires
L'évaluation sociologique des inégalités face à la formation continue
En guise de conclusion : éléments de comparaison internationale

8. Ergonomie et formation - *Pierre Falzon et Catherine Teiger*

Qu'est-ce que l'ergonomie ?
L'analyse du travail
Ergonomie et formation

II. Le sujet adulte et la formation : De l'expérience à " l'apprenance "

9. Vie adulte en formation permanente : de la notion au concept - *Jean-Pierre Boutinet*

L'émergence de préoccupations autour de la vie adulte
Métamorphoses historiques de la vie adulte
La vie adulte comme constitution d'une histoire personnelle
Étapes, crises, transitions au cours de la vie adulte, à quel prix ?
Temporalités significatives au sein de la vie adulte
Les invariants de la vie adulte
Les défis de la vie adulte dans une société post-industrielle
Vers un escamotage de la vie adulte prise entre une jeunesse interminable et une
vieillesse précoce

10. Le développement cognitif de l'adulte - *Gérard Vergnaud*

Introduction
Des exemples
Compétence, activité, conceptualisation
Deux études empiriques récentes

11. L'intelligence au travail - *Guy Jobert*

Des savoirs pour l'emploi
Des évolutions
Entre tâche et activité
Le travail comme énigme
L'intelligence pratique
La compétence
Les conditions favorables à l'investissement subjectif dans le travail
La reconnaissance au travail
Les formateurs et le travail

12. La compétence - *Sandra Bellier*

Introduction
Pourquoi la compétence
La compétence, comment ?
Les grands débats de la compétence

13. Mémoire et apprentissage - *Alain Lieury*

Les grands paradigmes de l'apprentissage
L'architecture modulaire de la mémoire
La mémoire des images
La mémoire sémantique
Mémoire à court terme et organisation dans l'apprentissage
Apprendre à apprendre ou apprendre des contenus ?
Apprendre par l'action

14. Motivation et rapport à la formation - *Philippe Carré*

Portée et limites de la notion de motivation en formation d'adultes
Cinq paradigmes de la motivation
Les nouvelles théories cognitives de la motivation
Les motifs d'engagement en formation
Motivation et pédagogie

15. Interactions sociales et performance cognitive - *Étienne Bourgeois*

La fonction des interactions sociales dans l'apprentissage
Les effets de l'asymétrie de la relation
Les effets de la nature de la tâche et du mode de gestion des interactions
Les effets du climat socio-affectif

16. Expériences d'apprentissage et histoires de vie - *Gaston Pineau*

Comment aborder le bagage expérientiel d'apprentissage des adultes ?
Des cartes d'exploration à grande échelle
Des débuts de différenciation

III. L'instrumentation et la conduite de la formation : ingénieries et médiations

17. De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences : quelles démarches ? quels acteurs ? quelles évolutions ? - *Guy le Boterf*

L'engineering
Vers une ingénierie concourante
L'ingénierie de la formation
La démarche d'ingénierie de formation
L'ingénierie des compétences

18. Pilotage des politiques de formation - *Bernard Masingue*

Introduction
Les grandes étapes dans la construction des politiques de formation
L'ingénierie des politiques de formation : une démarche de conduite de projet

19. Ingénierie pédagogique et formations ouvertes - *Philippe Carré, Jean Clénet, Chantal d'Halluin et Daniel Poisson*

Introduction
L'ingénierie pédagogique
Les formations ouvertes
Pour (provisoirement) conclure

20. L'ingénierie didactique professionnelle - *Pierre Pastré*

L'émergence de l'ingénierie didactique professionnelle
Apprentissage et simulation

21. La communication et la relation pédagogiques - *Gilles Leclercq*

Qualité et/ou activité
Description de l'activité pédagogique
L'activité pédagogique comme activité de transformation

22. L'orientation éducative - *Jacques Aubret*

Éléments d'histoire et d'actualité de l'orientation éducative des adultes
L'intervention éducative et les pratiques d'orientation
Sources et présupposés de l'orientation éducative

23. La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation ? - *Bernard Liétard*

La reconnaissance et la validation des acquis, un champ nouveau de pratiques
Les diplômes ne sont plus ce qu'ils étaient
Les évolutions de la reconnaissance et de la validation des acquis dans les entreprises
Les enjeux sociaux de la reconnaissance des acquis
Perspectives d'évolution

Conclusion - *Pierre Caspar*

Une conclusion ou plutôt, une ouverture
Accéder aux lieux du savoir, mais savoir les considérer dans leur diversité
Investir dans les savoirs une démarche devenue stratégique
Savoir s'inscrire dans les multiples professionnalismes de la formation
Savoir apprendre, savoir former dans des temps et sur des espaces nouveaux
Intégrer l'avenir
Mettre la formation à sa juste place

衍

LIFE

Coordonnatrice : Monica Gather-Thurler

Site Internet : <http://www.unige.ch/fapse/life>

La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie

EDUCATION PERMANENTE: n° 138/1999-1

La formation ne se limite pas au renouvellement des qualifications professionnelles. Elle est bien destinée à tous les âges de la vie adulte. La formation continue, en concentrant l'exigence de formation sur le rapport à l'emploi et au travail, a détourné le sens de la notion de formation. Dans sa version initiale d'éducation des adultes, le projet de formation visait une pluralité d'espaces. Il renvoyait à des enjeux de société. L'éducation devait ainsi devenir permanente. Celle des adultes pouvait prendre l'allure d'une éducation de base, d'une éducation communautaire comme d'une éducation populaire. Ses programmes proposaient des formations à dominante culturelle, sociale ou politique. Elle n'était pas pensée en regard d'une seule étape de vie ou d'une phase de réorientation de l'itinéraire professionnel. Il importe donc de rapatrier la formation dans les temps d'élaboration de l'histoire de vie. La diversité prise par les âges de la vie demande de même un redéploiement de la formation dans les espaces sociaux et personnels qui caractérisent la vie adulte.

Repenser le travail pour redéfinir la formation

La fragilité actuelle de l'emploi modifie radicalement la façon dont les adultes envisagent leur vie professionnelle. Il est devenu impératif de savoir vivre dans le transitoire, d'accepter l'occasion telle qu'elle se présente, d'avoir en conséquence un rapport infiniment plus utilitaire au travail. Ce contexte d'incertitude, dans lequel se construit l'itinéraire professionnel, modifie à l'évident-

Pierre Dominici est professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève

ce la signification donnée au travail dans la vie adulte. Les modèles, les projets, les valeurs qui ont marqué l'éducation des jeunes doivent être repensés. Le travail, qui avait une fonction structurante dans le parcours de vie, ne peut plus exercer la même fonction. Les lois du marché, qui poussent souvent les entreprises dans des opérations de survie, imposent des qualifications, des rythmes, parfois même des décisions qui, pour beaucoup d'adultes, entrent en conflit avec la conception qu'ils se font du travail dans leur vie. Le manque de reconnaissance, renforcé par le climat d'incertitude dû aux coupures budgétaires, entraîne de façon analogue, dans plusieurs secteurs de l'administration publique, un désinvestissement de l'engagement professionnel.

Le rapport de cause à effet entre formation et emploi, qui a dominé l'époque des Trente Glorieuses, demeure toutefois présent dans les mentalités. L'idée que la formation renforce la garantie d'emploi reste forte parce qu'elle n'est pas, en tout cas dans certains secteurs, dénuée de fondement. Le financement de la formation continue, dans beaucoup de pays, lorsqu'il est consacré aux réponses à trouver dans la lutte contre le chômage, entretient d'ailleurs ce principe d'articulation entre formation et vie professionnelle. Conscients de la difficulté d'insertion professionnelle que vivent de nombreux adultes, les formateurs s'efforcent parfois d'élargir les programmes éducatifs dont ils ont la charge à une vision plus globale du cours de la vie. Il est toutefois difficile d'adhérer à une conception de la formation qui renoncerait délibérément à la possibilité d'accès au travail. La solution de l'assurance invalidité, fréquemment adoptée en Suisse pour garantir une base financière de vie possible pour des jeunes marginaux et exclus, constitue à cet égard une réponse ambiguë.

Cette situation générale de l'emploi plaide en faveur d'une redéfinition des objectifs de la formation professionnelle, afin d'aider les jeunes à faire face à des conditions d'existence auxquelles les parents et les enseignants qui ont marqué leur parcours ne les ont guère préparés. Il en va de même d'adultes qui se trouvent subitement confrontés à une perte d'emploi ou à une mise à la retraite anticipée sans ressources personnelles pour les assumer. La formation, dans la mesure où elle est définie comme un accompagnement tout au long de la vie, mérite largement de prendre place au cœur des bouleversements qui atteignent à travers cette reconfiguration de la place du travail, la vie adulte. Beaucoup d'adultes sont démunis face au changement, non seulement ceux qui interviennent dans leur propre vie, mais aussi bien ceux qui transforment l'univers de référence dans lequel ils ont grandi. La plainte dans ce domaine est aujourd'hui très vaste. Les conséquences au plan de la santé physique comme psychique font l'objet d'observations et parfois d'analyses alarmantes.

Parallèlement, des forces sociales se mobilisent pour la création d'emploi, la mise sur pied d'activités qui offrent des occasions nouvelles de socialisation à ceux qui ont perdu un travail stable. Ces différentes facettes de la modernité

modèrent la tentation de conclusions trop hâtives. Mais dans cette perspective, également, l'acceptation d'un remodelage de la vie autour d'un travail mineur, instable, et en outre faiblement rémunérateur et peu reconnu, n'est guère attrayante. D'où cette préoccupation lancinante des formateurs, engagés auprès de publics adultes démunis, qui consiste à chercher désespérément d'autres issues que l'errance et la marginalisation. Comment faire pour que la société ne se fracture pas autour de l'inégalité d'accès au travail, sans remettre fondamentalement en cause la place que le travail occupe dans la vie adulte ? Au lieu d'axer la plupart des dispositifs et des actions de formation continue en direction d'un retour vers l'emploi ou vers un travail temporaire, ne conviendrait-il pas d'encourager, en tant qu'objectif explicite de formation, la construction d'alternatives ?

La construction biographique comme vecteur de formation

L'évolution socio-économique, qui bouleverse les conditions de l'emploi, ne constitue qu'une des facettes de ce que les sociologues appellent la désinstitutionnalisation du cours de la vie. Les mutations qui modifient la structuration de la vie familiale, notamment celles qui concernent les modalités du mariage, ont un impact fort sur les itinéraires de vie. Il en va de même des déplacements, sinon de l'exil, qui obligent à des adaptations rapides dans des contextes culturels différenciés. Comme l'écrit le sociologue allemand P. Alheit (1995), « le cours de la vie semble devenir une sorte de laboratoire qui fonctionne sans programmation ». La vie adulte est caractérisée par une projection dans un avenir incertain auquel il faut bien s'habituer, sans pouvoir s'y préparer. Les décisions se prennent fréquemment dans l'urgence. La vie s'improvise davantage qu'elle ne se construit. Cette désinstitutionnalisation de l'itinéraire entraîne une nécessaire prise en charge individuelle de l'existence, c'est-à-dire qu'elle oblige l'adulte à assurer par lui-même le sens qu'il parvient à donner à un cheminement haché.

