

# Concevoir des dispositifs de formation d'adulte

Sandra Enlart  
Cecilia Mornata

UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION



UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

**Collection Carnets des sciences de l'éducation**

**Réalisation : Groupe Publication**

Kristine Balslev, Jean-Michel Baudouin (responsable),  
Maryvonne Charmillot D'Odorico, Caroline Dayer,  
Carole-Anne Deschoux, Nadine Fink, Anahy Gajardo,  
Lucie Mottier-Lopez, Alain Muller, René Rickenmann,  
Marianne Weber

***Pour information et commandes, s'adresser à :***

Marianne Weber

Université de Genève, FPSE, Publications

40, Bd du Pont d'Arve, CH – 1211 Genève 4

Tél. : (+41) 22 379 96 72 / Fax : (+41) 22 379 98 28

Email : Marianne.Weber@pse.unige.ch

***Catalogue et commande sur internet :***

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/cahiers/cahier-welcome.html>

ISBN : 2-940195-37-4

EAN : 9782940195374

● 2006 Carnets des sciences de l'éducation ●

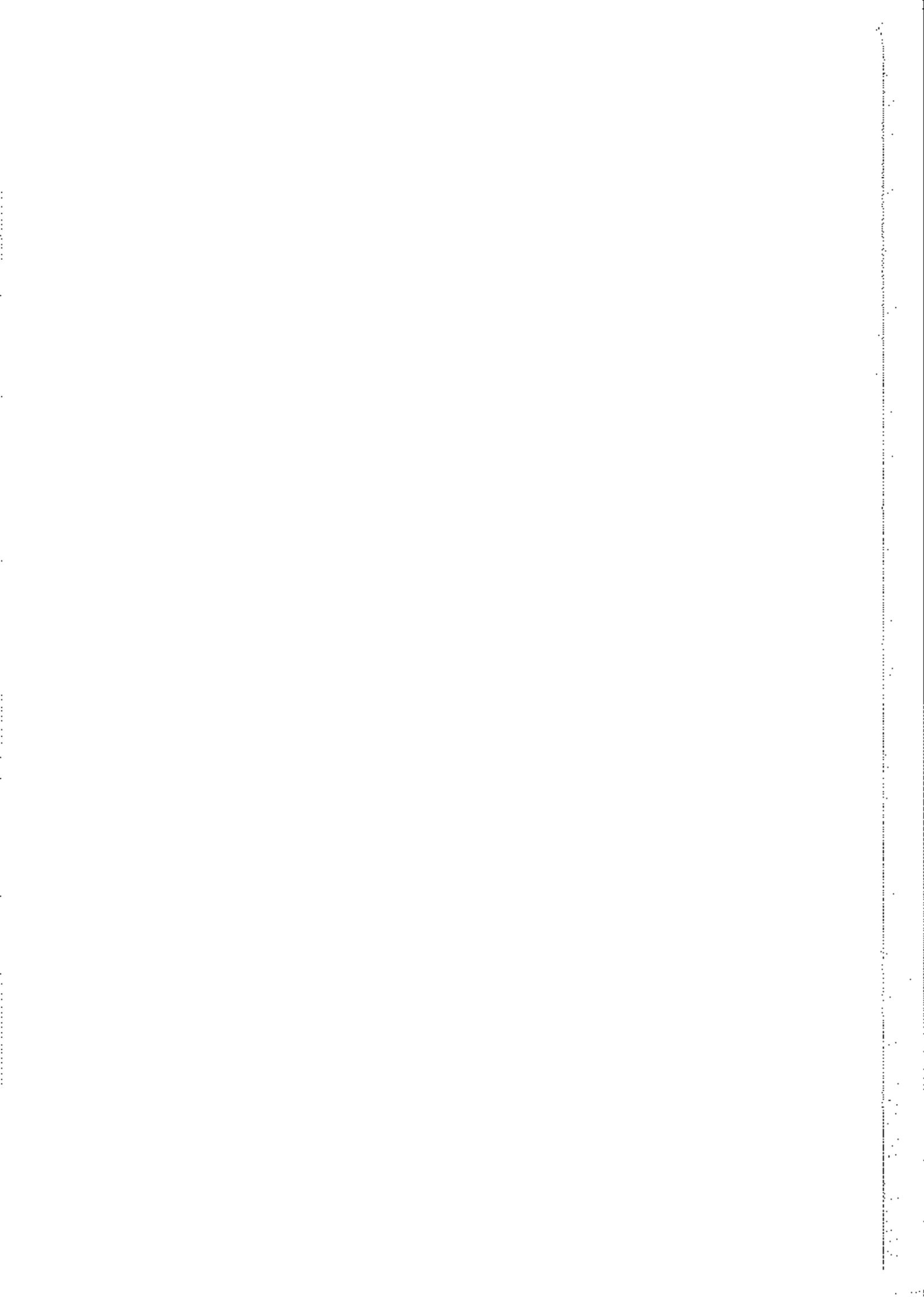


UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Concevoir des dispositifs  
de formation d'adulte

Sandra Enlart  
Cecilia Mornata

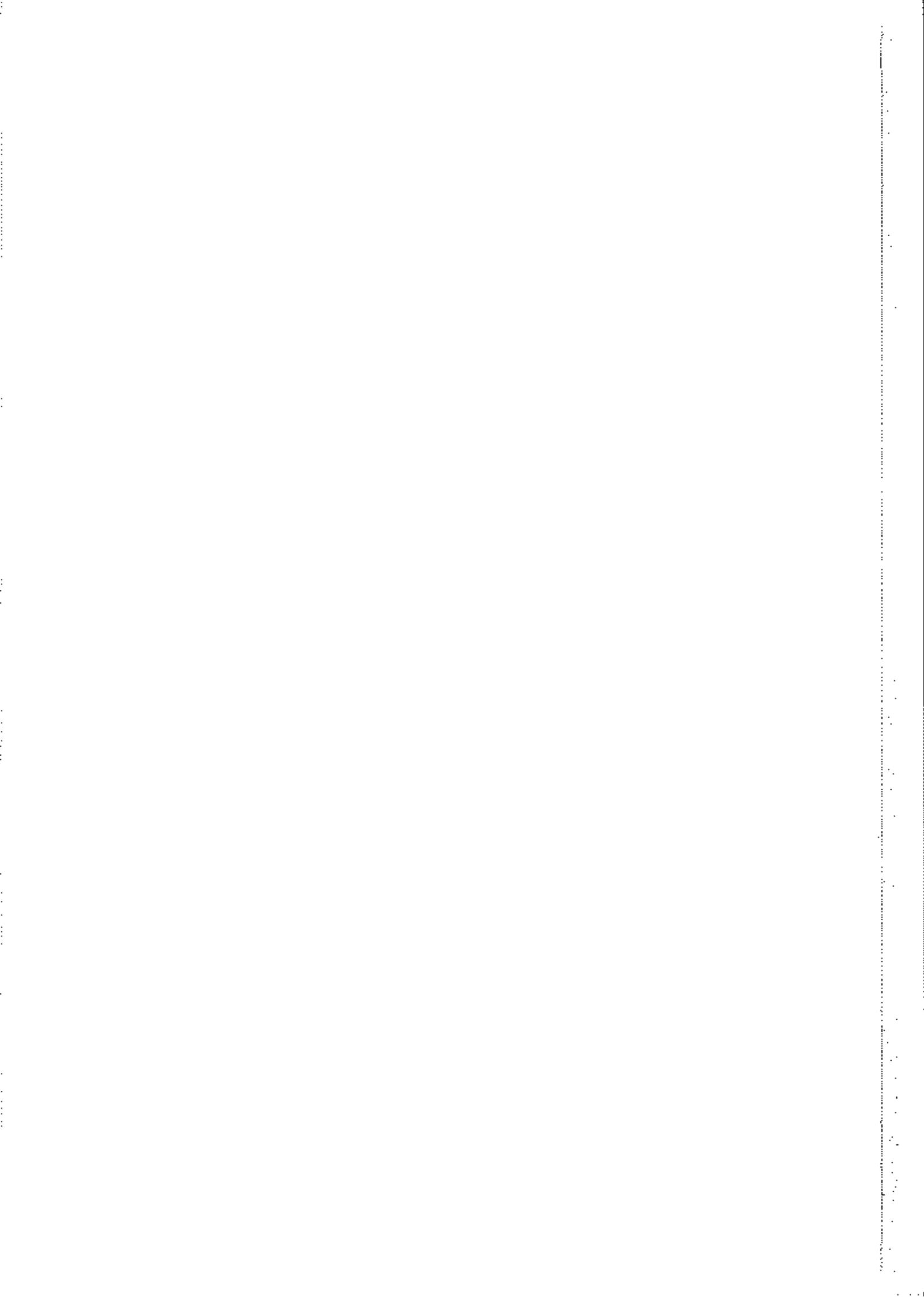
Carnets des sciences de l'éducation  
2006



# CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTE

## Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>3</b>
<b>I. Définition</b>	<b>9</b>
Le cadre : l'ingénierie	9
Débats et Questions	18
Sept présupposés	27
<b>II. Méthodologie</b>	<b>31</b>
Les éléments critiques	32
Le processus de conception	38
Taxonomies et objectifs	42
<b>III. Modélisation</b>	<b>67</b>
Le modèle Compétences	70
Le modèle Management	84
<b>Conclusion générale</b>	<b>103</b>
<b>Bibliographie générale de référence</b>	<b>107</b>



## INTRODUCTION

L'objet de ce livre appartient au champ de l'ingénierie des projets de formation au sein des entreprises. Mais derrière ce terme très « englobant », ce dont nous voulons traiter est *l'ensemble des activités de conception des dispositifs de formation*.

Or, aujourd'hui, le mot ingénierie désigne bien d'autres aspects. Il est utilisé comme un terme générique qui désignerait toute activité intervenant dans la chaîne des projets de formation. On parlera donc aussi bien d'ingénierie de dispositif que d'ingénierie sociale ou d'ingénierie de formation.

Nous reviendrons sur cette utilisation pléthorique du terme. Elle nous amènera en effet à renoncer à ce mot pour privilégier l'idée de *conception*. Cette expertise, qui sera notre objet central, est intimement liée aux capacités d'analyse du contexte et des conditions de faisabilité des formations, cependant elle ne se confond pas avec ce qui relève surtout des phases en amont de diagnostic et d'étude, propres à tout projet.

De même, du côté de l'aval, la conception diffère de l'animation et des questions propres au face-à-face pédagogique.

Dans les entreprises, la question des dispositifs de formation est en pleine effervescence en ce moment, plusieurs facteurs le soulignent :

- l'importance des situations de travail comme lieu de formation est en train d'être particulièrement renforcée à tel point qu'on peut se demander si la formation comme activité particulière existera encore longtemps ;
- l'impact des TIC (Technologies d'Informations et de Communication) dont on est loin d'avoir mesuré la puissance sur les modalités pédagogiques, augmente de jour en jour ;
- les questions politiques montrent parfois la volonté de maîtriser des dispositifs par les métiers eux-mêmes déniaient une expertise au profit d'une très bonne connaissance des contenus professionnels ;
- l'émergence de nouveaux acteurs ou de nouveaux rôles pour d'anciens acteurs est à l'ordre du jour : managers, tuteurs, accompagnateurs, formateurs, formateurs à distance, ... ;
- des nouveaux comportements apparaissent du côté des individus eux-mêmes en particulier du fait de la porosité des différents lieux, temps et formes d'apprentissage.