L'adulte est ainsi poussé à effectuer, de manière même informelle, un travail biographique qui correspond principalement à une recherche de sens. Tirillé, surpris, bousculé par ce qui se passe dans sa vie, l'adulte a besoin de découvrir une sorte de fil rouge. Il interprète ce qui est advenu dans son trajet, avec la préoccupation fréquente d'inscrire ses souvenirs dans une sorte de logique biographique. Cette attente explique sans doute le succès de toute la production des histoires de vie. Qu'il réfléchisse seul ou en groupe à son parcours, qu'il entreprenne, pour mieux le comprendre, une démarche thérapeutique, ou qu'il vive, par l'intermédiaire du récit biographique d'un tiers, un retour sur sa propre histoire, l'adulte est aujourd'hui attiré, voire parfois fasci-

né, par l'approche biographique. La démarche de biographie éducative (Dominicé, 1990) que je pratique dans mon enseignement universitaire s'inscrit dans le mouvement de cet engouement. Il m'a conduit à écouter, à lire comme à discuter, une quantité de récits de vie. A chaque fois, ce souci de la trame biographique, sur la base de laquelle se dégage le sens d'une vie, ressort clairement des préoccupations de l'auteur du récit. Comme l'écrit une étudiante, professionnelle d'une quarantaine d'années, qui se réfère à la figure du palimpseste : « En faisant de ma biographie éducative un "palimpseste" en forme de roue divisée en rayons, je voyais mon histoire en entier. Finalement, j'avais trouvé toutes les pièces du puzzle de ma vie et je pouvais déchiffrer le palimpseste. Je me suis retrouvée entière dans mon histoire et je me suis reconnue. En faisant de cette roue un palimpseste, j'ai vu que tout était là, je pouvais relire, faire des liens et leur trouver un sens. » Cette image est proche de celle de « patchworker » qu'utilise P. Alheit à propos de ces anciens étudiants. Elle illustre également l'idée de *Lebenszusammenhang* de Dilthey, évoquée par Ricœur dans *Temps et récit II*, lorsqu'il parle de « synthèse de l'hétérogène ». Le travail biographique d'élaboration du sens de sa vie compte tenu d'un itinéraire éclaté ne devient-il pas une exigence centrale de la formation adulte ? Ce travail de mise en forme biographique constitue même, peut-être, la finalité première de la formation pour la vie adulte

Alors qu'hier encore, j'attribuais à la recherche-formation, en matière d'histoire de vie appliquée à la formation, la tâche de relecture du passé éducatif, notamment de l'impact des événements de la vie sur le bagage des apprentissages scolaires, je suis plus enclin aujourd'hui à souhaiter que le récit de vie s'ouvre vers l'avenir, de manière complémentaire au regard porté sur le passé. En ce temps de quête de repères pour penser sa vie, la formation dite adulte ou des adultes, instituée dans des programmes, des cycles et des sessions, ne peut plus se contenter de diffuser des savoirs ou de conduire à une maîtrise instrumentale de techniques nouvelles. La finalité de la formation elle-même doit entrer dans une phase de questionnement et devenir objet de production de savoir. Que signifie devenir adulte ? Quelle forme donner à la vie adulte ? Les temps et les espaces de formation devraient permettre de réfléchir à de telles interrogations ! Des démarches de recherche-formation, analogues à celles que nous avons élaborées dans le cas de la biographie éducative, pourraient proposer des formules de récit permettant de comprendre comment des expériences spécifiques de la vie, ayant fait l'objet de réflexion et de socialisation en groupe, s'inscrivent de manière structurante dans la vie adulte. L'idée intéressante de désinstitutionnalisation du cours de la vie prend acte d'une déstructuration des itinéraires de vie, mais elle ne tient pas compte de la façon dont, nécessairement, la vie adulte se restructure à travers d'autres maturations et d'autres étapes de développement. Les apprentissages de la vie permettent, par l'intermédiaire du récit, d'identifier des processus de formation. Le récit fait l'interprétation d'un

itinéraire singulier, mais la socialisation en groupe de chaque récit introduit le partage d'une réflexion qui peut déboucher sur une production de sens, sinon de connaissance.

Alors que l'itinéraire se donne à connaître dans les repères factuels d'un curriculum vitae, le récit biographique se situe dans le registre de l'interprétation. Il s'appuie sur des ressources culturelles qui aident l'auteur du récit à comprendre les articulations de son itinéraire de vie. La référence biographique impose une lecture globale de l'existence qui dénonce les morcellements du champ de la formation. L'insertion ou la stabilisation professionnelle ne sont plus considérées en tant que telles. Il n'est plus seulement question de développement personnel. Le rattrapage d'étapes scolaires préalables non effectuées ne peut plus être envisagé en fonction de contenus dissociés. Le raisonnement qui s'impose est celui du bilan parce qu'il tient compte, avant tout conseil d'orientation, de l'intégralité du parcours. L'histoire de vie garantit cette vue globale. Elle ne peut évidemment pas être restituée de manière exhaustive, mais le récit proposé donne liberté à son auteur de trouver les séquences et les mots qui vont lui permettre de présenter sa formation vue sous l'angle biographique, c'est-à-dire de rendre compte de la forme prise par sa vie à travers ce qu'il est devenu.

EDUCATION PERMANENTE, n° 138 / 1999-1

Apprendre à vivre

Dans une récente recherche, L. Türkal (1998) a clairement montré que ce qu'elle intitule la « compétence d'exister » fait partie des composantes requises pour être en mesure de satisfaire aux exigences d'un diplôme universitaire entrepris à l'âge adulte. En d'autres termes, apprendre à l'âge adulte ne va pas de soi. Ne se forme pas qui veut. Intégrer des études universitaires dans l'organisation de sa vie implique de l'apprenant adulte la capacité de bonne gestion de son existence. Ce constat va de pair avec bien d'autres observations, notamment faites par des formateurs. L'adulte n'a pas sa vie en main sous prétexte qu'il a atteint un âge le désignant comme adulte. Il n'est pas autonome parce qu'il est financièrement indépendant. Il n'est pas obligatoirement apte à vivre des conflits en raison des difficultés auxquelles il a dû faire face. L'adulte a besoin de formation pour apprendre. De même, un accompagnement adéquat va l'aider à changer d'orientation ou à clarifier les projets qu'il entend réaliser. Les théories psychologiques du développement de l'enfant nous ont habitués à l'idée que les stades passés étaient acquis. Or la vie adulte est faite de problèmes jamais résolus, de doutes répétés sur soi-même, de niveaux d'ambition trop élevés. Le temps de la formation est souvent révélateur de telles caractéristiques de l'adulte apprenant. L'adulte oscille toujours entre une lecture positive des capacités qu'il connaît en lui et la conscience de l'ampleur des blocages qu'il ne parvient pas à dépasser. J. P. Boutinet a raison d'isoler des époques ou

des contextes socio-historiques d'interprétation du terme adulte. Dans leur récit biographique, les étudiants adultes évoquent bien ce va-et-vient répété entre des acquis reconnus ou des choix définitifs et la réalisation de projets, voire de rêves, plus ambitieux. Ils nomment les régulations qui ont accompagné des processus de maturation, qui les ont aidés à renoncer à un poste de travail, à se séparer d'un conjoint, ou à quitter un village natal. La formation se donne à connaître dans ces détours de l'existence, faits d'hésitation, de transition, de prise de distance.

La formation prend appui sur des expériences sociales, comme celle du militantisme de la vie associative ou de la découverte des mondes étrangers de l'interculturel. Elle s'enrichit de phases de formation continue ou d'une période de retour aux études. Elle se donne des moyens d'approfondissement de la connaissance de soi au travers de tranches de thérapie. Chacun trouve ses supports pour faire face à « la charge mentale du monde moderne » (Kegan, 1996), faite des responsabilités cumulées de la vie professionnelle, de l'éducation des enfants, et de l'adaptation à un environnement social en pleine mutation. Le récit biographique incite à un rapprochement des faces contradictoires de la vie. Il tisse des liens entre des lieux significatifs et des personnes marquantes de l'itinéraire de vie. Il élabore des chronologies basées sur des événements charnières. Il engage un travail réflexif en vue de dégager un sens. Il ne dit pas les difficultés de l'« adulte à problème », mais il indique comment ce même adulte a tenté d'y faire face, comment il s'est débattu avec la solitude, avec des blessures institutionnelles, avec des idéaux déçus. Vu la clientèle de formateurs avec laquelle je travaille, je sais à quel point ceux-ci sont le plus souvent privilégiés par les ressources culturelles dont ils disposent pour interpréter les événements de leur vie. L'exploration biographique, lorsqu'il s'agit d'autres populations, montre clairement à quel point la plupart des adultes sont démunis pour s'attaquer aux enjeux auxquels ils sont confrontés. Les conseils qui leur sont offerts sont souvent improvisés, livrés aux aléas d'une consultation médicale ou au hasard de la rencontre fortuite d'un proche. Les adultes, dans leur majorité, doivent ainsi apprendre à taire ce qui les trouble, en acceptant les tâtonnements dus à leur désarroi biographique. Le moment est donc venu de souligner que la vie adulte est devenue, plus encore que précédemment, objet de formation, que les âges de la vie ne se succèdent pas sans heurt, que le repérage d'un univers de référence dans une société en pleine confusion ne se fait pas sans transition, sans doute, sans effort.

Recomposer ses racines

Nous quittons une époque au cours de laquelle l'émancipation se gagnait en éliminant la tradition. Les jours meilleurs annoncés par les découvertes

scientifiques ont, par ailleurs, mis de côté les références philosophiques. La culture désignait le quotidien de peuplades lointaines qui résistaient à la modernité. Nous regagnons peu à peu les territoires du sens. Des travaux récents comme ceux du psychologue Jérôme Bruner indiquent une sorte de reconversion épistémologique en direction de ce que François Dosse (1995) a appelé une « humanisation des sciences humaines ». Il y a donc bien un retour vers des héritages délaissés. Ce réinvestissement du sens réclame un travail d'approfondissement auquel la plupart des adultes ont de la peine à se consacrer. Il y a donc une attente de ressourcement qui se heurte à l'inadéquation des réponses fournies par les institutions culturelles qui en ont la charge. L'université, les mouvements politiques ou les églises ne semblent plus en mesure d'être des lieux de ressourcement intellectuel ou spirituel. La consommation de produits culturels dont le succès impose la loi a largement remplacé la richesse d'expression diversifiée d'artisanats locaux ou de productions artistiques originales. Dès lors, se pose la question de l'horizon culturel dans lequel penser et développer la formation adulte. Les nouvelles technologies mettent à disposition des instruments de communication d'une puissance extraordinaire. La maîtrise de leur usage permettra, peut-être, de nous réapproprier des ressources culturelles sélectionnées sur la base d'intérêts personnalisés. La place occupée par les médias ou les voyages nous permet en effet d'espérer qu'au-delà de conformités inévitables, la mise à disposition à large échelle de voies d'accès au patrimoine culturel deviendra source d'enrichissement et de créativité.

La formation, en milieu adulte, est placée face à ce défi de renouveau culturel. Les récits biographiques racontent comment s'invente, dans le quotidien d'une histoire de vie, ce ressourcement. Il y a d'abord la résistance face à l'envahissement du travail, l'engagement professionnel à temps partiel, pour ceux qui le peuvent, ou le choix de ne pas assumer de responsabilités trop absorbantes. Il y a aussi la reconquête d'une vie personnelle laissant une place à l'art ou à la discipline de méditation. Dans bien des cas, le facteur de santé joue un rôle déclencheur dans les régulations à opérer pour le rééquilibrage d'un vie. Parfois, l'obligation est venue d'une perte d'emploi, d'un accident ou d'un divorce. Les appartenances générationnelles, comme les phases de vie constitutives de l'orientation biographique, introduisent dans ces choix des différences importantes. Une inquiétude générale se manifeste néanmoins en direction d'apports culturels qui puissent contribuer à une reconfiguration nécessaire de l'horizon biographique.

L'écriture biographique, partagée dans une réflexion de groupe, offre une pluralité de voies à ce travail de réinvestissement culturel. Quels que soient les événements de la vie, ils méritent de prendre sens dans une interprétation qui puisse être partagée. La vie adulte a besoin de formation pour découvrir le sens

avec ce qui advient dans un itinéraire. La souffrance comme l'exploit, la rupture comme l'harmonie vont trouver leur signification dans une lecture globale de l'histoire d'une vie qui résonne. Indépendamment de l'appui psychologique qui peut être apporté à des parents désorientés, à un exilé ou à un employé exclu, les difficultés de la vie, pour être mises en perspective, doivent pouvoir puiser dans des ressources culturelles héritées au cours de son éducation et s'inscrire dans un espoir de durée. L'histoire de vie individuelle ne comporte pas toujours de telles ressources, mais l'histoire de nos sociétés a produit des trésors culturels qu'ils faut savoir mettre à disposition des adultes dans des contextes de formation.

La vie adulte comme objet de formation

La vie adulte est confrontée à une double exigence de formation. Etant donné la place prise par la formation continue dans nos sociétés, il importe que les adultes disposent des moyens nécessaires à la réussite de ces temps de formation. L'idée de prendre plus au sérieux la façon dont la participation à un programme ou un diplôme bouscule des habitudes de vie et réclame, indépendamment des exigences de certification, le support d'une « compétence d'exister », respecte la complexité de gestion actuelle de la vie adulte. Parallèlement, la dimension culturelle qui va aider les adultes à donner une signification aux événements intervenant dans leur itinéraire doit également être prise au sérieux comme composante indispensable de la formation.

La réflexion d'Alain Ehrenberg (1998) sur le rapport entre dépression et société est très éclairante quant à la charge mentale et émotionnelle mise aujourd'hui sur la vie adulte. « Quel que soit le domaine envisagé (entreprise, école, famille), le monde a changé de règles. Elles ne sont plus obéissance, discipline, conformité à la morale, mais flexibilité, changement, rapidité de réaction, etc. Maîtrise de soi, souplesse psychique et affective, capacités d'action font que chacun doit endurer la charge de s'adapter en permanence à un monde qui perd précisément sa permanence, un monde instable, provisoire, fait de flux et de trajectoires en dents de scie. La lisibilité du jeu social et politique s'est brouillée. Ces transformations institutionnelles donnent l'impression que chacun, y compris le plus humble et le plus fragile, doit assumer la tâche de tout choisir et de tout décider. » Et, comme l'écrit Robert Kegan (1996) : « Il importe que nous discernions la complexité mentale propre aux demandes sociales. Nous devons découvrir une manière d'envisager le développement humain qui prenne en compte non seulement les changements intervenant dans la vie adulte, mais la capacité des adultes à affronter ces changements » (traduction libre). La nécessité d'une formation permanente à la vie adulte trouve sa justification dans ce double constat. L'instabilité du monde oblige tout adulte à un travail de

formation personnelle, mais cette exigence doit respecter les difficultés que rencontrent de nombreux adultes dans cette formation, c'est-à-dire dans la façon d'affronter cette instabilité.

Les régulations de l'itinéraire de vie ne sont jamais automatiques et aisées. Elles s'appuient sur des ressources que la formation adulte peut contribuer à offrir à condition qu'il soit reconnu que l'enjeu culturel devient aujourd'hui plus décisif que le maintien de l'emploi, ou plus exactement indissociable de la lutte menée pour la sauvegarde de l'emploi. La formation adulte est ainsi engagée vers de nouveaux défis qui peuvent se résumer ainsi : contribuer au sens biographique que peut revêtir un itinéraire aux différents âges de la vie adulte et trouver les dimensions culturelles qui vont permettre à la vie adulte de trouver le chemin de sa formation.

Bibliographie

- ALHEIT, P. 1995. « Biographical Learning. Theoretical Outlines, Challenges and Contradiction of a new Approach in Adult Education ». *The Biographical Approach in European Adult Education*. Vienne, Verban Wiener Volksbildung.
- DOMINICÉ, P. 1990. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.
- DOSSIÉ, F. 1995. *L'empire du sens, l'humanisation des sciences humaines*. Paris, La Découverte.
- EURENBERG, A. 1998. *La fatigue d'être soi, Dépression et société*. Paris, Editions Odile Jacob.
- KEGAN, R. 1996. *In Over Our Heads. The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, Harvard University Press.
- TURKAL, L. 1999. « Les origines biographiques de la compétence d'apprendre ». Université de Genève, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*.

Motifs et dynamiques d'engagement en formation

Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès
de 61 adultes en formation professionnelle continue

EDUCATION PERMANENTE n° 136/1998-3

Cet article représente le troisième jalon dans la présentation des résultats d'une étude biennale (1997-1999), réalisée par Interface-Recherche en liaison avec plusieurs grandes entreprises et universités¹, sur le thème des motivations des adultes à l'engagement en formation. Un premier article, intitulé « Motivations et formation d'adultes : état de la question » (Carré, 1997), a fixé le contexte de la recherche, sa problématique, et réalisé une première revue de la question. Un cadre théorique inspiré d'une approche cognitive de la motivation a été tracé, dans lequel un premier modèle des orientations et des motifs d'inscription en formation a été ébauché.

Le second document « jalon » a fait l'objet d'une communication et d'une publication sous le titre *Les motifs d'engagement en formation*, à l'occasion du colloque international de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), qui s'est déroulé à Strasbourg du 22 au 24 janvier 1998. Il s'agissait alors de livrer les premières conclusions de la recherche, à savoir le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement des adultes en formation. Les résultats de ces deux premières étapes seront brièvement repris ci-après.

Philippe Carré est directeur d'Interface-Recherche et professeur associé à l'université des sciences et technologies de Lille (Institut CUEEP). Il dirige la recherche dont il est question ici, avec la collaboration de Fabien Fenouillet, chercheur associé à l'université Rennes 2, Jacques Aubret, professeur à l'université Lille 3, et Emmanuelle Gass, Carine Degallaix et Barbara Mattison, chargées d'étude à Interface-Recherche.

1. EDF-GDF (Service de la formation professionnelle), RATP (Département des ressources humaines), Renault SA (Service formation siège), AFPA (Département recherche et développement). Avec la collaboration du Laboratoire de psychologie expérimentale de l'université Rennes 2 et du Laboratoire Trigone de l'université des sciences et technologies de Lille.

Le présent article représente un nouveau jalon dans la présentation des résultats de la recherche. Il fait état des résultats d'entretiens menés auprès de soixante et un adultes rencontrés sur sept terrains différents au moment de leur engagement dans des processus de formation variés, sous l'effet de dynamiques diverses. Après avoir indiqué les bases du travail, en termes de définitions et de méthodologie, nous passerons en revue l'analyse des motifs et des éléments d'appréciation psychologiques de la dynamique d'engagement des adultes en formation à partir des données de terrain.

Définitions

Pour le sens commun, la motivation représente « ce qui pousse à l'action », c'est-à-dire « l'ensemble des motifs qui expliquent un acte » (Larousse) ou « la relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient » (Robert). Sur le plan scientifique, d'après Vallerand et Thill (1993), le concept de motivation est un construit hypothétique censé décrire « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Selon ces auteurs, coordinateurs d'un important volume de synthèse sur les approches actuelles de la psychologie de la motivation, ces quatre facettes se résument comme suit :

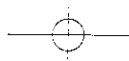
- le déclenchement indique le passage de l'absence d'activité à l'exécution d'un comportement ;
- la direction traduit l'orientation ou la canalisation de l'énergie vers le but approprié ;
- l'intensité est la manifestation observable de la motivation sur le comportement ;
- la persistance est l'indice motivationnel qui caractérise la poursuite de l'engagement dans l'action au cours du temps.

Définie de la sorte, la notion de motivation représentera la dimension dynamique du rapport à la formation. Son investigation s'inscrira dans le champ global du rapport à la formation, en se centrant sur ses aspects conatifs, (intentionnalité, volonté, projet...) en complément des aspects cognitifs (perception, mémoire, traitement de l'information...), affectifs (sentiments, émotions, affects...), et leurs sources sociodémographiques (âge, genre, profession, caractéristiques sociales et culturelles) et biographiques (expériences scolaires et parascolaires).

Méthodologie

Un panel qualitatif de 61 personnes a été construit pour réaliser cette seconde phase de la recherche, consistant à modifier si nécessaire, puis à valider le modèle théorique élaboré à partir de la revue de question initiale (Carré, 1997). A ce stade, il convenait que notre population d'enquête reflète la plus grande variété d'origines, de profils et de contextes de formation, afin de donner à nos observations une « surface » d'interprétation suffisante, sans pour autant nous livrer à un échantillonnage systématique qui aurait été largement surdimensionné compte tenu des objectifs à la fois d'exploration et de validation² du modèle initial, qui caractérisent ce stade de la recherche.

2. La mise en relation des variables sociodémographiques et des facteurs de motivation trouvera tout naturellement sa place au cours de la dernière étape de la recherche, prévue pour l'année 1998-1999.



Sans aucune préoccupation de démonstration quantifiée, nous avons donc cherché à construire l'échantillon qualitativement le plus varié possible des situations de formation professionnelle et des publics concernés, dans les limites de nos possibilités d'intervention. Nous avons ainsi rencontré quarante-quatre hommes et dix-sept femmes, âgés de 19 à 54 ans, couvrant l'ensemble des niveaux de qualification (infra-VI à I-II), et occupant des dizaines de fonctions différentes, de l'exécution au management et à la conception, tant dans le secteur industriel que tertiaire. Au moment de l'interview, ces personnes étaient inscrites à des formations de durées très variables (d'une demi-journée à plusieurs centaines d'heures sur une année), selon des scénarios d'inscription qui vont du plus contraint au plus volontaire.

Le tableau ci-après résume les grandes lignes de la composition du panel ainsi constitué.

| <i>Ordre</i> | <i>Fonction</i> | <i>Contexte</i> | <i>Formation</i> |
|--------------|-----------------------|--|---|
| 1 | 6 hommes | Unité de production Besoins divers de reconversion de salariés Odre à l'initiative des usines | Culture générale |
| 2 | 3 hommes | Unité de distribution Demandes individuelles de salariés divers | Qualifiantes techniques |
| 3 | 10 hommes 2 femmes | Centre lois Agents de maîtrise Contenus et modes d'inscription variés | Techniques courtes (190) Professionnelle longue (11) |
| 4 | 10 hommes 1 femme | Centre de formation Demandeurs d'emploi de niveaux divers Inscriptions individuelles | Techniques longues |
| 5 | 12 hommes 2 femmes | Siège grande entreprise Techniciens, ingénieurs et cadres Contenus et modes d'inscription variés | Divers tertiaire Durées et rythmes variés |
| 6 | 3 hommes 3 femmes | Action d'orientation pour l'insertion Demandeurs d'emploi étrangers Inscriptions via Assedi | Langue française |
| | 3 femmes | Cadre de la fonction publique d'Etat Modes d'inscription variés | Management Bureaucratie |

Tableau 1. *Participants et contexte de l'enquête qualitative*

Les entretiens ont été menés selon une orientation non directive, à partir d'une question de départ très large : « Qu'est-ce qui vous a poussé(e) à vous inscrire à cette formation ? ». Chaque entretien a été enregistré (avec l'accord de l'interviewé), puis retranscrit intégralement (l'anonymat de chacun ayant bien entendu été garanti auparavant par l'interviewer), avant d'être analysé par deux chargés d'étude, en « double aveugle ». Les résultats et les catégorisations de chacun des deux analystes ont enfin été croisés pour

permettre la rédaction des présentes conclusions, ainsi que d'une monographie par terrain de recherche, et de contribuer à la préparation de la phase suivante de la recherche.

Les résultats recueillis seront traités à la fois sur le plan du contenu de la motivation (analyse des motifs d'engagement) et du processus (analyse de la dynamique d'engagement).

Le contenu de la motivation : les motifs d'engagement

Dans la perspective retenue ici, les motifs d'inscription en formation sont les « raisons ultimes à la conscience » exprimées par les sujets pour expliquer leur démarche d'inscription en formation. Exprimés sous forme d'objectif, ils traduisent l'objet-but de l'action, c'est-à-dire la finalité du cycle d'action dont la formation fait partie. De ce point de vue, la formation sera plutôt conçue comme un « acte-moyen » au service d'un projet global qui la dépasse (Nuttin, 1987), même si ce statut exclusivement instrumental de la formation, universellement affiché dans les milieux de la formation aujourd'hui, demande à être nuancé dans certains cas.

Deux axes d'orientation motivationnelle

Le modèle descriptif des motifs présenté ci-après a été conçu à partir d'une double distinction, héritée pour partie des travaux fondateurs de Houle (1961) et de ceux, plus récents, de Deci et Ryan (dans Vallerand et Thill, 1993). Nous opérerons ainsi une première répartition entre orientation intrinsèque et orientation extrinsèque d'une part, entre orientation vers l'apprentissage et vers la participation d'autre part.

Orientation intrinsèque/extrinsèque

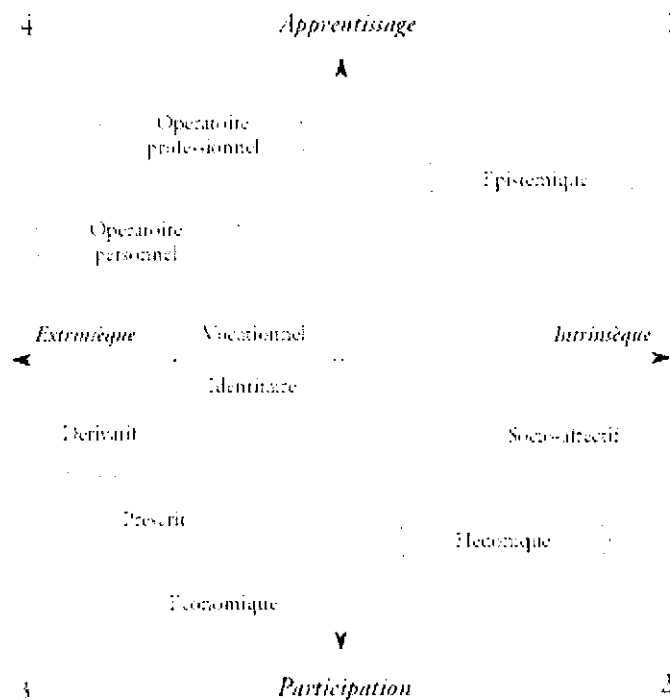
On établira un premier clivage entre les motifs qui trouvent leur réponse dans le fait même d'être en formation, et ceux qui trouveront leur satisfaction en dehors de la formation elle-même. En d'autres termes, dans le premier cas, le résultat attendu est confondu avec l'activité de formation, alors que dans le second, la formation a pour fonction de permettre d'atteindre des objectifs qui lui sont extérieurs. Conformément à la conception de Deci et Ryan, nous nommerons la première série motifs « intrinsèques » et la seconde motifs « extrinsèques ».

Orientation vers l'apprentissage/vers la participation

Un second axe clivant les orientations motivationnelles répartit les motifs d'engagement en formation entre ceux qui visent l'acquisition d'un contenu de formation (connaissances, habiletés, attitudes), donc qui sont centrés sur l'apprentissage de savoirs, et ceux qui visent la participation, c'est-à-dire l'inscription et/ou la présence en formation (Houle, 1961). Dans ce dernier cas, l'inscription en formation est liée à l'anticipation d'un résultat indépendant de l'apprentissage de savoirs.