Cette liste est loin d'être exhaustive, mais elle conduit les entreprises à s'interroger avec acuité sur cette exper-

tise avec des positions qui peuvent apparaître comme extrêmes depuis la pure disparition de l'ingénierie, jusqu'à la tendance inverse qui consisterait à penser, au contraire, que ce serait le seul métier qui subsistera.

Bref, *l'ingénierie est en question et la conception pédagogique avec elle*. Et ce d'autant plus que, quand on veut faire le point sur les connaissances qui constitueraient le cœur de ces expertises, on peut ressentir un grand vide : peu de savoirs stabilisés, peu de modélisation, ou alors des hyper-modélisations en particulier dans le champ des TIC, mais alors parfois peu opérationnelles.

Constatons que les questions de conception ont souvent été à la fois :

- convoquées par les chercheurs, comme une justification opérationnelle à leurs travaux, mais sans qu'elles soient vraiment théorisées,
- mises en avant par les consultants mais sans qu'ils soient capables de lui donner la même valeur marchande propre que celle accordée au face à face pédagogique.

Si l'on s'intéresse à la recherche en *Formation d'adultes*, on trouvera une littérature impressionnante et d'une richesse théorique indiscutable. Si l'on s'intéresse à la relation pédagogique, on trouvera là aussi un grand nombre de sources. Mais si l'on s'intéresse à l'ingénierie et tout particulièrement à sa conception, la déception peut être grande : d'une part, des livres de consultants, souvent affligeants sur les *conseils* qu'ils donnent,

d'autre part, une littérature scientifique qui évoque parfois le sujet mais ne le traite ni comme un objet de recherche ni comme un objet d'investissement.

Pourtant si l'on parle des métiers de la formation, le thème de la conception représente bien une dimension centrale. Elle concerne un moment clé de la pratique professionnelle car c'est bien là que se fabriquent les dispositifs et les séquences et c'est là que s'organise et se structure ce qui sera ensuite *réalisé* dans l'acte pédagogique. Et même si la liberté de manœuvre reste très importante dans la relation en acte, et même si la *surprise* est toujours possible avec chaque apprenant et son mode personnel d'apprentissage, il n'en reste pas moins qu'une partie de l'efficacité de la formation réside aussi dans la manière dont elle aura été conçue.

Les formateurs, quand ils interviennent pour une commande en entreprise, sont dans de nombreux cas obligés de répondre à la question de la conception de l'offre qu'ils vont proposer. On peut bien sûr choisir de travailler uniquement avec des produits *sur étagère*, mais dans la plupart des cas, les exigences des organisations consistent à pousser vers une adaptation de l'offre, vers du sur-mesure, du spécifique. Ou bien la formation sur étagère n'existe tout simplement pas. Dans tous ces cas, la conception est au cœur du métier : elle est même un des facteurs déterminants du succès. On pourrait légitimement considérer que former un formateur – même à l'Université – consiste justement à lui donner une bonne compréhension de cette partie du métier. Si

c'est le cas, la recherche est indispensable pour faire avancer les fondamentaux de l'ingénierie dont ceux de la conception. Si l'on cherche à comprendre comment se construit une formation, comment les formateurs conçoivent les dispositifs dans lesquels des adultes s'insèrent pour apprendre, on touche vraiment à une expertise centrale dans le métier de formateur d'adultes.

Trois hypothèses vont structurer ce texte:

- l'expertise de conception existe à part entière ;
- elle est déterminante pour le processus de formation qui sera mis en œuvre ;
- elle est une combinatoire, souvent implicite et parfois aléatoire, de diverses théories, diverses pratiques, diverses expériences qui fabriquent finalement des *théories implicites de la conception* pour paraphraser les travaux des psychosociologues sur la personologie (Leyens, 1983).

Une des raisons de ce dernier point tient sans doute au fait que la conception ne peut se rattacher à une *discipline* au sens universitaire. Elle est une pratique, elle utilise des savoirs épars de la pédagogie, mais elle n'est pas une *branche* de la psychologie ni même des sciences de l'éducation. Curieusement, elle relève beaucoup plus de ces *savoirs en actes* chers à tout le courant de l'analyse de l'activité qui semblent relever surtout de la *méthodologie*. Sans doute est-ce d'ailleurs une des fonctions majeures du terme *ingénierie* que de donner une connotation *sérieuse* à cette tentative de mise en forme, d'ordonnancement et d'organisation des procès de ges-

tion des projets. Mais qu'organise-t-on avec tant de soin ? Sur quels présupposés repose cet ordonnancement de l'action ? Quels sont les raisonnements sous-jacents qui permettraient d'inventer d'autres voies ? Tout cela reste finalement obscur.

Ce sont justement ces savoirs implicites que nous voudrions mettre à jour. Seule cette mise au clair permettra de mieux comprendre les références et les croyances propres à ce domaine dont nous pouvons déjà poser comme hypothèse la forte dimension idéologique.

## CHAPITRE 1

### DÉFINITION

#### **Le cadre : l'ingénierie**

L'ingénierie se définit comme une expertise qui inclut des activités de conception de deux niveaux :

- la conception des dispositifs de formation, souvent nommée en entreprise ingénierie de formation ;
- la conception des séquences pédagogiques souvent nommée en entreprise ingénierie pédagogique.

Si ce découpage est aujourd'hui globalement partagé, en revanche la terminologie ne l'est pas. Il importe donc, avant de préciser les éléments constitutifs de l'activité de conception, que nous rappelions son lien avec l'ingénierie.

Pour ce faire, nous allons passer en revue trois auteurs qui se sont positionnés sur ces questions de définition du champ et de délimitation des périmètres. Nous verrons que les angles d'attaques sont assez différents et posent la question d'un cadre conceptuel encore flou et discuté.

*I. l'ingénierie comme conduite de projet*

Commençons par nous référer à l'approche développée dans le *Traité des sciences et techniques de la formation* (Carré & Caspar, 2004). Carré et Jean-Montcler (2004) soulignent, dans cet ouvrage, que « l'ingénierie pédagogique a pour mission de créer ou d'améliorer un dispositif pédagogique en optimisant l'articulation des ressources humaines, techniques, financières et logistiques disponibles en fonction des objectifs de formation, du public et des contraintes et des ressources du projet » (p. 424)

L'ingénierie pédagogique se trouve *entre* l'ingénierie de formation « qui passe les commandes » et le champ de la psychopédagogie « qui régit les règles de fonctionnement de l'apprentissage au triple plan affectif, cognitif et motivationnel » (Carré & Jean-Montcler, 2004, p. 425). Ce qui permet aux auteurs de définir trois niveaux : macro, méso et micro. Ils considèrent en effet que c'est au travers de la conception du dispositif pédagogique que se fait le lien entre les objectifs de formation, terminant la phase précédente, et les objectifs d'apprentissage, débutant la phase suivante. Le terme d'*ingénierie pédagogique* est donc réservé à ce travail d'articulation. La distinction entre trois niveaux nous semble pertinente, même si les intitulés d'*ingénierie* nous semblent mal exprimés et donc peu clarifiants.

L'approche par niveaux proposée ici se réfère à Desjeux (2004). Mais est-elle vraiment de même nature que l'utilisation qui en est faite ici ? Pour Desjeux,

l'approche par niveau est une démarche qui porte sur l'ensemble des sciences sociales :

C'est une méthode qui relève du relativisme méthodologique. Les résultats obtenus dans une enquête dépendent de la position de l'observateur, des conditions de l'observation, de l'échelle d'observation et du découpage de la réalité à une échelle donnée. En fonction des points de vue, les points de repère, la forme des phénomènes, les méthodes et donc la description de la réalité peuvent changer. (p. 5)

Il ne s'agit donc pas d'une approche englobante au sens où le niveau micro est inclus ou dépendant du niveau méso et celui-ci du niveau macro. Dans le *Traité des sciences et techniques*, Carré et Jean-Montcler (2004) cherchent pourtant à créer un cadre clair au sens où « l'ingénierie est une approche de l'action méthodique, rationnelle, progressive » (p. 425) et où ces niveaux s'articulent soit-disant parfaitement : les objectifs *aval* de chaque niveau devierment les objectifs *amont* du niveau en dessous. Cette action méthodique peut aussi être illustrée par une description de l'ingénierie en cinq actions permettant de construire un projet de formation : diagnostic, design, développement, conduite et évaluation qui aura un impact sur le prochain diagnostic. Cette première approche se trouve bien dans le champ de la méthode, des enchaînements entre niveaux et défini essentiellement l'ingénierie comme « une méthode de conduite de projet pédagogique c'est-à-dire une démarche raisonnée permettant de parvenir à un but exprimé

en termes pédagogique, dans une logique d'efficacité. »  
(Carré et Jean-Montcler, 2004, p. 426)

### *L'ingénierie comme processus de développement des compétences*

Dans le même ordre d'idée, Le Boterf (1985) part d'une définition déjà ancienne de l'ingénierie de formation vue comme « l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité ».

Aujourd'hui, l'auteur intègre cette approche au sein du développement des compétences. L'ingénierie n'est plus seulement une pratique de gestion des ressources humaines qui appartiendrait à des directions RH, mais elle traverse toutes les pratiques de management humain de l'entreprise. Elle se définit au travers de :

- l'ingénierie des parcours de professionnalisation
- l'ingénierie d'une organisation professionnalisante.

Ces deux ingénieries marquent une rupture forte par rapport aux approches antérieures par le fait qu'elles sont toutes les deux :

- des *ingénieries de contexte* et non plus de programme
- des *ingénieries concourantes* et non plus séquentielles.

L'approche de Le Boterf est beaucoup plus systémique qu'avant : elle permet de voir l'entreprise comme traversée en permanence par des processus qui sont *détenu*s par bien des acteurs de manière parallèle. Le

développement des compétences – et donc l'ingénierie de formation - n'appartient pas à une fonction ou une autre, mais il est le résultat de diverses propositions tournées vers l'évolution, la mobilité, la professionnalisation, le développement et la reconnaissance d'expériences...

Ces évolutions élargissent le champ bien au-delà des problèmes de conceptions ou d'apprentissage au sens de la psychopédagogie (Le Boterf, 1998). La question que l'on est amené à se poser est celle de la définition même de l'ingénierie qui évolue d'une expertise relativement délimitée à un terme beaucoup plus général que l'on pourrait parfois associer à des termes comme *management* ou *politique*. Néanmoins, Le Boterf (2003) ne lâche pas la proie pour l'ombre et rappelle ailleurs que l'ingénierie doit rester synonyme de rigueur :

L'ingénierie d'un processus de conception et de réalisation d'un dispositif constitue *l'ensemble des méthodes, règles et techniques* pouvant et devant être utilisées à cet effet. L'ingénierie d'un dispositif de formation est *un corpus de savoir et de savoir faire* sur lequel il existe un consensus minimum de la communauté professionnelle qui la pratique (p. 54)

Ceci pose sans doute des questions de méthodologie car on ne voit pas toujours très bien comment faire cohabiter de manière concrète, d'un côté, ce corpus de règles et techniques et, de l'autre côté, la nécessité d'être dans des processus concourants et contextualisés.