En combinant ces deux axes, on obtient une répartition en quatre « quadrants » spécifiques, dans lesquels peuvent s'inscrire les motifs d'engagement en formation.

L'ensemble des dix motifs ainsi reconstruit et validé peut être représenté sur le schéma suivant.



EDUCATION PERMANENTE n° 136/1998-3

Fig. 1. Orientations et motifs d'engagement en formation

Dans ce cadre épistémologique, les motifs postulés comme porteurs d'engagement des adultes en formation sont répartis entre trois motifs « intrinsèques » et sept motifs « extrinsèques ».

Trois motifs « intrinsèques »

Motif épistémique

Apprendre, s'approprier des savoirs, se cultiver, etc., sont des processus qui trouvent leurs justifications (leurs « renforcements ») en eux-mêmes. Le motif d'engagement est ici lié à la connaissance comme fréquentation d'un « gai savoir », et donc d'un contenu donné, source de plaisir en lui-même. Selon les termes de nos enquêtés, il est question de « goût personnel », de « joie d'avancer », d'aimer le « côté intellectuel des choses », de curiosité, voire de passion d'apprendre ou de savoir. La

motivation est liée au contenu lui-même : « J'aime tout ce qui a trait à l'économie, à la gestion » ; « j'ai toujours été intéressée par les ressources humaines ». Même quand il est teinté de l'influence d'autres motifs, celui-ci est fortement marqué par sa dimension affective : le verbe aimer traverse une majorité des formulations retenues autour de ce motif. Enfin, dans quelques cas, cette passion d'apprendre ou de savoir est orientée vers l'ouverture d'esprit, voire la métacognition : « Le but c'est un peu d'élargir, enrichir, un peu d'ouvrir les œillères qu'on a [...] ça donne de l'oxygène. »

Motif socio-affectif

Il s'agit ici de participer à une formation pour bénéficier de contacts sociaux. Ce sont les conditions sociales de déroulement de la formation qui comptent. Pour répondre à ce motif d'inscription, il faudra que la formation fournisse des occasions d'échange avec d'autres, permette le développement de relations socio-affectives nouvelles, de s'intégrer à des groupes, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer. On parlera de « rencontrer », de « côtoyer », de « discuter », « voir des gens », « communiquer avec les autres », « développer des contacts », « comparer ses expériences ». Qu'il s'agisse de nouvelles rencontres ou de collègues connus, il est question avant tout du plaisir d'être avec d'autres, même si dans certains cas plus rares, le groupe de formation est apprécié comme véritable ressource d'apprentissage : « J'aime bien discuter, le fait de me retrouver en groupe, ça va m'apporter autant que la formation... On va s'entraider, ça va pousser à travailler ».

Motif hédonique

Il s'agit à présent de participer pour le plaisir lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation, de façon relativement indépendante de l'apprentissage de contenus précis. L'« ambiance » et le confort des lieux de formation, le goût pour les outils, matériaux ou documents (du « bibliophile » au « cyberfan ») sont à la base de ce motif. Ici encore, le vocabulaire à connotation affective est largement répandu : on aime « la peinture, les odeurs qui sont assez fortes » ; ou encore « le bois, ça a un côté fantastique, c'est vivant ». Comme cela avait été pressenti par Houle (1961) qui en faisait une de ses trois orientations majeures, l'adulte est souvent attiré par l'activité de formation « en soi », c'est-à-dire pour le plaisir de participer, indépendamment du contenu ; selon les mots de l'un de nos interviewés : « J'ai envie de continuer d'apprendre, donc pourquoi pas l'anglais ? ».

Sept motifs d'ordre « extrinsèque »

Motif économique

Les raisons de la participation sont ici d'ordre explicitement matériel : le fait de participer à une action de formation amènera des avantages de type économique. Ceux-ci peuvent être directs (par exemple les allocations de chômage) ou indirects, par le biais d'avantages matériels à la suite de la formation (ou de la promotion qu'elle accom-

pagne). Ce motif est particulièrement répandu, évidemment, parmi les publics demandeurs d'emploi : « Si j'ai pas de travail, sans stage, sans rien du tout, alors là nous [allons] dans des choses terribles » ; « étant donné que moi je cherche du travail et j'ai pas trouvé, eux [l'Assedic] ils m'ont proposé cette formation ». Chez les salariés, ce motif dénote la menace sur l'emploi, la formation jouant un rôle d'assurance contre la baisse des revenus, ou, bien sûr, l'aspiration à une amélioration des revenus dans les cas de salariés pris dans des dynamiques de formation promotionnelle.

Motif prescrit

Sous des formes discrètes (la pression de conformité sociale, le « conseil » d'un hiérarchique, l'intervention d'une personne influente, etc.) ou explicites (la contrainte d'inscription, prévue par la loi), l'engagement en formation est le résultat de l'injonction d'autrui, évoquant les dimensions les plus extrinsèques de la motivation. Les termes « obligation », « envoyé », « désigné », « imposé », traduisent les formes les plus explicites de la commande : « On m'a dit : "vous prenez ce stage ou vous êtes radié" » ; « on m'a dit : "tu as un stage à telle date, tu es désigné pour ce stage de cinq jours", j'ai pas été consulté. » Mais on trouve également des formes plus douces de contrainte : « C'est M. X, c'est lui qui m'a dit : "tu verras, cette formation, c'est une formation qui va te servir après, tu vas faire cette formation". » Dans d'autres cas, la pression est combinée à l'absence de contrainte explicite, évoquant les traits de la soumission librement consentie (Beauvois et Joule, 1987) : « On nous demande si on est intéressé mais on n'est pas obligé », jusqu'au cas de l'autocontrainte : « Ca ne m'enchant pas tellement, mais il faut bien en passer par là », dit cet interviewé au sujet du stage qu'il a pourtant choisi « librement ».

Motif dérivatif

C'est à présent l'évitement de situations ou d'activités vécues comme désagréables qui est visé dans l'inscription en formation. À titre d'exemple, on citera une mauvaise ambiance de travail, des tâches routinières, le manque d'intérêt professionnel, ou, sur un autre registre, une vie affective ou sociale pauvre, des conflits familiaux, etc. Motif « en creux », la dérivation est liée à plusieurs autres motifs : socio-affectif ou hédonique, par exemple. Mais au niveau lexical, ce motif est spécifique. Les verbes récurrents sont ici du registre du mouvement, voire de la fuite : il s'agit de « sortir » de son milieu habituel, de sa « routine », de « changer », de ne pas « rester » à ne rien faire, que ce soit à la maison, ou parfois... au travail. Par exemple : « Ca change de la routine, de toujours rester devant l'écran ou faire toujours la même chose » ; ou encore : « Je vais pas rester à la maison sans rien faire »...

Motif opératoire professionnel

Il s'agit d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail, afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements techniques, de découvrir ou de perfec-

tionner des pratiques, toujours avec un objectif de performance précis. Les formulations des enquêtés tournent autour de la thématique de l'outillage (la formation devient « un outil de travail qui sera mis en application immédiatement »), de la résolution de problème (« C'est parce que j'ai des problèmes, donc je cherche des solutions »), du manque (« Ce qui me manque c'est la dactylo » ; « L'anglais ça me casse les pieds, mais je vais dans des boîtes étrangères, c'est handicapant »). Dans tous les cas, il s'agit de trouver, par la formation, une réponse instrumentale à un enjeu de sa pratique professionnelle. Nous sommes ici dans la fonction classique, officielle, de la formation continue : le développement des compétences.

Motif opératoire personnel

Il s'agit à présent d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes), perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc.), toujours dans un but d'action concret et bien identifié. La formation, à la limite de sa fonction déclarée, sert un « intérêt », un « projet », des « besoins », une « curiosité » personnelles, au premier rang desquels figure l'accompagnement scolaire des enfants (« pour rester dans le bain avec eux », « j'essaie de voir si je peux aider mes enfants »). À la limite de dynamiques d'insertion professionnelle et sociale, certaines formulations illustrent l'importance de la formation pour la (sur)vie au quotidien : « Pour remplir les feuilles de maladie et tout ça... » ; « pour aller faire les courses, [lire] le plan de métro, je connais pas. »

Motif identitaire

Acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation (ou à une préservation) de ses caractéristiques identitaires en tant que telles, sous l'angle de l'identification professionnelle, culturelle, sociale ou familiale, à travers le maintien ou la transformation du statut social ou familial, de la fonction, du niveau de qualification, du titre, etc. Ce motif est donc centré sur la reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi, en dehors (ou à côté) de tout motif économique. Au plan lexical, de nombreuses formulations traduisent un souci de comparaison sociale, à l'intérieur de la cellule familiale (« pour faire comme mon père », « mon fils, il dit : "Papa tu fais des fautes" »), ou dans le cadre du micromilieu professionnel (« me retrouver à un niveau inférieur à mes collaborateurs, c'est pas idéal » ; « pouvoir parler comme tous, comme les collègues, quoi », ou encore : « C'est valorisant de bien connaître son sujet et de pouvoir aider ses collègues »). Au cœur de ces motifs surgit la puissance intégrative de la formation des adultes : grâce à elle, on peut « être quelqu'un de normal », « être à peu près comme tout le monde », « [se sentir] absolument normal ». Selon les termes d'un interviewé, « la formation c'est le moyen d'intégration absolu... C'est ce qui m'a permis d'être bien en France ».

Motif vocationnel

Dans ce cas, il s'agit d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation. La raison de s'engager en formation est centrée sur une logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi (avant ou à côté de sa caractérisation économique, opérationnelle ou identitaire). Le registre lexical est celui de l'emploi : on invoque la carrière, le curriculum vitae, la mobilité, l'avenir professionnel, les opportunités, etc., pour lesquels on cherche à travers la formation « des billes », « une corde de plus à [son] arc », à se ménager « une porte de sortie ». Les diplômes, pris dans cette sémantique vocationnelle, jouent un rôle plus instrumental qu'identitaire. Bien que lié aux motifs « économique » et « identitaire », le motif vocationnel tranche par son horizon temporel plus lointain : selon nos interviewés, « l'avenir n'est jamais garanti », « plus on en sait, plus on a un boulot intéressant », « ce serait dommage de bloquer une future mobilité ».

La première phase de la recherche a ainsi abouti à identifier dans la littérature, puis à valider et à compléter à travers les entretiens de terrain, une liste descriptive des orientations et des motifs d'engagement des adultes en formation. Rappelons que ces motifs et ces orientations ne sont pas exclusifs les uns des autres. Ils entrent toujours à plusieurs en combinaison (à deux au minimum, selon les données de l'enquête de terrain) dans une constellation individuelle originale, et contribuent à la construction de « tableaux motivationnels » personnels décrivant le rapport conatif des sujets à l'action de formation à laquelle ils sont inscrits. Ils ne recouvrent donc pas des caractéristiques stables et univoques, ni de la personnalité, ni du rapport à la formation, ni même du rapport au savoir desdits sujets, mais ils doivent permettre d'apprécier, au temps « t », la dynamique motivationnelle qui régit le mode d'engagement du sujet dans la formation spécifique à laquelle il est inscrit.

Le processus : la dynamique d'engagement en formation

Dans ce cadre théorique, la notion d'engagement en formation saisit la période d'entrée dans la phase exécutoire de la motivation (Nuttin, 1980), soit le passage à l'action (s'inscrire ou participer à une formation, voire accepter de s'y rendre en cas de contrainte). L'engagement en formation recouvre donc les aspects de déclenchement, de direction et d'intensité de la motivation, appréhendés entre la décision d'inscription et le début de la participation aux activités pédagogiques proprement dites.

A la base du modèle théorique sous-jacent à nos analyses empiriques de la motivation à l'engagement éducatif des adultes, on trouve trois concepts issus à la fois des formulations de la motivation selon Deci et Ryan d'une part (Vallerand et Thill, 1993) et selon Nuttin (1980) d'autre part. Ces trois concepts sont le sentiment d'auto-détermination, la perception de compétence et le projet.

Le sentiment d'autodétermination

Le sentiment d'autodétermination est issu des premières formulations théoriques de R. de Charms, selon lesquelles le sujet social a tendance à rechercher l'impression d'être la cause de son comportement, et tire satisfaction de ce sentiment. Recoupant largement les notions de *locus* de contrôle ou de causalité perçue, cette dimension de la motivation traduit une perception subjective de la capacité de choix, ou pour le moins de marge de liberté face à l'action à entreprendre.

Dans le cadre de notre enquête, de nombreux interviewés ont mentionné combien la décision, ou le choix de s'engager dans la formation, avait reposé sur leur propre jugement ou capacité d'initiative : « C'est moi qui me suis débrouillée pour trouver le stage » ; « c'est vraiment une démarche personnelle. » Certaines déclarations fleurissent par ailleurs le volontarisme : « J'ai décidé de la faire parce que c'est ce que je veux faire. » L'autodétermination est parfois présentée comme un principe de vie : « Je crois qu'il faut se fixer un but, c'est impératif. Si on fait quelque chose, il faut voir la direction. »

A l'inverse, plusieurs futurs participants ont insisté sur la détermination externe de leur inscription : « Il m'a inscrit sur le plan de formation et ça s'est fait tout seul » ; « j'ai pas demandé la formation, c'est [X] qui m'a inscrit » ; « c'est mon père qui a poussé »... Un cas limite relativement répandu recouvre des situations où les personnes inscrites en formation ignorent jusqu'au thème du stage : « Je n'ai pas du tout les données du stage [...] On ne peut pas être motivé par un stage quand on n'a pas vraiment les aboutissants, ni le contenu »...

Entre ces deux extrêmes, plusieurs interviewés font état de formes d'engagement qui évoquent irrésistiblement la figure de la soumission librement contrainte développée par les psychologues sociaux (Beauvois et Joule, 1987) : « Oui, on nous demande si on est intéressés mais on n'est pas obligés... » ; voire de la manipulation : « Ils m'ont mis dans la tête exactement ce que j'ai envie de faire pour mon avenir. »

La perception de compétence

Selon Deci et Ryan, la perception de compétence est le second facteur qui influence la motivation à entreprendre une action donnée. Cette notion recoupe les concepts d'expectance de Vroom, ou encore d'auto-efficacité de Bandura. Elle décrit la perception, ici encore subjective, qu'a le sujet de la probabilité de réussir l'action dans laquelle il s'engage.

Dans notre échantillon, de nombreux sujets ont fait spontanément allusion à cette dimension de la dynamique d'engagement dans la formation. La perception de la compétence à suivre la formation peut ainsi être positive, comme dans les formulations suivantes : « C'est tout à fait faisable ... Ça ne m'impressionne pas » ; « j'ai l'assurance de réussir le CAP, compte tenu de mon niveau et de mes capacités techniques » ; « c'est toujours de penser que tu vas y arriver, et moi c'est ça que j'ai pensé toujours » ; « on me le propose, c'est donc que je suis capable. » Une perception d'incompétence prendra *a contrario* les formes suivantes : « Je sais bien que j'arriverai jamais à un tel niveau » ; « je ne me sens pas très habile » ; « l'anglais... Ce qui me fait peur c'est l'anglais. » Dans ce dernier cas, la perception de faible compétence est souvent imputée à la concurrence

avec les stagiaires plus jeunes : « Je suis âgé et ma tête ne marche pas beaucoup » ; « avec les jeunes, avec les BTS, et les niveaux d'étude qu'ils ont [...] on n'a aucune chance même si on révisé [...] on voit bien qu'on n'a pas leur niveau. »

Selon la théorie de référence, la combinatoire du sentiment d'autodétermination et des perceptions de compétence générera des dynamiques variées d'engagement dans l'action, depuis la résignation (et l'amotivation) jusqu'à l'investissement maximal dans l'action par la motivation intrinsèque. Selon Deci et Ryan, besoins de perception de compétence et sentiment d'autodétermination recouvrent des propensions partagées par l'ensemble des sujets sociaux, qui les incitent à s'engager dans des situations stimulantes. De ce fait, ces besoins seraient « des sources importantes de motivation pour l'apprentissage, l'adaptation, l'augmentation des connaissances et des compétences qui caractérisent le développement humain » (Vallerand et Thill, 1993).

Le projet et la représentation de l'avenir

Troisième dimension de la dynamique motivationnelle d'engagement dans la formation, le projet est appréhendé, dans le cadre théorique de cette recherche, à travers trois concepts inférés de la théorie de Nuttin (1980) : la valence des motifs (ou objets-buts), l'instrumentalité de l'acte moyen (ici la formation) et l'horizon temporel de l'action.

La valence du projet est appréciée à travers les expressions traduisant l'importance des motifs dans l'ensemble du cycle d'action, qui mène de l'inscription en formation au but final, en passant par les motifs terminaux ou intermédiaires. Véritable indicateur de la charge affective qui sous-tend le projet, la valence s'exprime au cours des entretiens par le biais de qualificatifs comme « primordial », « important », « stratégique », ou au contraire « secondaire », « accessoire », voire « inutile ».

L'instrumentalité est la perception par le sujet de l'utilité de la formation dans la réalisation d'un projet plus large. Elle s'appréciera d'une part à travers la répartition des motifs d'engagement, entre motifs « intrinsèques », donc indépendants d'un résultat extérieur, et « extrinsèques », c'est-à-dire, précisément, subordonnés à l'obtention d'un gain externe à la formation. Le caractère plus ou moins instrumental de la formation s'exprimera à travers des formulations qui vont de l'assurance (« [Le stage] va me permettre d'être embauché dans six mois ») jusqu'au doute (« je ne peux pas savoir ce que ça va m'apporter » ; « après l'examen, si je l'ai, ce qui m'inquiète ce sont les débouchés »).

Enfin, la temporalité du projet s'exprime dans certaines interviews à travers certaines formulations qui laissent entrevoir une planification de l'action à moyen ou long terme : « C'est un projet sur deux ans qui devrait normalement correspondre, si tout se passe bien, au moment où je devrais avoir ma mutation » ; « dans un certain temps je vais devenir moi-même responsable d'équipe de ligne, et là ces informations [...] peuvent m'être très utiles à ce moment-là ». Bien que sous-jacent à de nombreux témoignages de notre échantillon, la dimension temporelle du projet de formation n'a été exprimée de façon spontanée qu'assez rarement. Pourtant, dans cette recherche, nous faisons l'hypothèse que les représentations de l'avenir, ou la temporalité au sens large, sont un déterminant majeur de la dynamique d'engagement en formation.

Selon le cadre théorique qui structure cette recherche, la dynamique d'engagement en formation des adultes sera donc régie par les trois dimensions du sentiment d'autodétermination, des perceptions de compétence et du projet, lui-même basé sur sa valence, son instrumentalité et sa temporalité. L'analyse des motifs d'engagement, articulée à la compréhension de cette triple dynamique, doit permettre d'apprécier le tableau motivationnel du sujet social lors de son engagement dans une action de formation.

Poursuite de la recherche

Au cours de la dernière phase de la recherche (1998-1999), ce double modèle théorique de l'engagement en formation sera mis à l'épreuve par le biais de l'instrumentation et de l'analyse statistique, grâce à une étude quantitative de validation auprès d'un échantillon d'environ 1 500 adultes inscrits dans des situations de formation variées. Différentes hypothèses, d'ordres sociologique ou psychologique, descriptives et explicatives de la motivation de l'adulte en formation, seront testées, parmi lesquelles celle du caractère prédictif de la dynamique d'engagement eu égard aux résultats terminaux de la formation. Pour ce faire, un instrument d'appréciation des motivations à la formation est en cours d'élaboration. Il comprendra les dimensions et les variables suivantes :

- dimension sociodémographique (huit variables) : âge, genre, niveau de qualification, statut social, situation familiale, catégorie socioprofessionnelle d'appartenance, secteur d'activité, ancienneté dans l'emploi ;
- dimension descriptive des motifs et des orientations, telle que décrite dans le présent document (quinze variables) ;
- dimension psychologique (trois variables) : comme nous venons de le voir, ces variables sont le sentiment d'autodétermination, la perception de compétence, le projet global (comme variable de synthèse de la valence, de l'instrumentalité et de la temporalité).

Par-delà son utilité dans un cadre de recherche, l'instrument d'appréciation des motivations ainsi obtenu aura trois usages possibles. En tant qu'outil d'autodiagnostic, il pourra contribuer au développement d'approches métacognitives ou « de rémédiation conative » (Chartier et Lautrey, 1992), approches favorables au développement de pratiques d'autoformation (Carré *et al.*, 1997). En tant qu'élément de diagnostic externe à l'usage du formateur, il permettra de disposer d'une représentation globale de la dynamique motivationnelle collective des apprenants avant l'entrée en formation, autorisant des stratégies pédagogiques propices à une bonne gestion des phases initiales de la formation, dont on sait l'importance qu'elles revêtent eu égard à l'ensemble du processus. Enfin, en tant que contribution au système d'analyse des besoins d'une organisation, il permettra de contrebalancer la centration exclusive sur les besoins des institutions prescriptrices, par la prise en compte des motivations des sujets eux-mêmes.

Ces développements potentiels de l'outil d'analyse en cours de construction ne seront possibles qu'à condition de respecter un certain nombre de précautions éthiques,

parmi lesquelles la contrainte d'anonymat dans la passation, faute de quoi la validité de l'outil sera réduite à néant, et les risques de dérive vers une utilisation pronostique à finalités sélectives seront importants (Bellier, 1998).

Bibliographie

- BEAUVOIS, J.L. ; JOULE, R.V. 1987. *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG.
- BELLIER, S. 1998. *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris, Vuibert
- CARRÉ, P. 1997. « Motivations et formation d'adultes : état de la question ». *Revue de psychologie de l'éducation*. Tome II. N° 2 pp. 227-258.
- CARRÉ, P. ; MOISAN, A. ; POISSON, D. 1997. *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, PUF.
- CHARTIER, D. ; LAUTREY, J. 1992. « Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 21, pp. 27-46.
- HOULE, C. 1961. *The Inquiring Mind*. Madison, University of Wisconsin Press.
- NUTTIN, J. 1980. *Théorie de la motivation humaine*. Paris, PUF.
- NUTTIN, J. 1987. « Développement de la formation et motivation ». *Education permanente*. N° 88-89, pp. 87-110.
- PELLETIER, L. ; VALLERAND, R. 1993. « Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination ». *Dans* : Vallerand, R. ; Thill, E. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris, Vigot.
- VALLERAND, R. ; THILL, E. 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris, Vigot.

LES MODELES DE CONCEPTION EN FORMATION

Sandra Enlart,

Professeure

Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation, Université de Genève

40, boulevard de Pont d'Arve

1205 Genève

Sandra.EnlartBellier@pse.unige.ch

Tel. : 022 379 96 13

Cecilia Mornata

Assistante doctorante

Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation, Université de Genève

Résumé :

Cet article cherche à identifier, décrire et analyser les modèles de conception des dispositifs de formation en entreprise. La conception est un sujet peu traité dans la littérature, sans doute parce qu'il est principalement constitué de savoirs implicites. Pourtant, la manière dont on conçoit la formation est un analyseur très parlant des attentes organisationnelles vis-à-vis de la formation et de son rôle dans la gestion du changement en particulier. Nous décrirons ainsi les étapes et modèles de conception les plus fréquemment identifiés au travers de l'analyse d'une centaine de dispositifs de formation. Nous analyserons ensuite les différences entre ces dispositifs afin d'en comprendre le sens, car si ces modèles ont tous à voir avec le changement, la manière dont ils l'abordent montre que différentes postures sont à l'œuvre. Ces postures sont révélatrices, nous semblent-ils, d'approches idéologiques qui caractérisent les acteurs de la formation.

Mots clés : conception de dispositifs de formation, modèle de conception, processus de conception, acteurs de la formation, changement organisationnel.

Introduction

La GRH est régulièrement traversée par des phénomènes de modes, et sans doute ne faut-il pas plus s'en étonner que pour tout autre champ des pratiques sociales. Ce qui nous semble cependant intéressant c'est que ces phénomènes de modes se manifestent par des modèles : si les modes représentent des discours auto-justificateurs, les modèles sont des instruments qui opérationnalisent l'action, qui disent comment faire alors que les modes disent pourquoi.

Les modèles, soutenus donc par des effets de modes, structurent les pratiques au sens où ils offrent des catégorisations suffisamment opératoires pour guider – et pas seulement justifier – l'action (Bellier & Benoist, 2003). Ils sont des schèmes plus ou moins explicites, mais toujours efficaces, qui disent aux acteurs dans quel cadre ils se trouvent et quelle procédure doit s'appliquer face à telle situation. *Les modèles sont une mise en lien et donc une mise en sens de l'action gestionnaire*¹ : ils permettent de repérer dans quel cadre on agit et de se centrer sur des modalités particulières.

Nous voudrions dans cette contribution nous intéresser aux modèles de conception de formation tels qu'ils sont repérables dans les grandes entreprises et ceci pour trois raisons :

- Tout d'abord la formation est un paramètre clé de « conception des postes de travail » au sens de Mintzberg (1982). Ce rôle joué par la formation lui donne un statut particulier d'articulation entre la définition de l'organisation du travail et la gestion des ressources humaines. Or c'est bien dans ces espaces que les modèles prennent place et jouent un rôle structurant car ils permettent de structurer des registres différents en leur fournissant un cadre et des représentations simplifiées.
- Ensuite, toujours en référence à Mintzberg (1982), la formation joue un rôle central dans les processus de *socialisation*, processus qui véhiculent des modèles, des points de repère, des « messages » et s'appuient sur des modes. Si la formation transmet tout cela – plus ou moins consciemment- c'est bien qu'elle les utilise dans ses propres processus de conception.
- Enfin, la conception de formation est un cas particulièrement intéressant : très utilisée et très peu étudiée. La littérature scientifique est rare² sur le sujet alors que les pratiques de conception sont présentes à chaque fois qu'une nouvelle formation doit avoir lieu.