Ainsi, les travaux de Le Boterf tentent de faire de l'ingénierie une démarche *d'articulation* entre des approches de maîtrise technique d'un savoir-faire et des approches collées aux évolutions organisationnelles, un peu comme si l'on devait formaliser des processus informels et simplifier le complexe.

*L'ingénierie comme articulation entre pédagogie et formation, entre apprenants et organisation*

Barbier (1985), de son côté, n'utilise pas le terme d'ingénierie, mais il distingue clairement le champ de la *pédagogie* du champ de la *formation*. Il place dans les activités de *formation* ce qui concerne la planification de celle-ci, la construction de plans, de projets, les *dispositifs* et les systèmes de formation. Ce qui nous permet de situer cette vision à un niveau *macro*. Dans le champ de la *pédagogie*, il parle d'objectifs pédagogiques, de progression, de séquences, de méthodes pédagogiques, ... dans ce cas, le niveau est plutôt *micro*. On retrouve donc, sur la base d'une approche de la formation comme processus de transformation, cette distinction entre ingénierie des systèmes et ingénierie pédagogique. Cette délimitation du champ, tout en n'utilisant pas le terme d'ingénierie, est finalement assez proche de ce qui s'utilise fréquemment dans les entreprises. En revanche, le fait de positionner la conception des dispositifs en dehors du champ de la pédagogie peut poser question : comment concevoir des dispositifs de formation sans déjà se questionner sur ce que seront les choix pédagogiques des séquences ? Et inversement, comment conce-

voir des séquences pédagogiques sans considérer la structure des dispositifs ?

Quelques années plus tard, Barbier, Berton et Bouru (2004) vont apporter une distinction particulièrement intéressante au niveau de la délimitation des périmètres. Se centrant sur les situations de travail et leur rapport à la formation, ces auteurs différencient trois « logiques dominantes de conception des dispositifs » (p.57). Ces logiques ont, selon Barbier *et al.*, un impact clair sur le « mode de détermination des objectifs et des modalités de formation, [sur le] mode de production-mobilisation-acquisition de savoirs, [sur le] mode d'appel aux acteurs pour la mise en œuvre et [sur le] type d'implication attendue du public cible » (p. 58). Cela signifie que l'ingénierie n'est pas qu'une affaire de niveaux, de méthode ou d'expertise mais aussi de contexte et d'apprenants. L'ingénierie se passe aussi dans la relation qui s'élabore entre les participants et l'organisation de travail.

Les trois logiques sont les suivantes :

- concevoir la formation à partir des situations de travail (par exemple dans le cas d'un groupe d'analyse du travail produisant un référentiel métier),
- privilégier la formation dans les situations de travail (par exemple dans le cas d'une équipe réfléchissant sur l'analyse de son propre travail, la formation est inscrite directement dans les activités de production),

**Tableau 1.** Logiques de conception des dispositifs au regard de leur enjeu dominant (Barbier *et al*, 2004, p. 81)

Logique de conception de dispositif	A partir de la situation de travail	Dans les situations de travail	Par les situations de travail
Enjeu dominant	Qualification	Production	Emploi
<b>Objectif du dispositif</b>	Faire évoluer les contenus de travail et l'organisation	Optimiser la productivité	Faire acquérir des pratiques, normes et comportements
<b>Détermination des contenus et des modalités de formation</b>	Planification et programmation précise à partir de la traduction du référentiel métier et du réf. formation	Pas de distinction avec les contenus et les modalités de travail	Contenus et modalités émergeant du vécu de la situation de travail ; progression personnalisée
<b>Mode de production mobilisation acquisition des savoirs</b>	Reconstruction et finalisation des savoirs autour de la situation de travail	Production de savoirs en même temps que leur mobilisation et leur appropriation	Activation et mobilisation des savoirs en situation de travail

- développer la formation par la mise en situation de travail (par l'immersion ou le tutorat, l'accompagnement individualisé comme manière d'optimiser les effets formatifs « naturels » de la mise en situation).

Ces trois logiques peuvent bien évidemment coexister, cependant elles correspondent clairement à des modes de détermination de dispositifs qui se distinguent les uns des autres. En ce sens, elles indiquent que l'ingénierie ne s'impose pas de l'extérieur mais se détermine de l'intérieur des situations formatives.

Notons toutefois que le travail de Barbier *et al.* (2004):

- ne porte que sur la question des situations de travail et exclut ce qu'il nomme « formation hors travail » qu'il résume par le terme « stage » (p. 80)
- n'utilise pas le terme *ingénierie* et ne semble pas aborder la conception comme une activité propre se déroulant à l'extérieur du groupe de participants.

En conclusion, et avant d'aborder les questions de fond que posent ces différentes visions de l'ingénierie, il faut noter que ces trois approches se distinguent par la relation qu'elles ont à l'idée de maîtrise, d'expertise et de rationalité. Ces distinctions se jouent dans le rapport qui s'établit avec le *contexte* que représente l'organisation :

- technique externe dans le cas de la conduite de projet,
- technique interne dans le cas du développement des compétences,

- technique intégrée dans le cas de formation en situation de travail.

Ce rôle donné au contexte dans la conception de l'ingénierie nous semble être une première leçon à retenir : *il n'y a pas d'ingénierie en soi, mais bien des pratiques qui dépendent de la vision accordée aux liens avec l'organisation.*

On peut enfin s'interroger sur la pertinence d'autant de distinctions autour de la notion d'ingénierie :

A quel moment fait-on de l'ingénierie de la formation, de l'ingénierie pédagogique, de l'ingénierie de la compétence, de l'ingénierie didactique, de l'ingénierie de contexte ? Ma première réflexion c'est d'abord qu'on ne se pose pas cette question dans l'action ; on ne se la pose qu'en théorisant sur l'action. (Blandin, 2006, p. 119)

## Débats et Questions

A la suite de ces premiers constats puisés dans les discours « savants » ou « pratiques », on peut remarquer à la fois le succès du terme ingénierie et la non stabilisation de sa définition. La place de la conception, quant à elle, subit en conséquence les mêmes débats sans être jamais au centre des travaux.

Plusieurs questions se posent quant à l'ingénierie comme le souligne Blandin (2006) :

- l'utilisation du terme ingénierie n'a rien de spécifique à la formation considérée comme un projet comme les autres, avec son cycle générique. En effet,

comme nous le verrons par la suite, tout se résume à cinq étapes : analyse, conception, instrumentation, mise en oeuvre, évaluation. Pourquoi alors cette inflation du terme ingénierie ? Pourquoi insister à ce point sur la définition de sous processus alors qu'on convient sans cesse que c'est leur articulation, et non leur description, qui pose problème ?

- la logique sous-jacente à cette quête de définition est hésitante : tantôt on nous parle de modèle concourant, tantôt on en appelle à l'arborescence : « l'ingénierie psychopédagogique est un sous projet de l'ingénierie pédagogique, lui-même un sous projet de l'ingénierie de formation... qui fournit une heuristique puissante pour aborder l'ingénierie des environnements d'apprentissage » (Carré & Jean-Montcler, 2004, p.121). Comment gérer une telle complexité ? Comment rendre opératoire autant d'ingénieries concourantes mais également déclinées logiquement dans des logiques d'inclusion ? Comment garder en ligne de mire la question de l'efficacité des processus collectifs et individuels d'apprentissage qui mériteraient à eux seuls tout autant d'attention ?

En ce qui concerne le vocabulaire, il est important de constater que le terme *ingénierie* est de plus en plus *générique* et il semble surtout porteur de l'idée de maîtrise d'un processus qui allie l'idée de construction, de projet, de gestion rigoureuse, d'approche systémique, et de clarification de différents rôles, différents niveaux,

différents acteurs ... Il a fini par remplacer des mots comme *gestion* ou *management*, sans prendre pour autant un sens précis qui justifierait cette évolution sémantique. Particulièrement en vogue dans les milieux de la formation, il semble perdre toute spécificité, devenir un mot-valise qu'il convient d'accoler avant la description de l'activité.

L'objet de ce texte est, quant à lui, relativement ciblé puisqu'il s'agit de *conception de formations*. Que ces activités fassent intégralement partie de démarches d'ingénierie est une évidence, qu'elles réclament l'usage du même terme, nous en doutons. Nous souhaitons donc proposer ici d'abandonner ce terme désignant toutes les activités de gestion de projet et de lui préférer définitivement les appellations de *conception de dispositifs de formation* pour ce qui concerne la construction même de l'architecture des formations. Pour ce qui concerne les séquences pédagogiques, nous parlerons de *conception de séquences pédagogiques*<sup>1</sup>. Ces deux expertises ont pour objectif de décrire le processus d'acquisition d'un certain nombre de savoirs (au sens large de la formation). Le terme *acquisition* est entendu dans sa dimension psychologique et psychosociologique et renvoie donc spécifiquement aux processus individuels et collectifs d'apprentissage et d'appropriation.

---

<sup>1</sup> Soyons aussi lucides : un glissement naturel peut nous amener à parler de conception de formation et de conception pédagogique.

Au-delà de la simple convention, ce choix a aussi pour but de nous démarquer des auteurs et acteurs intervenant dans le champ de la gestion de projet, d'insister sur les limites de notre propos sans pour autant nier que la conception est bien un moment ancré dans l'ingénierie de projets.

Si l'on se réfère aux niveaux que Carré et Jean-Montcler (2004), à la suite de Desjeux, nomment *méso* et *micro*, nous nous situons essentiellement au niveau *méso*. En revanche, il nous semble indispensable de considérer que ce niveau est trop grossier et qu'il comporte à son tour deux sous niveaux : *la conception des dispositifs de formation* en est le premier, *la conception des séquences pédagogiques* le second.

Le premier niveau, dit *macro*, dont l'importance est certes cruciale dans notre métier de concepteur, a été écarté de cet ouvrage considérant, d'une part, que de très nombreux auteurs le traitent de manière détaillée et, d'autre part, qu'il relève d'approches plus sociologiques et politiques que pédagogiques – même au sens large.

Ces choix de définition nous amènent donc :

- à utiliser le même mot *conception* dans deux locutions différentes,
- à distinguer *deux sous catégories* (deux niveaux ? deux expertises ? deux démarches ? deux pratiques ?...) à l'intérieur de la catégorie *conception* : *conception des dispositifs* et *conception des séquences pédagogiques*.

Ce propos n'est pas neutre et renvoie, par ailleurs, à une question de fond concernant l'unité conceptuelle de ces deux sous catégories. En d'autres termes, s'agit-il bien de *la même chose* déclinée en différentes parties ? On pourrait considérer que ces deux pratiques, tout en ayant des liens forts dans la réalité, ne relèvent pas de la même technicité, des mêmes bases théoriques ou des mêmes métiers. Pourtant, trois raisons nous font défendre l'idée d'*une* unité conceptuelle de cette expertise :

- *l'expertise centrale est la même* : la conception. Dans les deux cas, il s'agit bien d'un travail préalable à l'acte pédagogique. Ni dans la conception de formation ni dans la conception pédagogique, il n'y a de face à face avec les apprenants ou même avec les formateurs. L'action de formation est, dans les deux cas, différée.
- *les savoirs essentiels sont les mêmes* : ce sont bien les modèles de l'apprentissage qui permettent de concevoir, que ce soit des dispositifs ou des séquences. Dans les deux cas, la manière dont on comprend ce qui permet à des adultes d'apprendre est déterminante ... même si d'autres savoirs plus sociologiques interviennent pour la conception de dispositifs.
- *la finalité est la même* : celle de la pertinence et de l'efficacité pédagogique qui dépendent tout autant du dispositif global que des différentes séquences.