Nous proposons ici de présenter deux types de démarches :

- l'identification, la description et la catégorisation de modèles de conception existant dans les entreprises. Ce sont les processus de conception, la manière dont les concepteurs expliquaient leur propre travail, qui nous a intéressé et non pas le dispositif en lui-même. Nous n'avons porté aucun jugement sur la qualité de ces dispositifs, ni en termes de pertinence ni en termes d'efficacité pédagogique. Ce repérage repose sur l'analyse de 100 dispositifs dans trente entreprises³. Ces dispositifs portaient sur des contenus variés et étaient destinés à des publics également divers – mais tous insérés professionnellement. L'analyse a été effectuée entre 1998 et 2004. Il s'agit d'entreprises françaises ou internationales, 75% étant de grandes

¹ « Gestionnaire » au sens de Galambaud (2000).

² A ce sujet nous pouvons citer les travaux de Barbier, qui portent cependant plus sur l'ensemble des questions d'ingénierie que sur les pratiques de conception des formateurs, ou les travaux nord-américains traitant essentiellement les questions de e-learning qui ne seront toutefois pas abordé ici.

³ Voir Enlart Bellier (2007)

entreprises et 25% des entreprises moyennes ou des associations. Ces organisations se situaient dans tous les secteurs de l'économie. Les formations ont eu lieu entre les années 1995 et 2004 (Enlart Bellier, 2007).

- sur la base de cette catégorisation, nous avons comparé les différents modèles et avons cherché à comprendre le sens de ces variations. Notre objectif était clairement de nous permettre de mieux comprendre le rôle que l'on s'attend à voir jouer par la formation dans les entreprises. Nous avons considéré que les raisonnements tenus⁴ par les « concepteurs-responsables », comme les nomme Brochier (1995, p.64), étaient au carrefour d'une compréhension – voire une intériorisation- des attentes et demandes des entreprises et de leur propre perception de ce que pouvait et devait faire la formation.

Nous ne nous situons donc pas dans le champ des pratiques pédagogiques effectivement mises en œuvre mais bien des processus de représentation de ce que doit être la formation, processus saisi à un moment bien particulier qui est celui de la conception.

1. Comment les dispositifs de formation sont-ils conçus dans les organisations ? Déterminants, processus de conception et modèles.

1.1. Les déterminants : leur rôle et leur articulation

Le concepteur est toujours confronté à des éléments variables, mais déterminants, dans son activité de conception. En effet, la création de formations *sur mesure* qui nous intéresse ici, distinctes de celles plus communément appelées *sur étagère*, doit considérer, à chaque occasion, un *contexte*, un *contenu* et des *personnes*. La conception manipule toujours ces éléments de base pour penser la création d'une formation particulière. L'importance accordée à l'un ou à l'autre de ces éléments, ainsi que leur articulation avec le type de demande adressée par l'organisation nous permet d'identifier différents modèles, comme nous le verrons par la suite.

Précisons d'abord ce que chacun de ces éléments recouvre comme type de sujets :

- *le contexte* : analyse de la demande, acceptabilité de la formation, enjeux de pouvoir vis-à-vis de la formation demandée, analyse des systèmes d'acteurs, critères d'efficacité pour l'organisation, implication des niveaux de management, répartition des lieux de formation sur le territoire ...
- *le contenu* : analyse de l'activité, didactique professionnelle, référentiels emploi et compétences, nature des savoirs (intellectuels, techniques, socio-comportementaux, réflexifs...).
- *les apprenants* : volume, niveaux, rapport au savoir, style d'apprentissage, homogénéité/hétérogénéité, nature et taille des groupes, disponibilité, habitude de la formation, situation de volontariat ou d'obligation, risque et enjeux à suivre la formation...

En théorie, on pourrait défendre l'idée que ces trois déterminants soient articulés de manière rigoureuse et équilibrée pour donner du sens à la conception : si le contexte est ainsi et que les apprenants ont telles particularités et que le contenu est celui-ci, alors Une telle approche algorithmique correspondrait à un savoir idéal, très éloigné des pratiques.

⁴ Raisonnements analysés suite à trente entretiens avec des concepteurs et des formateurs des entreprises du pannel, portant sur le processus de conception et les référents théoriques mobilisés.

En fait, l'importance accordée à chaque élément dépend de l'analyse de la situation que fait le concepteur et implique, selon notre hypothèse, le choix plus ou moins implicite d'un *modèle de conception*. Par exemple, le concepteur travaillera différemment sur une formation portant sur des savoirs très pointus, une formation située dans un contexte de fort changement culturel ou une formation dont la population est hautement qualifiée.

Ces modèles, qui combinent différemment les trois déterminants, sont souvent implicites. Tout d'abord parce qu'il n'existe pas un corpus de savoirs clairement identifié par la profession à ce sujet, ensuite parce qu'ils relèvent plus d'un sentiment d'*ingéniosité* que d'ingénierie au sens d'ingénieur. Ces « savoir intuitifs » sont identifiés par la communauté professionnelle des formateurs comme étant des « théorèmes en acte »⁵ qui caractérisent l'activité de conception. C'est ce que nous avons pu vérifier au cours de trente entretiens approfondis qui sont venus compléter l'analyse des dispositifs.

Enfin précisons clairement que nous parlons de modèles de conception et non de modèles de dispositifs : ce que nous avons cherché à identifier et à comprendre, c'est la manière dont le concepteur travaille face à ce qu'il identifie comme un type de demande. Nous sommes partis des dispositifs pour repérer ces pratiques professionnelles de conception mais, finalement, nous ne nous intéressons que peu à ceux-ci en tant que tels ou à leur contenu pédagogique. A aucun moment, nous ne prétendons donc présenter des dispositifs-types, en revanche, nous allons présenter une typologie des modes de conception de ces dispositifs.

1.2. Etapes et processus de conception

Comment se construit le processus de conception ? Il passe habituellement par cinq étapes dont la première et la dernière sont fixes alors que l'ordre des trois autres change.

Les cinq étapes clé du processus de conception sont les suivantes :

- Phase préparatoire : analyse du contexte et premiers choix de conception
- Finalité, but, objectif général
- Analyses des contenus et des matériaux nécessaires à la formation
- Bases et choix de conception
- Dispositif (6 volets) : structure générale, estimation des temps, découpage des blocs/sessions, vérification interne et transversale, évaluation.

La phase préparatoire

Cette étape initiale permet de percevoir les premiers éléments indispensables aux choix de conception, éléments qui seront affinés au cours des étapes suivantes. La phase préparatoire a pour but de mettre en évidence la problématique centrale du projet de formation dont il est question.

Finalité, buts et objectif général

Cette étape, centrale dans le processus de conception, permet de structurer l'activité du concepteur, l'amenant à exprimer le but de l'action pour pouvoir ensuite décrire l'action elle-même. Sur la base de cette explicitation, l'action se prépare (conception), puis s'engage (face à face par exemple) permettant, d'une part, une entente entre mandataire et concepteur, ainsi qu'entre formateur et apprenant et, d'autre part, la mise en place d'une évaluation.

⁵ Au sens de Vergnaud (2004).

Analyse

Cette étape vise à analyser la nature des contenus de la formation qui, parfois, ne correspondent pas uniquement à l'objet exprimé par le commanditaire. Il s'agit d'en comprendre la complexité et la technicité, afin de recueillir une partie des éléments nécessaires à la construction des matériaux pédagogiques (cas, exercices, problèmes à résoudre, exposés, etc.) En fonction du modèle, cette phase est plus ou moins approfondie.

Bases et choix de conception

Les bases de conception pourraient être définies comme étant l'orientation qui sera concrètement donnée à la formation : inter ou intra, présente ou « blended learning », « en cascade », basée sur les situations professionnelles, co-construites avec les participants, en alternance sur le poste de travail... Ce travail de conception est habituellement fortement articulé à l'analyse des changements attendus et aux objectifs généraux. Cette étape se trouve au cœur du processus de conception et de son expertise : elle reflète le raisonnement du concepteur et explique en grande partie la manière dont il va construire la formation. C'est aussi l'étape la plus compliquée à repérer, la plus intuitive, la moins bien explicitée par les concepteurs.

Le dispositif

L'étape qui consiste à décrire concrètement le dispositif comprend habituellement six volets qui traitent les points suivants :

- la structure générale de la formation ;
- l'estimation des temps de chaque partie de la formation ;
- le découpage : description générale de chaque partie / module / session ;
- l'implication des acteurs si ce thème a lieu d'être ;
- la vérification interne (progression, cohérence par rapport aux objectifs) ;
- l'évaluation.

À la fin de ce travail d'élaboration du dispositif, il est aussi possible de proposer une première indication logistique.

1.3. Les modèles de conception

Avant d'approfondir les modèles dont il est question dans cette contribution, il est important de souligner que nous n'adoptons pas ici une posture normative (c'est comme cela qu'il faudrait ou ne pas faire). Il s'agit pour nous de décrire et de comprendre l'activité du concepteur. Ces modèles ne sont donc pas des préconisations, ni des exemples parfaits, mais plutôt le résultat de ce que nous avons catégorisé à partir du terrain. Ils sont utilisés par les concepteurs comme des modèles *d'action* pour concevoir, ils ne sont le fruit ni d'une « invention » spontanée ni d'un système mathématique parfaitement maîtrisé, mais relèvent plutôt de ce que nous avons nommé *l'ingéniosité*.

L'analyse d'un grand nombre de cas nous a permis d'identifier six modèles principaux qui, comme nous l'avons annoncé, se constituent à partir de deux éléments : l'importance relative donnée par les concepteurs aux trois éléments contexte, contenus, apprenant et l'ordre des trois étapes de conception Finalité, buts, objectifs ; Analyses et Bases et choix de conception.

Nous avons choisi de nommer ces modèles en utilisant les mots clé les plus souvent cités par les concepteurs pour caractériser telle situation de formation par rapport à telle autre :

- le modèle *Changement* : caractérisé par une injonction de changement organisationnel, l'élément déterminant est le *contexte* ;
- le modèle *Savoir* : caractérisé par des savoirs pointus et complexes, l'élément déterminant relève du *contenu* ;
- le modèle *Compétences* : caractérisé par l'insistance sur l'acquisition de compétences, l'élément déterminant relève ici aussi du *contenu* ;
- le modèle *Comportement* : caractérisé par l'insistance sur l'acquisition de comportements a comme élément déterminant l'*apprenant* et le *contenu*;
- le modèle *Management* : le thème de la formation est spécifiquement le management et le se caractérise par deux éléments déterminants : le *contexte* et l'*apprenant* ;
- le modèle *Apprenants* : la situation psychosociale des apprenants et le fait qu'il s'agit de formation « inter » sont des facteurs centraux, l'élément déterminant c'est dans ce cas l'*apprenant*. Nous ne présenterons pas ce modèle qui concerne peu notre sujet principal à savoir les formations intra entreprises.

Le modèle Changement

L'élément déterminant de ce modèle est, comme nous venons de le souligner, le *contexte* qui est caractérisé, parfois implicitement, par le changement organisationnel. Ce dernier peut se confondre par exemple avec l'introduction d'un nouvel outil informatique, qui en réalité remet en question des rapports hiérarchiques, ou avec la volonté de faire face à un nouveau concurrent, qui implique une réorganisation globale de l'entreprise.

En ce qui concerne la population à former dans ce modèle, elle se caractérise par un nombre élevé de participants, plutôt homogènes, peu qualifiés au départ, même si professionnalisés depuis plusieurs années.

Le processus de conception du dispositif dans le cas du modèle *Changement* peut se résumer à l'enchaînement suivant :

1. Phase préparatoire
2. Finalité, But, Objectif
3. Analyse (ici surtout des changements directs et transversaux)
4. Les bases et choix de conception
5. Dispositif

Le modèle Savoir

Le *contenu* est l'élément déterminant de ce modèle, où la technicité prime sur les problématiques liées aux apprenants ou au contexte. De ce fait, les formateurs nécessitent l'intervention d'experts du contenu afin de pouvoir concevoir.

Dans ce modèle, la population est qualifiée, voire hautement qualifiée et a l'habitude de se former, y compris toute seule. Elle est homogène au niveau des qualifications, même si celles-ci peuvent concerner divers domaines.

Les enjeux de la formation se placent à deux niveaux : au niveau organisationnel, perçus par la hiérarchie/direction, et au niveau individuel en termes de carrière, de promotion et/ou d'employabilité.

Le processus de conception peut se résumer à l'enchaînement suivant :

1. Phase préparatoire

2. Finalités, buts, objectif général
3. Bases et choix de conception
4. Analyses approfondies des contenus
5. Dispositif

Ce processus est semblable au précédent dans son enchaînement sauf au niveau de la phase d'analyse, qui se situe *après* les bases et choix de conception. Dans le cas *Changement* les analyses semblent déterminer le dispositif, alors que dans le cas *Savoir*, le dispositif est déjà plus ou moins préconçu et va déterminer la manière de mener les analyses.

Tout en remarquant que le déterminant de ce modèle est le contenu, il est important de souligner la place de l'élément lié aux apprenants. En effet, leur statut, leur « niveau supposé », leur relation à la formation sont des éléments qui sont pris en compte dans la structure du dispositif, juste après le contenu.

Le modèle Compétences

Ce modèle correspond aux demandes les plus fréquentes dans les entreprises : rendre les participants plus performants. Nous excluons ici les formations comportementales et managériales qui seront traitées plus loin.

La particularité essentielle de ce type de modèle est l'importance accordée à la mobilisation en situation professionnelle. La formation est ici totalement au service de l'activité, ce qui signifie qu'elle s'actualise aussi, d'abord et surtout, sur le lieu de travail, d'où le questionnement au sujet de la relation management/formation.

Le processus de conception de ce modèle se déroule de la manière suivante :

1. Phase préparatoire
2. Analyses
3. Bases et choix de conception
4. Finalité, but, objectif
5. Dispositif.

L'originalité de ce processus tient aux rapports entretenus avec le terrain, la hiérarchie et le personnel en général. Il est donc indispensable de comprendre les particularités des situations professionnelles avant d'énoncer la finalité, le but et les objectifs. Le concepteur se met au service du terrain pour élaborer avec lui une formation qui sera en grande partie réalisée dans l'activité professionnelle et qui sera particulièrement « négociée » et adaptée à une situation professionnelle particulière.

Le travail avec le terrain et ses acteurs n'exclue nullement l'expertise du concepteur, notamment face aux hiérarchiques. Le rôle des Bases et choix de conception, ainsi que la formulation des Finalités, buts et objectifs prend donc un poids particulier, car c'est le moment de l'affirmation de l'expertise pédagogique et qui « conclut » le travail avec le terrain.

Le modèle comportement

L'élément déterminant de ce modèle est *l'apprenant*. En effet, l'objectif de changement comportemental individuel prime sur l'acquisition de savoir-faire ou de savoirs et est a priori distinct de la question du management, il concerne donc toutes les populations de l'entreprise, et les enjeux individuels en termes de carrière sont implicites.

Il est cependant important de remarquer que le changement individuel attendu peut aussi avoir une dimension collective et les enjeux culturels peuvent être importants, bien que mal perçus par la direction. Enfin l'élément *contenu* est souvent mis en avant comme particulièrement « délicat » de par sa dimension psychologique, relationnelle ou de type « développement personnel ».

Les étapes du processus de conception sont les suivantes :

1. Phase préparatoire
2. Bases et choix de conception
3. Finalité, but, objectif
4. Analyses
5. Dispositif

Les Bases et choix de conception sont peu marquées par la réalité du terrain ou de l'organisation, ce qui fait la particularité de ce modèle. En effet, dans ce cas, le concepteur propose des « modèles pédagogiques » particulièrement prégnants, qui viennent s'imposer à l'entreprise, quelle qu'elle soit. Ceci tient sans doute au fait qu'il s'agit de « comportements » et que la dimension psychologique individuelle est jugée « universelle » de manière implicite. Ce qui explique par ailleurs que les étapes Finalité, but et objectif et Analyses ont ici un rôle secondaire, plus d'habillage que pédagogique.

Le modèle management

Ce modèle, proche du modèle « Comportement », répond aussi à une demande de changement d'attitudes individuelles mais concernant le management. Les éléments déterminants dans ce modèle sont l'*apprenant* et le *contexte*, alors que l'élément mis en avant lors de la commande officielle est souvent le contenu.

Dans la plupart des cas, les entreprises insistent sur les dimensions psychologiques du management : affirmation de soi, assertivité, capacité d'entraîner, force de conviction... tous ces termes étant souvent résumés dans des mots comme « leadership » ou « charisme ». Pourtant ce type de demande, très centrée sur les individus, ne prend son sens que dans un contexte particulier, celui des attentes que l'organisation formule vis-à-vis du management. Lors de la phase d'analyse des besoins, il sera donc important de mettre à jour le type d'interactions attendues entre les futurs participants, l'entreprise et les autres collaborateurs.

Les étapes du processus de conception sont les suivantes :

1. Phase préparatoire
2. Analyses
3. Finalité, but, objectif
4. Bases et choix de conception
5. Dispositif

Contrairement au modèle précédent, l'étape Analyse précède Bases et choix de conception. Ce constat tient au fait que le concepteur ne peut se contenter d'une demande de formation « Management » trop générale et cherche à la spécifier pour ancrer la conception sur un axe « apprenant/contexte ».

2. Formation et changement dans l'organisation : des processus de conception aux postures du concepteur.

Les modèles que nous venons de présenter sont le reflet de la manière dont les concepteurs se repèrent face à des demandes complexes. Ces modèles ne correspondent pas à des dispositifs types, puisque des dispositifs différents peuvent répondre à un même type de question. Ils ne prétendent en aucun cas être « la bonne façon de faire »⁶, mais ils s'appuient sur une *théorisation du sens commun* qui est celle des concepteurs. En effet, ces processus de conception ne sont pas le fruit du hasard mais le résultat de deux types de représentations : ce que sont les « vrais problèmes » des entreprises (y compris ceux des personnes y travaillant) et ce qu'est la formation (ce qu'elle doit et peut faire au sein d'une organisation).

En analysant les modèles de conception et les raisonnements tenus par les concepteurs, nous avons posé l'hypothèse que *la formation se situe de manière très privilégiée dans le champ du changement*⁷ au sein des organisations et que *la conception de dispositifs est une activité-clé dans l'élaboration de réponses à ces problématiques de changement*⁸.

Sur la première partie de l'hypothèse, la littérature est abondante (Barbier, Pain, Ardoin) en particulier quand elle met en place un discours sur la « formation, atout stratégique de l'entreprise ». (Meignant, Le Boterf, Dennerly). Certes, ce discours est souvent normatif voire volontariste mais il s'accorde avec une posture somme toute banale et admise : la formation sert à changer quelque chose : les compétences, les connaissances, les comportements, les déterminants socio-culturels ou l'injustice sociale... ! En ce sens toute l'histoire de la formation des adultes est ancrée dans cette volonté d' « éducation populaire » et de deuxième chance (Schwartz).⁹

En revanche sur la deuxième partie de l'hypothèse qui concerne le rôle de l'activité de conception pour saisir la « mise en forme » de cette croyance autour d'une formation-solution aux questions de changement dans l'entreprise, la littérature est quasiment inexistante tant ce sujet est peu traité par les chercheurs.

Selon nous, la conception de dispositifs scénarise l'action de changement, avant qu'elle ne devienne « réelle ». De ce point de vue, elle est un moment privilégié pour saisir la « mécanique » de la gestion du changement dans les organisations par la formation. Elle permet d'analyser certains rôles et attentes implicites vis-à-vis de la formation à la fois du côté de l'organisation et du côté du concepteur. En effet il n'y a pas de conception qui n'englobe pas ce que le concepteur lui-même attribue comme capacité à la formation. L'identité professionnelle et les croyances des acteurs de la formation sont en effet des éléments indispensables pour diffuser l'idée que formation est un fort levier du changement. Les concepteurs sont aux premières loges pour porter, incarner, voire défendre ces rôles attendus par les organisations. C'est même finalement peut-être pour cela qu'ils sont payés.

Mais comment analyser la manière dont la conception de la formation joue ce rôle dans les problématiques de changement organisationnel ? Nous sommes partis de chacun des modèles et du type de changement qu'il est sensé apporter, puis nous avons approfondi les *différences* entre les cinq *processus de conception* afin de mieux cerner pourquoi on répondait de telle

⁶ De plus, ces modèles sont aussi des freins aux évolutions, car ils figent les analyses et les solutions proposées en empêchant, comme toute catégorisation, d'autres visions de prendre leur place.

⁷ « changement » que Barbier (1985) appelle « transformation »

⁸ Ces processus ont également lieu lors de la formation elle-même, mais il faudrait alors évoquer davantage les dimensions individuelles et psychologiques que nous n'avons pas traitées dans cet article et qui renverraient surtout à la conception des séquences pédagogiques.

⁹ Voir la note de synthèse proposée par Liétard (2007)

manière à telle demande de changement. Ceci nous a permis de mieux comprendre les diverses *postures* tenues par les concepteurs en cohérence à la fois avec les attentes organisationnelles et leur propre identité professionnelle.

2.1. Le modèle « *Changement* » : le dévoilement

Le premier modèle se caractérise par une commande banale qui, en réalité, sous-entend une demande d'accompagnement au changement qui se révèle profond. Ce « dévoilement » émerge dès l'étape Phase préparatoire où des choix de conception s'imposent. Le passage par la formulation des Finalités, Buts, Objectifs a beaucoup moins de place que dans les autres modèles. Le changement qu'il faut « traiter » avec la formation est considéré comme profond puisqu'il s'agit d'un changement culturel, le vrai, le seul qui vaille qu'on s'y attelle puisqu'étant culturel, il est aussi *politique*.

Par ailleurs, il est intéressant de souligner que, chaque fois que cette opération de dévoilement a lieu, le concepteur semble être reconnu dans un rôle particulier de « celui qui sait ce qui n'est pas dit ». Si l'on repense aux écrits de Pain (2003) ou si l'on se réfère aux travaux de Le Boterf (1995, 2002) ou de Meignant (2006) on constate qu'une partie de l'ingénierie est idéalisée au travers de cette fonction de dévoilement. Le concepteur, de ce point de vue, se rapproche du consultant, du psychosociologue¹⁰, voire du psychanalyste : il voit ce que les autres ne désignent pas, il entend ce que les autres ne disent pas. Ce thème de la révélation est omniprésent dans la genèse et l'identité de toute une génération d'intervenants dans les organisations que l'on peut situer historiquement entre les années 1960 et la fin des années 1980.

2.2. Le modèle « *Savoir* » : le maître d'école contre l'expert

Dans le cas du deuxième modèle, la complexité des savoirs à transmettre est centrale. L'univers de référence est celui de la connaissance, de l'expertise, du *Savoir* avec un grand S, qui n'appartient pas nécessairement à la Science, mais qui est suffisamment élitiste pour donner à la fois valeur et sens à ce type de formation.

Derrière le thème des savoirs, se profile rapidement celui du pouvoir : le pouvoir des experts, de ceux qui savent, de ceux qui ont accès à des informations particulières et qui sont reconnus « sachant » par rapport aux autres. Ce thème en évoque immédiatement un autre, celui de l'École, de son modèle classique et de la hiérarchie inhérente au monde enseignant, quelles que soient les formes de pédagogies proposées aujourd'hui.

Le processus de conception n'a pas besoin ici de construire du sens comme dans le cas précédent, mais plutôt d'articuler un contexte et un savoir, tout en sachant que le poids des savoirs et des experts déterminera le dispositif et la formation dans sa mise en œuvre. Les étapes de conception reflètent en effet la négociation entre les buts assignés par l'organisation et le pouvoir des experts maîtrisant les savoirs. Ceci explique la place originale des finalités, buts et objectifs qui se trouvent juste après l'étape phase préparatoire afin de souligner d'emblée que les savoirs sont d'abord au service de l'organisation. Une fois ce cadre posé, on proposera des Bases et choix de conception, affirmation d'une conception pédagogique avant d'être technique pour que le concepteur puisse démontrer sa supériorité d'expert dans le champ qui est le sien : la formation. Ce ne sera qu'à ce moment que l'étape Analyse pourra

¹⁰ voir par exemple les travaux de Enriquez ou Pagès.

s'enclencher, étant maintenant circonscrite dans un schéma pédagogique d'ensemble. C'est là que les experts prendront tout leur poids et pourront jouer pleinement leur rôle.

Les étapes de conception nous révèlent ainsi une volonté, exprimée par le cadre organisationnel, de maîtriser l'enjeu de changement de connaissances. La formation propose ainsi un modèle qui permet d'articuler intelligemment deux types d'expertises au profit de celle qui sert d'abord l'organisation : orienter l'acquisition de savoirs pour qu'elle soit mise au service de l'entreprise est bien une fonction centrale de ce modèle de conception.

2.3. Le modèle « Compétences » : soutien des faibles (collectivement)

Le troisième modèle concerne les compétences et il renvoie à une problématique très présente dans le milieu de la formation : comment parler du travail ? Comment dire le *faire*? Comment capter cette richesse indéniable qui appartient aux hommes pour la mettre au service de l'organisation ?