Ces trois raisons, sensées donner leur unité à ces activités, amènent cependant à un débat.

### *Comment articuler ingénierie, conception et animation ?*

Le terme d'ingénierie, comme nous avons eu l'occasion de souligner auparavant, recouvre des acceptions extrêmement variées qui semblent dépendre notamment de sa valeur sociale. De nombreux auteurs l'ont mis en évidence : l'utilisation d'un terme qui se réfère au métier d'ingénieur, qui invoque la maîtrise et la technicité, ne pouvait que connaître le succès dès lors qu'il s'agissait de rassurer sur une pratique *artisanale* comme a longtemps été perçue la formation d'adulte.

Pourtant, ce qui semble caractériser cette expertise concerne bien sa distinction avec l'action pédagogique elle-même : si l'on devait définir l'ingénierie par la négative, on pourrait considérer qu'elle *n'est pas le face à face*. Elle vient avant, elle prépare l'action, elle prépare aussi le suivi et l'évaluation, mais elle n'est pas explicitement présente au moment même de la formation identifiée comme un temps précis. A ce sujet, Astier (2003) souligne que :

Dans tous les cas, l'ingénierie de formation est une activité de formalisation d'une action future, associant différents acteurs, dans des contextes déterminés, ayant une finalité explicite d'apprentissage ... c'est une mise en représentation des actions, une élaboration anticipatrice.  
(p. 78)

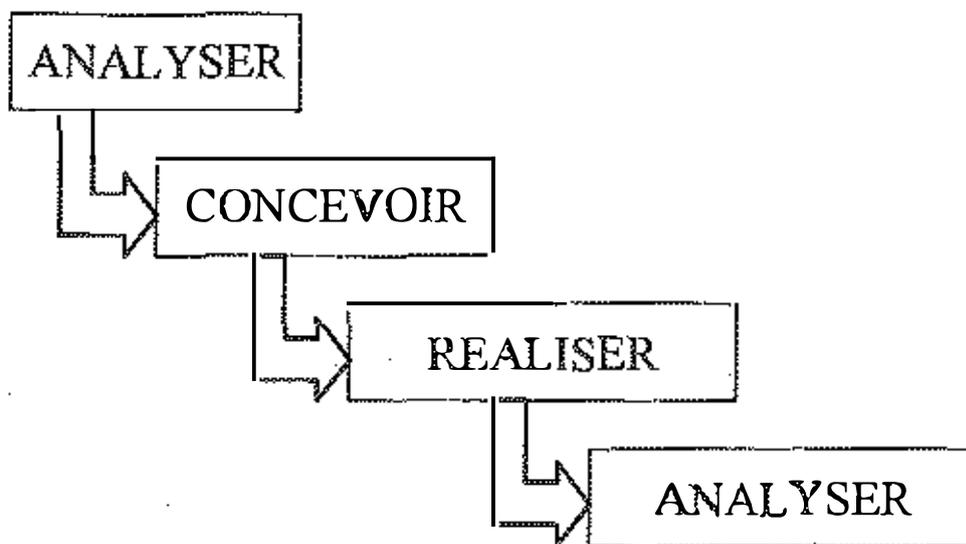
Néanmoins, la manière dont cette ingénierie va être interprétée, redéfinie et opérationnalisée *sur le terrain* lui donnera tout son sens et toute son efficacité. L'ingénierie a en effet une autre fonction, comme le

montre Astier (2003), qui est d'ordre « propositionnelle », c'est-à-dire « proposées à l'intervention d'autrui dans des formes symboliques, en particulier langagières » (p. 79). L'ingénierie offre une sorte de conception qui n'est pas « seulement un programme d'action mais une proposition dont il faut poursuivre la conception pour la rendre effective » (p. 79). Ainsi, si l'ingénierie continue à s'élaborer à travers la manière dont le formateur se l'approprie, elle ne se confond pas avec la mise en œuvre, à moins de n'avoir plus d'existence propre.

Pour notre part, nous considérerons ici que la conception est un processus qui se prolonge dans l'appropriation qu'en font les formateurs et les apprenants même si sa caractéristique première reste bien de se situer en amont.

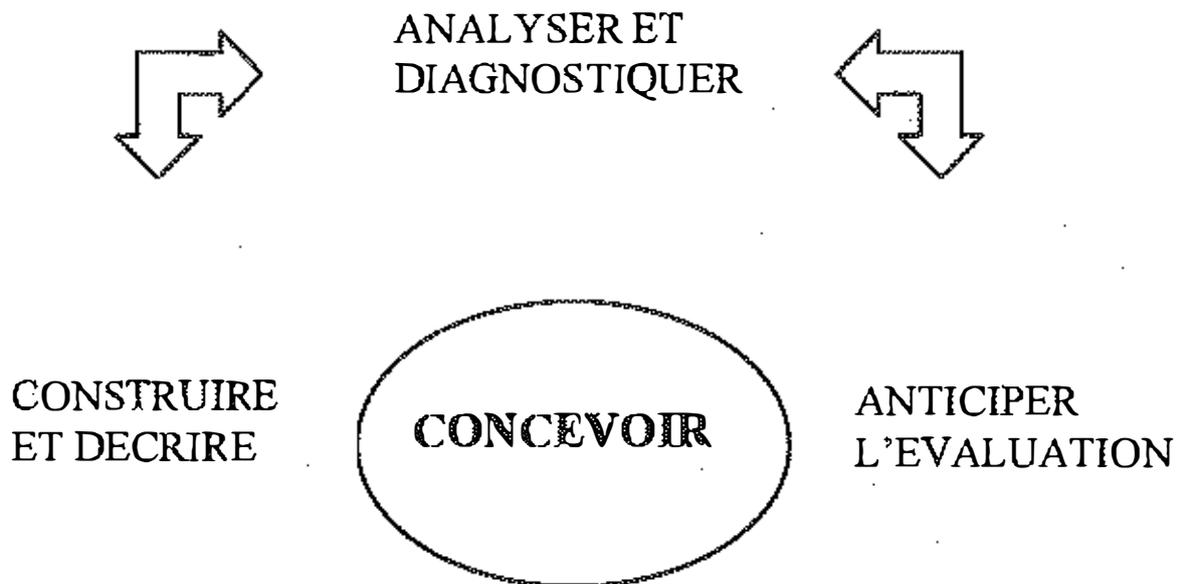
Le schéma qui pourrait résumer notre point de vue sur l'articulation entre ingénierie et conception est le suivant :

à la place d'une série de quatre étapes,



## CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTE

nous proposons les relations suivantes :



### *L'ingéniosité*

Parler de *conception* n'est pas anodin. D'une part, cela nous éloigne définitivement de l'idée qu'elle serait une technique, déterminée par une quelconque boîte à outils dont la maîtrise garantirait une efficacité définitive. D'autre part, cela nous conduit à nous pencher sur un mécanisme cognitif complexe *qui se situe à mi-chemin entre l'invention et le bricolage*. L'invention fait référence à la créativité pure, presque hors contexte ; le bricolage fait référence à l'éphémère, à une certaine fragilité. Sans doute le terme qui conviendrait le mieux pour décrire ce mi-chemin serait celui d'*ingéniosité*. Celui-ci renvoie au bricolage fait par un ingénieur ou encore à l'invention par un non ingénieur, c'est une notion qui inclut à la fois le résultat original et la fragilité de ce même résultat. L'ingéniosité est une sorte de débrouillardise qui marcherait souvent, c'est plus que du bricolage mais moins que de l'invention. C'est un « sens

de », une intuition, une qualité implicite qui aboutit souvent, mais pas toujours, et qui n'offre que peu de garanties. L'ingéniosité n'est pas pour autant dépourvue de savoirs techniques sous-jacents, de connaissances et de sérieux : c'est en ce sens qu'elle se distingue du bricolage, c'est en ce sens qu'elle résonne par rapport au terme ingénierie qui répondrait davantage au rêve d'une démarche prévisible, contrôlable, et donc normalisable.

Dans la plupart des cas, la conception est considérée comme une des quatre facettes de l'ingénierie : analyser, concevoir, réaliser, évaluer. On retrouve là une approche *ingénieur global*, c'est-à-dire ayant la maîtrise totale de l'ensemble d'un processus. Si l'on veut valoriser ce métier *ingénieur de la formation*, on a effectivement intérêt à considérer qu'il est le grand architecte de tout ce qui permet la formation. D'ailleurs, ne nous dit-on pas que « l'ingénierie est une démarche structurée qui intègre la formation dans un ensemble politique et stratégique, avec une volonté éducative forte » (Ardoin, 2003, quatrième de couverture) et que « l'élaboration d'un projet de formation ne se réduit pas à la définition d'un contenu de stage et d'une pédagogie adaptée mais nécessite de prendre en compte à la fois la demande de l'organisation et son environnement » (p.1) ? Cette définition, très soucieuse d'une approche système et de la prise en compte de l'amont et de l'aval (suivi, évaluation, ...), est typique de la position dominante en ingénierie et elle est salvatrice ! En effet, comment a-t-on pu imaginer que l'on puisse concevoir des formations – en

particulier pour des entreprises - sans se demander qu'elles étaient les attentes, les besoins, le contexte et sans se soucier de la manière dont on pourra évaluer les résultats de l'action ? Cette position nous semble très idéaliser, pour nous la conception ne peut se penser dans comme une maîtrise technique infaillible. C'est pourquoi nous proposons ici l'idée *d'ingéniosité*.

### Sept présupposés

*La conception en formation d'adulte a pour objet, dans le cadre d'une commande institutionnelle, de concevoir des dispositifs et des séquences pédagogiques qui soient les plus pertinents possibles pour l'apprenant en référence au contexte organisationnel et professionnel qui est le sien.*

Telle est la définition à partir de laquelle nous travaillerons. Cette définition suppose d'accepter un certain nombre d'affirmations qui sont au nombre de sept.

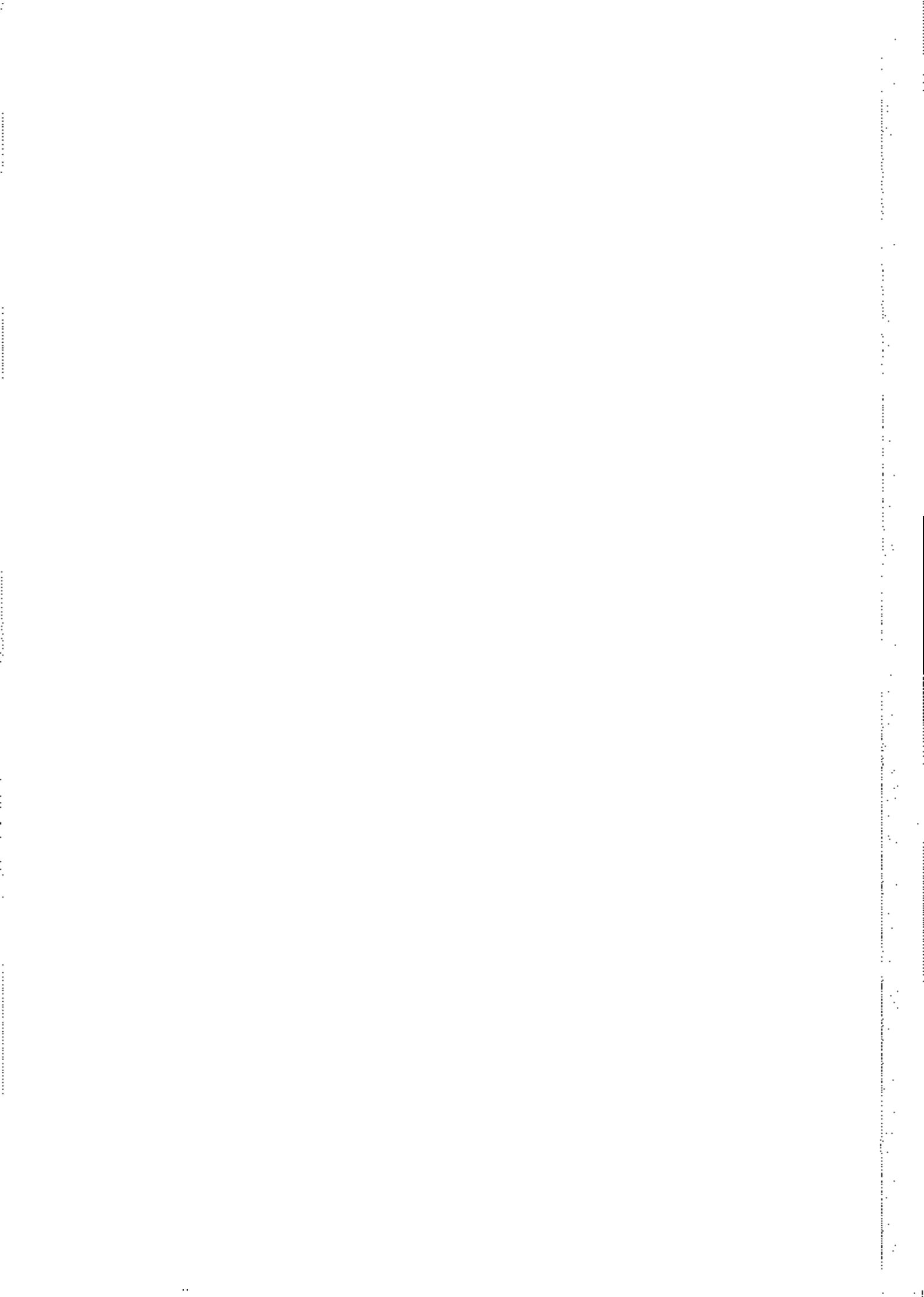
1. Le volet de l'ingénierie qui nous concerne est une activité de conception. Cette conception s'inscrit dans un contexte qui est celui d'une institution et d'une organisation. Le cœur de cette expertise consiste à scénariser, à structurer, à construire, à imaginer, à élaborer.
2. On peut concevoir des formations indépendamment des personnes qui vont les vivre : formateur et apprenant. Ce *point de vue externe* admet donc qu'existe une expertise distincte et complémentaire de celle de

l'animateur/formateur en situation. La conception suppose toujours la prise en compte des spécificités de l'apprenant et de ce qui l'amène en formation, cependant elle échappe à la relation réelle avec ce même apprenant.

3. L'expertise de conception n'est pas la création ou l'invention ou l'imagination pure, elle repose sur une double connaissance :
  - a. celle des *processus d'apprentissage*. Toute conception repose sur un ou des modèles théoriques de l'apprentissage, plus ou moins explicités,
  - b. celle de *modèles* d'action pour la formation qui reposent sur des règles de l'art et des savoirs issus des pratiques.
4. La conception passe par la clarification des finalités, des buts et des objectifs de la formation. Ceci est vrai pour l'ensemble du projet de formation mais également pour la conception. Il est impossible de concevoir des modalités pédagogiques dans l'absolu, sans se référer à des objectifs clarifiés.
5. La conception n'est jamais achevée en amont de la formation elle-même : quelque chose continue dans l'action du formateur et de l'apprenant. La conception n'est pas un objet clos, mais une démarche, un processus, une dynamique qui se matérialise au moment de l'apprentissage.
6. La conception se juge à l'aune de l'apprenant : cela signifie aussi que la question de l'appropriation est au cœur des finalités de la conception. Cependant,

l'apprenant est situé dans une organisation et donc, au-delà de l'appropriation, ce sont aussi les questions de transferts qui devraient être évaluées.

7. En ce qui concerne les questions d'efficacité et de pertinence, nous croyons qu'il existe des démarches, des méthodes, des façons de faire, des manières d'apprendre qui semblent plus adaptées que d'autres à des objectifs, à des contextes et à des histoires individuelles. Ce point de vue suppose qu'il existe un certain nombre de modèles différents les uns des autres et qui correspondent à des situations de formation distinctes. On peut donc faire l'hypothèse concernant l'existence d'une typologie des modèles de conception.



## CHAPITRE II

### MÉTHODOLOGIE

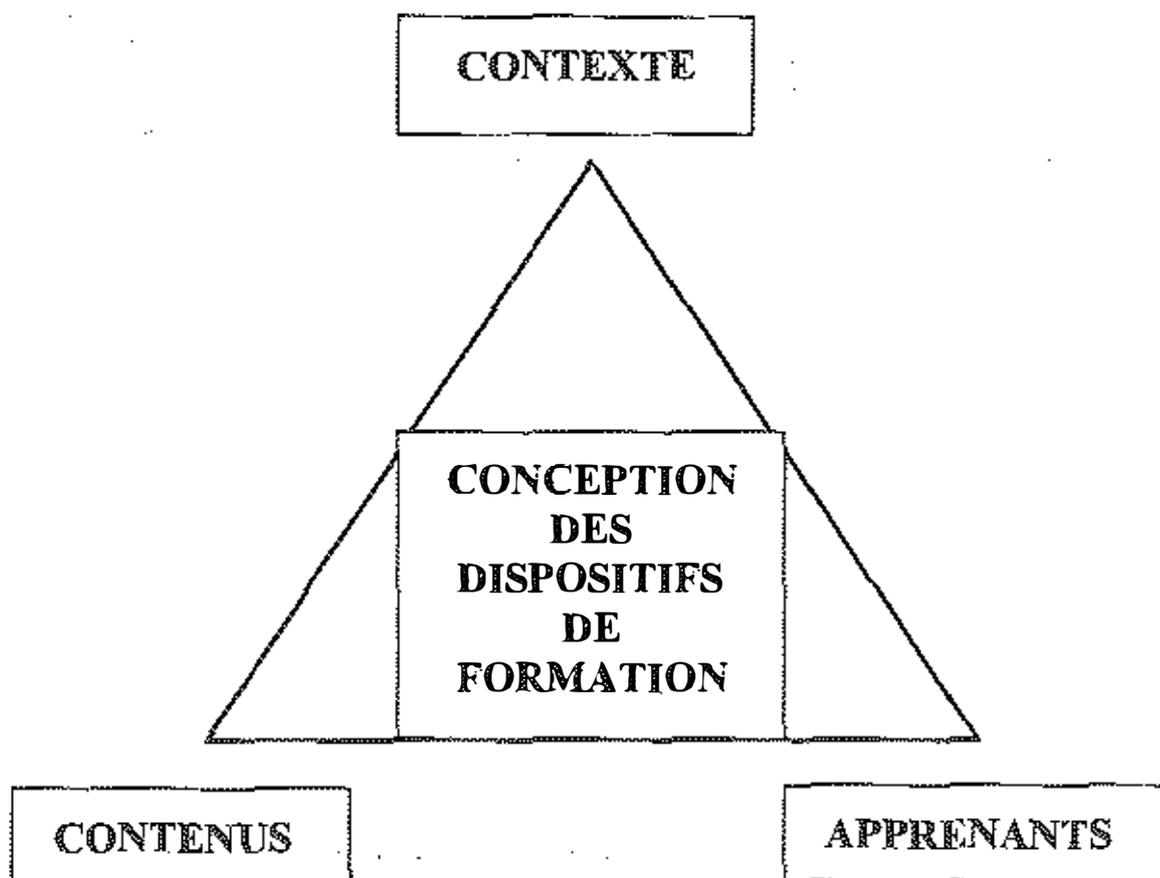
Nous avons voulu définir la conception en invoquant l'*ingéniosité* qu'implique une réelle construction « ad hoc » de la formation prenant en considération, à chaque occasion, les contextes, toujours différents, et les personnes, toujours uniques. Néanmoins, les principes de construction – eux – ne sont pas nécessairement à inventer chaque jour. Un peu comme un ingénieur sait que la résistance des matériaux ou la solidité d'un pont répond à certaines règles, de même l'ingénieur pédagogique sait que certaines règles existent et qu'elles doivent être respectées, utilisées à bon escient et enrichies par l'expérience.

Face à la complexité des situations de formation, le concepteur est amené à renoncer à un modèle universel ou capable d'inclure tous les cas, tout en ayant besoin d'une modélisation des cas de figures repérés comme remarquables. Il cherche à caractériser ces cas prototypes en acceptant que, mis côte à côte, ils ne relèvent pas d'une cohérence globale.

Afin d'élaborer ces modèles, le concepteur doit identifier les éléments pertinents sur lesquels travailler et le processus lui permettant de traiter les questions de conception.

**Les éléments critiques : contexte, contenus, apprenants**

En guise d'introduction, nous commencerons par dire que les éléments de base nécessaires à la conception pédagogique sont les connaissances que l'on a du contexte, du contenu et des apprenants.



La conception est toujours à la recherche d'un équilibre qui fera que ces trois éléments seront à minima analysés, au mieux articulés.

La notion d'*articulation* relève, nous semble-t-il, du travail de mise en scène.<sup>2</sup> Un peu comme si le concepteur de formation possédait des *algorithmes* prenant en compte successivement les caractéristiques des trois éléments et proposant des combinaisons rigoureuses : si le contexte est ainsi et que les apprenants ont telles particularités et que le contenu est celui-ci, alors ....

Néanmoins, cette belle vision de la conception n'est pas toujours aussi réaliste qu'on pourrait l'espérer et l'équilibre entre ces trois éléments est rarement présent. Dans de nombreux cas, un de ces trois axes prendra plus de poids que les deux autres et c'est en partant de cet axe jugé principal et en remplaçant les algorithmes par l'astuce et l'ingéniosité que s'élaborera la conception. A ces éléments, s'ajoutera la connaissance de quelques cas typiques, ce que nous appellerons par la suite des *modèles*, ceci nous permettant d'éviter de refaire le monde à chaque fois. Afin de mieux expliciter ce que l'on entend par modèle, prenons quelques exemples :

---

<sup>2</sup> Un peu comme l'évoque Pernin, lors d'un séminaire INRP (19 novembre 2003) sur les « TIC, nouveaux métiers et nouveaux dispositifs d'apprentissage », mais avec une approche qui relève plus du *Instructional Design*.