Toute l'histoire des organisations est traversée par cette question du pouvoir des ouvriers artisans face aux exigences de la production « scientifique », question qui mobilise la formation et qu'elle vit dans une certaine tension. La formation a depuis longtemps été le lieu de reconnaissance du « vrai » travail : de Schwartz à Clot (1995), de la psycho-dynamique du travail à la didactique professionnelle, on peut même affirmer que la « bonne idéologie » aujourd'hui est de ce côté-là. Il serait sans doute intéressant d'interpréter ce souci permanent et même émouvant de ceux qui savent – les formateurs – reconnaître sans cesse la valeur de ceux qui ne savent pas parce qu'ils n'ont pas été à l'école... Et il est « politiquement correct » de redire encore et toujours que « ce n'est pas parce qu'on ne sait pas dire ce que l'on sait qu'on ne sait pas ». Cependant, l'histoire de la formation est aussi porteuse d'un autre projet, moins noble mais néanmoins très concret : transmettre à des « apprenants » ce qu'ils doivent savoir pour produire efficacement et le transmettre le plus vite possible afin que le processus de mise au travail soit plus rapide que la transmission « sur le tas ». Les deux objectifs ne sont pas opposables puisque c'est bien souvent en comprenant la nature de l'activité qu'on pourra ensuite savoir à quoi et comment former. Mais idéologiquement, la tension entre ces deux postures n'est pas négligeable, l'une profondément respectueuse du travail de chacun, l'autre profondément respectueuse ... de la commande passée par l'entreprise.

Il nous semble que cette double position explique l'enchaînement du modèle de conception Compétences. En effet, la particularité du processus est l'inversion de l'étape Finalité, buts, objectifs avec l'étape Analyses. En effet, la nécessité de comprendre, sur le terrain, la nature des compétences, oblige le concepteur à démarrer par l'Analyse. Celle-ci sera suivie par l'étape Bases et choix de conception et seulement ensuite, on formulera les attentes organisationnelles sous forme de Finalité, buts, objectifs. Le concepteur, ici, n'est pas le « sachant » du deuxième modèle ou l'« interprétant » du premier modèle. Dans un premier temps, il sera le « serviteur », celui qui mettra en forme et en mots le savoir-faire des autres et, seulement dans un deuxième temps, il prendra ses distances pour l'intégrer dans les Finalités, buts et objectifs en se situant sur le plan de l'organisation.

Ce modèle touche aussi à la question de la relation avec le management, qui, plus qu'ailleurs, doit être impliqué dans la conception et la réalisation de la formation. En effet, le management de terrain est celui que l'on consulte d'abord, celui qui donne les éléments de contenu, celui qui aide à structurer et à adapter, celui qui doit s'appropriier le projet. Ce n'est qu'ensuite l'entreprise au sens institutionnel pourra intervenir.

Ce modèle nous semble ainsi illustrer la relation ambiguë que le monde de la formation entretient avec sa propre identité, ses propres références – le monde du travail ou celui de

l'entreprise ? -, ses finalités – idéologiques mais aussi pratiques – et son désir de tout (ré) concilier. Ici encore, on peut constater que la formation est le lieu du changement mythique : par la formation, on reconnaîtra les uns (les compétents « exploités ») pour le plus grand bonheur des autres (les « exploitants »), on renforcera les exploités pour qu'ils soient moins fragiles... comme si leur fragilité était uniquement affaire de compétences.

2.4. Le modèle « comportement » : porteur du changement (individuel)

La particularité du modèle *Comportement* tient à la rapidité et à la légèreté avec lesquelles l'étape Bases et choix de conception est posée. Cet état de choses est dû à la soi-disant universalité des contenus. En effet, concepteurs, formateurs, commanditaires et futurs apprenants semblent partager la croyance que la formation comportementale est indépendante des contextes. Bien entendu, si l'on tenait un tel discours, n'importe quel concepteur réagirait en expliquant au contraire le souci qu'il a de réfléchir aux conditions d'usage des comportements auxquels il forme. Pourtant, quand on pousse un peu l'analyse, les « savoir-être » (Bellier, 1998) sont quand même considérés comme reposant sur des « savoirs de base » – l'écoute, la reformulation, la confiance en soi, la distance, la réflexivité, la communication avec autrui, l'assertivité ...- que l'on retrouve à peu près sous la même forme dans toutes les formations.

Ceci explique, sans doute, l'enchaînement du processus de conception qui, dans les faits, est souvent très simplifié par rapport à d'autres modèles. L'étape d'Analyse qui vient clôturer la conception est essentiellement orientée vers le fait de construire les fameux cas, jeux de rôles, mises en situation que l'on retrouve dans ce type de formation et non vers une Analyse du contexte comme cela a été le cas dans d'autres modèles.

La posture du concepteur se caractérise ici par la certitude que l'on peut aider les individus à changer et que la formation est le meilleur outil pour cela, posture qui se retrouve aussi dans l'idéologie managériale (Brunel, 2004).

2.5. Le modèle « Management » : porteur du changement (organisationnel)

Les formations managériales sont largement marquées par le niveau institutionnel de l'entreprise : ce ne sont pas tant les managers qu'il faut former que « le management » qu'il faut adapter aux mutations de l'entreprise. Si la finalité est bien la performance globale, celle-ci est considérée comme liée aux modes de fonctionnement de l'« élite » du corps social. Il faut donc renforcer l'homogénéité par une standardisation des pratiques managériales afin de créer des normes et une culture partagée dans l'entreprise. Ces constats montrent que l'on se trouve une sorte de modèle intermédiaire entre le modèle Comportement et Changement : il s'agit de former pour changer l'organisation mais en passant par le comportement individuel et collectif des « cadres » de l'entreprise.

L'enchaînement des étapes de conception est très parlant de ce point de vue. En commençant par l'étape Analyse, les concepteurs ancrent leur travail dans la réalité particulière de l'entreprise. Cette réalité continuera à guider la conception en s'exprimant sous forme de Finalité, but et objectifs. Ensuite, on trouvera les Bases et choix de conception qui ne seront ici que la stricte traduction en termes pédagogiques des Finalités, buts et objectifs, du fait de la nécessité de coller au mieux aux deux étapes précédentes. En effet, nous pourrions presque affirmer ici que l'essentiel ne se trouve pas dans la formation même, mais bien dans ce qui se passe autour et qui donnera son efficacité au cursus, quel qu'il soit. Les points clé que le

concepteur travaillera d'emblée dans la phase d'Analyse et qui détermineront la conception seront la participation des dirigeants à la conception et à la formation, les modes d'accompagnement des managers, l'identification des thèmes clés, l'insistance sur telle ou telle dimension, l'effort de distinction entre les managers et « les autres »...

La formation occupe une fonction particulière dans ce type de modèle car elle est sensée fabriquer les normes structurantes de l'organisation, celles qui doivent « porter » le changement. La formation a donc le rôle de normaliser, « conformer », tout en espérant que cette normalisation puisse être au service d'un nouveau modèle, différent, innovant. Le rêve de la « formation levier du changement » est donc central et, loin de dévoiler quoi que ce soit, le formateur est ici le *porteur du changement*, son « héros/hérault ». Pour que ce mythe fonctionne, le concepteur doit croire que le changement puisse être produit par des formations particulièrement standardisées qui se réclament toutes ... de l'adaptation à l'entreprise.

Conclusion : les modèles de conception comme analyseur des positionnements identitaires des acteurs de la formation

L'analyse de ces modèles permet de repérer les postures identitaires de ceux qui conçoivent la formation, ainsi que de ceux qui la font. Nous en avons repéré cinq qui s'inscrivent dans trois axes :

- un **positionnement politique** où la conception de la formation renvoie à un rôle de *Porteur de changement collectif* (modèle Management) ou *individuel* (modèle Comportement).
- un **positionnement intellectuel** où la conception de la formation renvoie à un rôle de *Maître d'Ecole* (modèle Savoir) ou à un rôle de *Dévoilement* (modèle Changement)
- un **positionnement social** où la formation apparaît dans un rôle de *Sauveur/soutien vis-à-vis des individus soit dans l'entreprise, collectivement* (modèle Compétences).

Ces trois positionnements dépassent le champ des pratiques tout en leur donnant du sens. Ils permettent d'identifier un *positionnement identitaire* des acteurs, issu de l'histoire et des attentes sociales auxquelles la formation est sensée répondre.

Dit autrement, la formation est attendue comme La Pratique qui a :

- *le pouvoir de faire changer (positionnement politique)*
- *le savoir pour le faire (positionnement intellectuel)*
- *la légitimité « morale » pour agir (positionnement d'action sociale)*

et ceci concerne à la fois des dimensions individuelles et collectives.

Le changement ne serait pas envisageable si ceux à qui on demandait de l'instrumenter n'étaient pas doublement « sachant », par le savoir lui-même mais aussi par la capacité de voir au delà des apparences.

Le changement ne serait pas possible s'il n'était pas au service d'idéaux qui sont considérés comme idéologiquement « corrects » : la formation est du côté de l'humain, du côté de la reconnaissance des plus faibles, de la foi dans le développement des compétences. Il y a bien longtemps déjà, l'Ecole reposait sur ce socle idéologique du « Progrès pour tous ». Encore aujourd'hui si l'on s'intéresse à la formation, c'est que l'on croit qu'apprendre est toujours possible. La « formation tout au long de la vie » est d'ailleurs une bonne illustration de la permanence de ce fond idéologique.

Cette permanence n'empêche pas des mutations dans le champ de la formation, comme l'ont montré Bourgeois et Nizet (2005)¹¹, mais il nous semble que les positionnements que nous avons repéré, en partant des pratiques de conception, sont toujours présents. Peu ou prou, en fonction des problématiques, les modèles fonctionnent et reposent sur les mêmes axes de légitimation idéologique.

Tout ceci nous amène à considérer que la formation occupe une place particulière dans le paysage du changement organisationnel. Les attentes à son égard rejaillissent bien

¹¹ Bourgeois et Nizet (2005) proposent par exemple trois champs de transformation des expériences de formations :

- celui lié à l'espace (espace géographique restreint qui devient un espace distant, avec des contacts latéraux, l'usage des TIC...)
- celui du temps (l'horizon temporel passe de long à court)
- celui des relations entre les activités (de frontières claires à poreuses).

évidemment sur les acteurs – dont les concepteurs - qui sont eux-mêmes porteurs d'une idéologie forte autour du changement. De plus, ils « savent » *comment* l'atteindre! Au travers des pratiques de conception, ils assument un rôle majeur dans la mise en scène de ces jeux autour du changement. Nous avons voulu montrer que l'analyse des pratiques de conception racontait de manière très concrète les diverses postures professionnelles que les concepteurs adoptent pour maîtriser certaines problématiques organisationnelles.

A l'issue de cette analyse, plusieurs questions subsistent : comment les pratiques de formation prennent-elles leur place dans l'ensemble des pratiques de GRH ? les postures que nous avons identifiées sont-elles communes aux acteurs de la formation et ceux de la GRH ? Il nous semble que la culture propre à la formation d'adulte n'est pas assimilable à celle de la gestion. Néanmoins, d'un strict point de vue institutionnel, l'une fait partie de l'autre. Les problématiques du changement sont-elles partagées ? Participent-elles d'une idéologie identique ou bien ces deux fonctions sont en distance, voire en tension ?

Une dernière question nous permettra de revenir sur notre introduction : quand la formation prétend faire changer – les personnes, les groupes, les organisations – sommes-nous dans un discours qui relève de la réalité, de la gestion ou de la mode ?

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, J-M. (1985), *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.
- BELLIER, S. (1998), *Le savoir-être en entreprise*, Paris, Vuibert.
- BELLIER S., BENOIST A. (2003), *L'anticipation*, Paris, Vuibert.
- BOHM, D. (1987), *La plénitude de l'univers*, Monaco, Edition du Rocher.
- BOURGEOIS, E., NIZET, J. (2005), *Les mutations des formations d'adultes*, Paris, PUF.
- BROCHIER, D. (1995), « Entre formation et production : le rôle clé des acteurs d'interface », *Education permanente*, n°112, p. 61 à 67.
- BRUNEL, V. (2004), *Les managers de l'âme*, Paris, La Découverte.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris : La Découverte
- ENLART BELLIER S. (2007, à paraître), *Concevoir des dispositifs de formation d'adultes, du sacré au simulacre du changement*. Paris, Demos.
- GALAMBAUD B. (2000), *Et si la GRH était de la gestion ?*, Paris, Editions Liaisons.
- LE BOTERF, G. (2002), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Editions Organisation.
- LE BOTERF, G. (2006), *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*, Paris, Editions Organisation.
- LIETARD, B. (2007, mars), « Quelques précurseurs francophones d'une approche de la formation qui voudrait se présenter comme science », *Revue Savoirs*, n°13, p.11 à 32.
- MEIGNANT, A. (2006), *Manager la formation*, (7^e éd. rév et aug), Paris, Editions Organisation.
- MINTZBERG H. (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Editions d'organisation.
- PAIN, A. (2003), *L'ingénierie de la formation*. Paris, l'Harmattan.
- VERGNAUD G. (2004), *Le développement cognitif de l'adulte*, in CARRE P., CASPAR P. (éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (2^{ème} éd). Paris, Dunod, p. 219 à 232.