- si la formation porte sur des contenus pointus, il faudra sans doute investir différemment sur cet aspect que si le contenu est secondaire ;
- si l'entreprise a des enjeux lourds en terme de changement de culture, on peut penser que, quel que soit le contenu, cette gestion du changement sera déterminante dans la conception ;
- si la population à laquelle on s'adresse est non qualifiée, issue d'échecs scolaires et n'a pas connu de situation de formation, ce sera sans doute un des éléments autour duquel s'organisera la conception.

Nous simplifions évidemment puisqu'il existe aussi des cas où il faut former à des contenus complexes des populations peu qualifiées et dans des contextes de changements importants ! Nous verrons toutefois qu'il convient d'abord d'éclaircir pourquoi tel élément devient prégnant dans la conception, avant de traiter les cas les plus complexes.

Dans ce but, nous nous situons maintenant dans le champ de la conception et nous détaillons ces éléments, non pas au niveau macro ou micro, mais bien au niveau méso. C'est en effet la manière dont ils sont interprétés, récupérés, intégrés qui alimente le processus de conception. Quels sont ces éléments que nous avons classés en trois catégories ? Prenons quelques illustrations :

- *Le contexte* : analyse de la demande, acceptabilité de la formation, enjeux de pouvoir, analyse des systèmes d'acteurs, critères d'efficacité de l'organisation,

implication des niveaux de management , répartition des lieux de formation sur le territoire ...

- *Le contenu* : didactique professionnelle, analyse de l'activité, didactique professionnelle, référentiels emploi et compétences, nature des savoirs (intellectuels, techniques, socio-comportementaux, réflexifs,...).
- *Les apprenants* : volume, niveau, rapport au savoir, style d'apprentissage, homogénéité/hétérogénéité, nature et taille des groupes, disponibilité, habitude de la formation, situation de volontariat ou d'obligation...

Le poids que nous allons accorder à l'une ou l'autre de ces trois catégories relève en fait d'une sorte de degré de *criticité* qui est attribué spontanément par les concepteurs. Si l'un de ces facteurs est jugé *critique*, il devient le point d'ancrage de la conception, le point à partir duquel les autres vont s'organiser et s'articuler. Les modèles que nous proposons ci-dessous relèvent de la même démarche : si un élément est particulièrement marquant, alors le reste perd de son importance relative, et c'est autour du facteur critique que l'on va penser le dispositif et les séquences, quitte à sous-estimer ou à « oublier » le poids des autres dimensions.

A titre d'illustration, voici comment on peut présenter les sous-éléments et la manière dont ils deviennent un facteur critique. Ce tableau nous aidera ensuite à mieux comprendre ce que l'on entend par le terme de *critique*.

**Éléments de contexte**

FACTEURS	FACTEURS CRITIQUES
Changement organisationnel attendu	Changement profond et rapide
Analyse de la demande	Fort écart entre demande « réelle » et « officielle »
Acceptabilité de la formation	Non acceptabilité par les apprenants ou par les managers
Enjeux de pouvoir	La formation est au cœur d'enjeux « violents »
Système d'acteurs	La formation est un enjeu fort pour certains systèmes d'acteurs
Implication du management	Particulièrement nécessaire
« Culture formation »	Nouveauté de la formation
Contraintes coût, temps, délais	Contraintes très fortes

**Éléments de contenu**

FACTEURS	FACTEURS CRITIQUES
Contenus professionnels	Mal connus, mal explicités
Valorisation de l'activité	Activité peu reconnue, dévalorisée
Référentiels emplois	En pleine évolution : nouveaux métiers
Référentiels compétences	En pleine évolution : nouvelles compétences
Savoirs	Complexes

## CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTE

Savoirs techniques	Complexes ou forte expertise
Savoirs socio comportementaux	facteur souvent critique

### Éléments concernant les Apprenants

FACTEURS	FACTEURS CRITIQUES
Entre 12 et 40 participants	Au-delà de 40 participants
Objectifs d'apprentissage	Objectifs imposés
En jeux de progression	Forts enjeux de carrière ou d'employabilité, risque de perte d'emploi
Niveaux	Niveaux très bas ou très élevés
Ecart de niveau à combler	Ecart très important
Homogénéité des Groupes	Groupes très hétérogènes
Rapport au savoir	Expériences d'échec scolaires ou très haut niveau de formation
Styles d'apprentissages divers	Styles d'apprentissages très caractérisés et homogènes

Quand un facteur devient critique, il va tout naturellement se transformer en « problème à résoudre » dans le dispositif de formation. Si, par exemple, le concepteur apprend que les apprenants de la formation à l'expression écrite sont des gens très peu qualifiés, qui ont connus l'échec scolaire et n'ont pas demandé à être là, il devra penser son dispositif autrement que s'il s'agit pour le même contenu d'une population lambda. Cepen-

dant, dans le cas d'un public peu qualifié, cela ne signifie pas qu'il va « oublier » le contenu, mais qu'il va surtout l'asservir à la question de ce public particulier. Les caractéristiques du contenu vont donc être pensées et travaillées pour répondre à ce cas de figure.

Dans la réalité, ces éléments critiques ne sont pas indépendants les uns des autres. Ils se combinent habituellement et en viennent à former des *configurations* qui, une fois repérées, leur permettent de mettre en œuvre des modèles de conception – en les adaptant plus ou moins. C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante.

### **Le processus de conception**

Les cinq étapes clés pour la conception de dispositifs sont les suivantes :

1. Phase préparatoire
2. Finalité, buts, objectif général
3. Analyses des changements directs et transversaux
4. Les bases de la conception et les choix qui en découlent
5. Dispositif (6 volets) : structure générale, estimation des temps, découpage des blocs/sessions, vérification interne, vérification transversale, évaluation.

#### *La phase préparatoire*

Cette étape initiale permet de percevoir les premiers éléments indispensables pour les 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. Dans cette intention, les éléments qui vont se dessiner doivent permettre de comprendre, entre autres, l'importance réelle de la formation au sein de l'entreprise et pour les différents acteurs concernés, les contraintes objectives concernant le projet de formation, la nécessité et la possibilité d'impliquer la hiérarchie dans la formation, la nécessité et la possibilité d'introduire un suivi personnalisé sur le terrain. Ces éléments devraient nous permettre de dessiner le cadre dans lequel le projet de formation s'inscrit afin de pouvoir évaluer de la manière la plus lucide possible les étapes suivantes.

### *Finalité, buts et objectif général*

Cette étape est absolument centrale dans le processus de conception et, de ce fait, elle est largement présentée dans le sous chapitre suivant.

### *Analyses des changements directs et transversaux*

Cette étape vise à analyser le contenu réel de la formation qui, parfois, ne correspond pas uniquement à l'objet exprimé par le commanditaire. Il est donc indispensable de déterminer la vraie *nature du contenu* de la formation, d'en comprendre la complexité et la technicité afin de recueillir une partie des éléments nécessaires pour construire les cas, les exercices, les problèmes à résoudre, les exposés, etc.

### *Bases et choix de conception*

A la suite du travail préparatoire, de la clarification des objectifs généraux et de l'analyse de la nature des changements, il convient de poser les *bases* de la conception pour en déduire les *choix*. Les bases de conception pourraient être définies comme étant ces éléments pédagogiques exprimés de manière générale et indépendamment du contexte dans lequel la formation est donnée. Le contexte détermine bien la base choisie, mais n'est pas exprimé concrètement à ce niveau mais plutôt au niveau des choix de conception. En effet, ces derniers découlent directement des bases et intègrent le contexte de l'organisation en question.

Ce premier travail de conception, qui doit être fortement articulé à l'analyse des changements et aux objectifs généraux, est un peu la réponse à la question *quels sont les principes que l'on doit suivre pour parvenir à ce que l'on vise ?*

Le raisonnement consiste à articuler les enchaînements suivants :

- suite aux constats faits dans les phases précédentes (phase préparatoire, analyses...),
- on en déduira les contraintes ou orientations en terme de formation, dans un sens encore assez général sous forme de bases de conception,
- et on exprimera ces orientations de manière plus précise par rapport au contexte de formation de l'organisation sous forme de choix pédagogiques qui

influenceront et encadreront la conception du dispositif.

Dans un souci de clarification, dans les modèles présentés par la suite, on lira les analyses retenues en format de police standard,

- *les bases en italique*

- et les *choix de conception en italique et gras*.

### *Le dispositif*

L'étape qui consiste à décrire le dispositif comprend habituellement six volets (tels qu'introduits en p. 38, point 5) qui traitent des 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. (effet de zoom/structure)
- l'implication des acteurs si ce thème a lieu d'être
- la vérification interne (progression, cohérence, cf. objectifs) et transversale (cf. changements transversaux)
- l'évaluation

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

C'est lors de cette dernière étape que l'on retrouve toutes les descriptions habituellement faites dans les manuels sur les différentes possibilités en matière de dispositif : modularisation, alternance, règles de progres-

sion, etc. Nous n'avons pas choisi de procéder en donnant toutes les modalités que l'on peut trouver dans un dispositif. De notre point de vue, la connaissance de cette riche palette est un pré-requis et elle ne permet pas entièrement de décider ni de la structure ni du découpage plus fin. Il vaudrait donc mieux partir des choix de conception pour en conclure que tel ou tel dispositif permet de répondre au mieux, et non parfaitement, à ce qui est recherché. Cela signifie que le travail de conception consiste à proposer *une* ou *des* solutions au problème posé en termes d'objectifs, de changements attendus et changements transversaux. Le point de départ de ce travail réside ainsi dans les bases et les choix de conception qu'il s'agit de mettre en forme, sachant qu'il existe sans doute différentes solutions possibles.

Par ailleurs, il est important de souligner que l'ordre de ces étapes de conception n'est pas immuable. En effet, comme nous le verrons par la suite, la deuxième, la troisième et la quatrième étape sont parfois interverties en fonction des modèles.

### **Taxonomies et objectifs**

Au sein du processus de conception, l'étape consacrée aux finalités, buts et objectifs a une importance capitale. En effet, c'est à partir de ces formulations que les dispositifs pourront se construire de manière rigoureuse et précise. Afin de mieux illustrer la portée de cette étape, ainsi que le raisonnement qui la constitue, nous allons approfondir, dans un premier temps, les taxono-

mies et, dans un deuxième temps, la formulation des objectifs, buts et finalités.

Nous sommes bien conscients que les taxonomies et les objectifs sont principalement issus du courant behavioriste. Nous nous trouvons face à des outils inspirés par des théories et qui, inévitablement, en manifestent, de manière plus ou moins évidente, les principes, même si l'on ne peut pas les qualifier de « théories ». Les taxonomies et les objectifs définissent essentiellement une méthodologie pédagogique rigoureuse, facilitant les liens entre les théories de l'apprentissage et leur conception.

Avant d'approfondir ces thématiques, il est important de souligner les raisons qui guident notre choix au sujet des taxonomies. Celles-ci, contrairement à la formulation des objectifs, ne seront en effet pas reprises de manière explicite dans le chapitre consacré aux modèles de conception. Il serait donc normal de questionner la légitimité d'un sous chapitre qui leur est entièrement consacré dans un petit ouvrage visant à fournir l'essentiel des techniques de conception.

S'il nous a paru nécessaire de traiter ces classifications, c'est que nous sommes persuadés qu'un questionnement à ce niveau, même implicite, lors de la conception facilite et structure la création d'objectifs pédagogiques. Nous utilisons le conditionnel car, une fois de plus, la conception n'est pas une science pure, et les éléments postérieurs (dans ce cas les objectifs) ne découlent pas toujours « mécaniquement » et uniquement des éléments antérieurs (les taxonomies). Cependant, le raisonnement

qui se cache sous ces catégorisations est bien un raisonnement d'ingénieur pédagogique et leur utilisation pragmatique peut nous aider à une formulation plus précise des objectifs.

### *Les taxonomies*

Les taxonomies concernant le domaine pédagogique sont nombreuses (Fleishman & Quaintance, 1984, De Landsheere & De Landsheere, 1978) et elles classifient des différents éléments de l'apprentissage. En ce qui nous concerne, nous avons choisi de nous pencher sur les deux approches plus utilisées : la taxonomie de Bloom et celle de Gagné, particulièrement représentatives de ces démarches ... avec leurs points forts et leurs imperfections !

La taxonomie de Bloom a été initialement conçue pour uniformiser le langage des professionnels de la pédagogie concernant les objectifs et les buts de ce domaine et afin d'en améliorer la conception et l'évaluation : « Entendue comme un système de classifications uniformisées, la taxonomie devrait aider les professeurs à définir des expressions vagues [...]. Les échanges de vue concernant l'élaboration des programmes et l'utilisation des instruments de mesure pédagogique en seraient facilités » (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Karthwohl, 1969, p. 3). Ce nouvel outil n'était cependant pas adressé uniquement aux professionnels du terrain, mais aussi aux chercheurs. Il visait en effet à stimuler la réflexion de ceux-ci « en les aidant à formu-

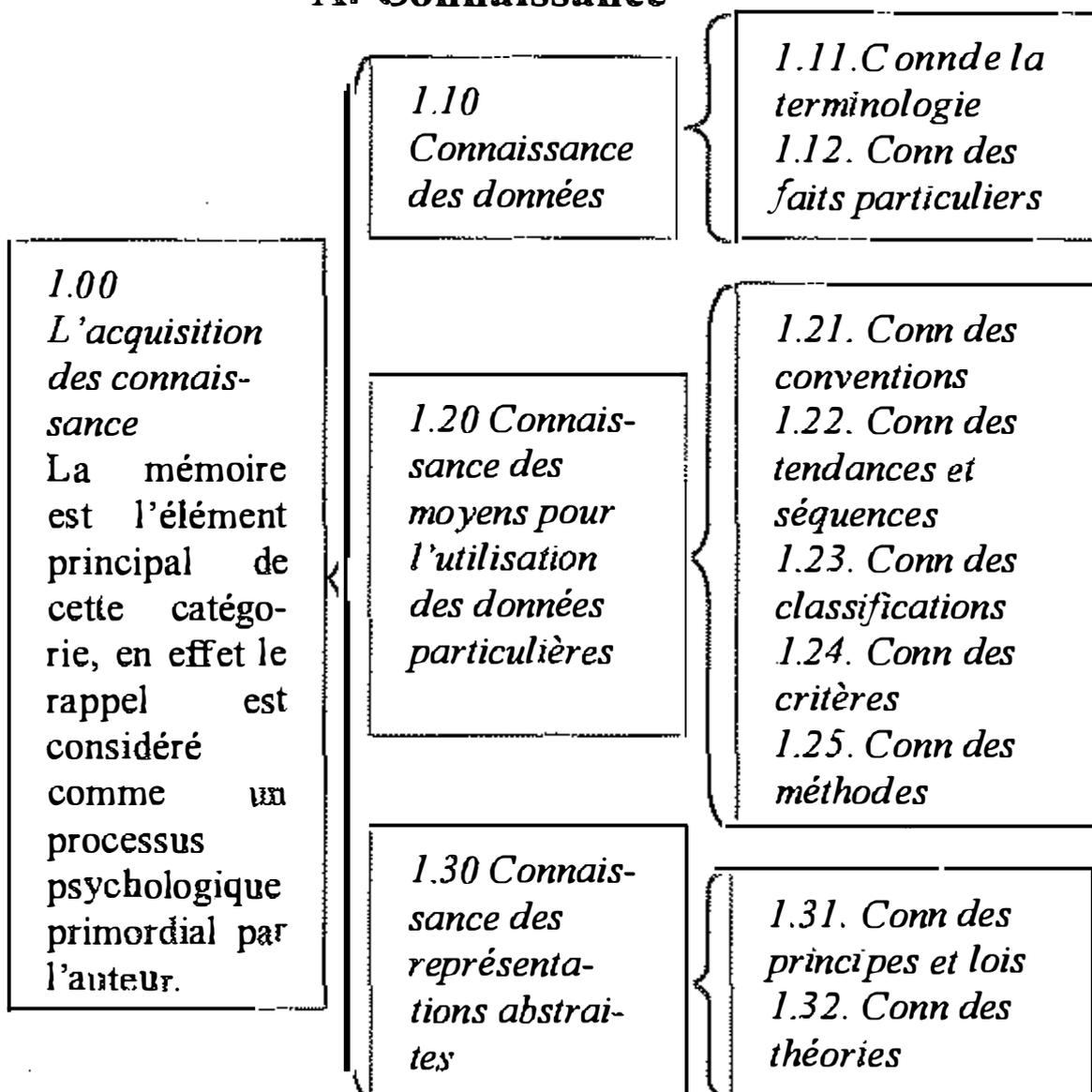
ler des hypothèses sur les processus d'apprentissage et les changements qu'ils provoquent chez l'élève » (p. 24). Afin d'atteindre ces deux buts, Bloom *et al.* ne se sont occupés ni des méthodes d'enseignements, ni du matériel pédagogique à utiliser, ni des contenus à enseigner, mais bien des *comportements attendus* des élèves une fois donnée une instruction précise. Ces comportements ont été analysés dans trois domaines : cognitif, affectif et psychomoteur. Dans le cadre de ce chapitre nous allons brièvement présenter le domaine cognitif sans approfondir les autres domaines. En effet, celui-ci est bien le plus utile dans le cadre de la formation d'adultes et il est suffisamment représentatif de la structure générale de la taxonomie.

Avant de le présenter dans le détail, il n'est pas sans intérêt de rappeler quelques caractéristiques, ici résumées par Pocztar :

- Ces catégories en sont pas arbitraires ; elles sont rangées selon un ordre qui correspond à l'ordre des phénomènes ;
- Elles sont : exclusives les unes des autres (il n'y a pas de recouvrement) ; hiérarchisées selon le degré de complexité (depuis le plus simples jusqu'aux plus complexes) ; subdivisées en sous catégories obéissant aux mêmes principes (exclusivité, hiérarchie) ;
- L'ensemble des catégories concorde avec les vues théoriques issues des résultats obtenus par la recherche. (1979, p. 62)

Dans la taxonomie du domaine cognitif, Bloom *et al.* (1969) distinguent deux catégories principales : *les connaissances* et *les habiletés et capacités intellectuelles*. La première est liée de manière très importante à la mémoire, alors que la deuxième catégorie renvoie plus aux capacités des individus à se référer à des informations déjà utilisées dans d'autres contextes ou d'autres moments. À partir de la pratique du terrain, Bloom *et al.* distinguent ainsi six sous catégories principales qui, à leur tour, se déclinent en divers sous catégories plus détaillées.

### A. Connaissance



## B. Habiletés et capacités intellectuelles

**2.00**      *La compréhension*  
Compréhension élémentaire et littéraire d'une consigne ou d'un message sans nécessairement impliquer un lien entre plusieurs consignes ou messages.

*2.10 Transposition*

*2.20 Interprétation*

*2.30. Extrapolation*

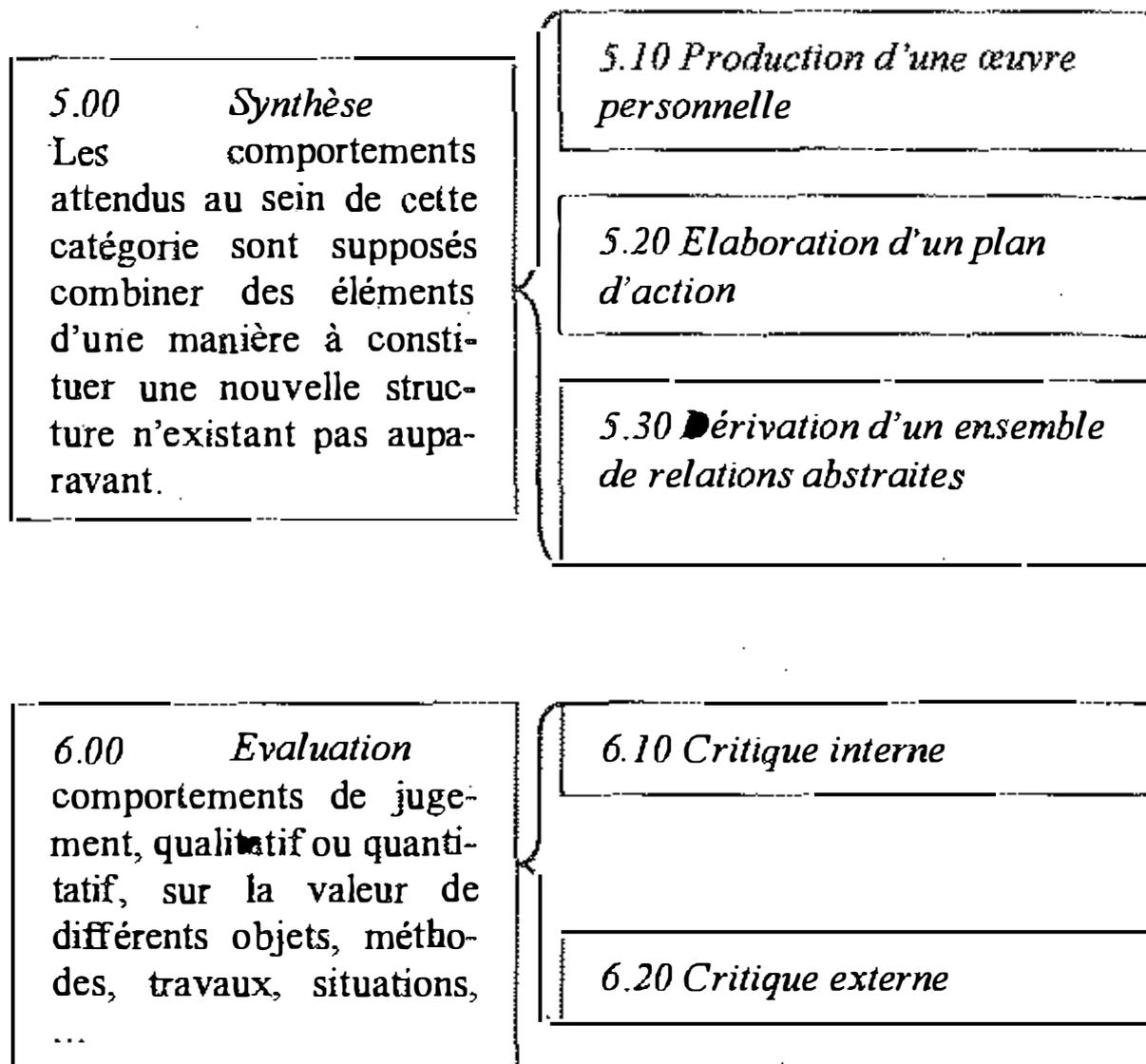
**3.00**      *Application*  
Le rappel reprend ici de l'importance, mais dans le but d'utiliser une même lois dans des contextes différents.

**4.00**      *Analyse*  
Comportements permettant de « décomposer le matériel et ses parties constituantes et de saisir les rapports qui existent entre ces parties et la manière dont elles sont organisées » (Bloom *et al.*, 1969, p.163)

*4.10 Recherche des éléments*

*4.20 Recherche des relations*

*4.30 Recherche des principes d'organisation*



Cette taxonomie, dont la présentation ci-dessus ne se veut nullement exhaustive, se positionne au niveau de l'apprenant et de ses activités intellectuelles. Elle permet de répondre tant bien que mal à des questions fondamentales pour la conception des processus pédagogiques, notamment : « Quelles sont donc les activités intellectuelles que met en œuvre un apprenant pour traiter l'information ? Ou encore : comment l'individu traite-t-il les informations s'il veut les faire siennes, s'il veut les

apprendre ? » (Rieunier, 2001, p. 35). D'une part, il permet de vérifier si le comportement attendu ou visé implique d'autres comportements *préalables* dont il faudrait tenir compte d'abord. D'autre part, il permet de savoir si l'outil d'évaluation qui a été conçu est bien approprié et se positionne bien au niveau de l'apprentissage que l'on veut susciter chez le participant. De plus, il permet de vérifier si la modalité choisie au niveau de la séquence pédagogique est bien appropriée pour atteindre le comportement visé ou s'il faut que le participant apprenne d'autres comportements auparavant.

Le travail de Gagné, par contre, ne peut pas se résumer en une seule taxonomie. En effet, sa conception a évolué au cours des années et a permis de donner naissance à plusieurs outils, de plus en plus approfondis. Dans le cadre de ce sous chapitre, le but n'est pas de rendre compte du travail global de cet auteur, mais plutôt de la réflexion qui l'a guidé.

Dans l'un de ses principaux ouvrages consacré aux conditions d'apprentissage, Gagné (1970) propose une première taxonomie des types d'apprentissages en 10 catégories qui peut se résumer brièvement de la manière suivante :

1. *Apprentissage des signaux* ;

Cette forme d'apprentissage de base requiert un stimulus produisant une réaction généralisée par le participant et un stimulus produisant un signal.

2. *Apprentissage de liens stimulus-réponse* ;  
Cette deuxième forme d'apprentissage, toujours de base, implique une réponse musculaire à la suite d'un ou de plusieurs stimuli.
3. *Apprentissage de chaînes motrices* ;  
Il permet un enchaînement de plusieurs stimuli-réponses musculaires intégrés auparavant.
4. *Apprentissage de chaînes verbales* ;  
Comme le précédent, il permet un enchaînement de plusieurs stimuli-réponses, mais cette fois-ci verbaux, intégrés auparavant.
5. *Apprentissage d'une discrimination multiple* ;  
Cet apprentissage vise à une différenciation de plusieurs éléments ou objets.
6. *Apprentissage d'un concept* ;  
L'individu est capable de classer des situations à partir de propriétés abstraites tels que la couleur, la forme, etc.
7. *Apprentissage d'un principe* ;  
Cet apprentissage implique une appropriation d'enchaînements de plusieurs concepts.
8. *Résolution de problème* ;<sup>3</sup>  
Ce dernier type d'apprentissage concerne l'appropriation d'un processus de combinaison de différents principes permettant de résoudre des nou-

---

<sup>3</sup> Traduction de l'anglais des différentes catégories par De Landsheere & De Landsheere (1978).

veaux problèmes et d'acquérir ainsi des nouvelles connaissances.

Cette taxonomie, comme celle de Bloom, est hiérarchisée selon la difficulté de l'apprentissage. Cependant, l'apprentissage d'une discrimination peut requérir l'apprentissage des chaînes verbales et motrices ou uniquement l'apprentissage des stimuli-réponse. Cette précision faite, il est évident qu'en formation des adultes nous allons moins nous intéresser à ce qui est du domaine des chaînes motrices ou verbales, et plus à ce qui est du domaine des concepts et des règles.

Dans des travaux plus récents, Gagné revisite cette première classification, élimine certains éléments et en regroupe d'autres pour proposer une deuxième qu'il définit comme étant composée de « cinq catégories majeures de produits d'apprentissage, ce qui signifie cinq classes de capacités d'apprentissage » (1976, p. 47) :

- *Les informations verbales*  
Catégorie qui concerne la transmission de connaissance.
- *Les habiletés intellectuelles*
  - *discrimination*  
habileté à différencier les caractéristiques d'un objet.  
- *concept concret*  
habileté à connaître la signification d'une classe d'objets.  
- *concept défini*

habileté permettant de définir des concepts uniquement identifiables par des phrases.

- *règle*

habileté permettant de réaliser quelque chose par le biais de symboles

- *règle d'ordre supérieur*

habileté combinant des règles plus complexes à partir de règles plus simples

- *Stratégie cognitive*

Permet d'orienter l'attention, la pensée de l'individu lors de son interaction avec l'environnement.

- *Attitude*

Défini par Gagné comme « un état interne acquis qui influence le choix d'une action personnelle vis-à-vis de certaines catégories de choses, de personnes ou d'événements » (1976, p.60).

- *Habilité motrice*

Habilité qui relève de comportements moteurs.

Cette deuxième classification n'est pas hiérarchisée selon la difficulté des types d'apprentissage. De plus, elle met d'avantage l'accent sur le produit de l'apprentissage que sur le processus, but que Gagné (1970) avait lui-même déjà exprimé lors de la première taxonomie.

Afin de mieux utiliser ces outils, Pocztar propose lui-aussi un tableau (1979, p. 127) résumant les deux catégorisations, qui nous semble très complet :

1. Information verbale
2. Types simples d'apprentissage

## CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTE

- 2.1. Signaux
- 2.2. Liens Stimulus – Réponse
- 2.3. Chaînes motrices
- 2.4. Chaînes verbales
3. Habiletés intellectuelles
  - 3.1. Discrimination
  - 3.2. Concepts
  - 3.3. Règles
  - 3.4. Règles d'ordre supérieur (principes)
4. Stratégies cognitives
5. Attitudes
6. Habiletés motrices

Par cette présentation, Protzcar souligne que les sous-catégories et les catégories 2 et 3 sont ordonnées, ce qui signifie que tout type suppose, pour qu'on y ait accès, le passage préalable par les types précédents. Il y a en somme une hiérarchie comme chez Bloom avec en outre l'idée d'un ordre temporel dans le déroulement de l'apprentissage. Par contre, si l'on considère les catégories 1, 2-3, 4, 5, 6, elles ne sont rangées ni par ordre de complexité ni par ordre d'importance (p.128)

Le travail de Gagné a donc été très large et n'a pas cessé d'évoluer. De plus, malgré ses affirmations concernant son intérêt pour le produit d'apprentissage et non pour le processus, il n'évade pas complètement la question du processus d'apprentissage et il propose en 1976 une classification des différentes phases d'apprentissage qui, théoriquement devraient caractériser les apprentissages précédemment présentés. Théorique-

ment car, à notre sens, selon le type d'apprentissage envisagé, une phase sera plus importante qu'une autre. Il nous semble important de présenter aussi ces phases afin de pouvoir les articuler aux taxonomies précédentes :

*1. Phase de motivation*

L'action de l'apprenant devrait être guidée par un but à attendre.

*2. Phase d'appréhension*

L'apprenant doit, avant d'entamer le moment principal d'apprentissage, sélectionner les éléments qui sont pertinents pour son but à lui et ceci à travers sa perception sélective.

*3. Phase d'acquisition*

C'est « l'incident essentiel de l'apprentissage » ou « le moment dans le temps où l'état interne de celui-qui-apprend change de l'état non appris à l'état appris » (Gagné, 1976, p.15) et où des nouveaux éléments sont stockés dans la mémoire à court terme.

*4. Phase de rétention*

Moment au cours duquel les éléments appris passe de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme.

*5. Phase de rappel*

Cette phase permet de rappeler les éléments appris sous forme d'une performance.

*6. Phase de généralisation*

Cette étape fait clairement référence aux questions de transfert des éléments appris dans d'autres contextes que ceux d'origine.

7. *Phase de performance*

Moment qui permet de vérifier les apprentissages réellement retenus et donc les modifications des différents comportements.

8. *Phase de feed-back*

Le participant se rend compte qu'il a atteint le but qu'il s'était fixé lors de la première phase.

L'intérêt de ces phases pour le concepteur est très bien explicité par Gagné (1976) :

L'étude systématique de ces divers événements d'apprentissage conduit au développement de modèles d'apprentissage, conçus comme un ensemble de processus internes correspondant aux phases d'apprentissage. [...] Les processus internes d'apprentissage peuvent être influencés par des événements externes. [...] Ces événements externes, lorsqu'ils sont planifiés dans le but de supporter l'apprentissage, sont généralement appelés *enseignement*. (p. 41)

Il est donc indispensable, selon l'auteur, de se questionner non seulement sur l'apprentissage que nous voulons susciter chez l'apprenant (étudié à travers sa taxonomie) mais aussi sur les enseignements permettant d'influencer les différentes phases de l'apprentissage choisi. Cette démarche est bien la démarche que tout ingénieur pédagogique devrait adopter dans l'intention d'un travail rigoureux de conception.

Dans un but de clarification des deux taxonomies présentées ci-dessus, celle de Bloom et celle de Gagné, Rieunier (2001) souligne qu'elles sont toutes deux indis-

pensables pour mieux comprendre, et donc mieux appréhender, la situation d'enseignement et d'apprentissage. Il propose de considérer que la taxonomie de Bloom se situe au niveau de l'apprenant et de ses activités intellectuelles qu'il identifie par les six catégories du domaine cognitif (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation), alors que Gagné, par contre, se trouve bien au niveau du produit d'apprentissage, que l'on pourrait appeler produit de sortie de toute la situation d'apprentissage.

Afin de mieux illustrer l'utilité de ces deux outils, nous nous inspirons de Pocztar (1979) qui, de son côté, suggère deux manières de se servir la taxonomie de Bloom : comme *grille* et/ou comme *instrument exploratoire*. A notre sens, ces usages peuvent être facilement étendus aussi à la taxonomie de Gagné. Dans le premier cas, l'outil vu comme une grille peut nous permettre de « classer l'objectif dans sa forme encore provisoire dans l'une des catégories » (p.158). Cette fonction permet « un travail de mise au jour des critères d'appartenance qui doit être effectué et qui entraîne une analyse de l'objectif par rapport à une ou plusieurs catégories » (p.158). En effet, il est très rare qu'un objectif puisse être classifié dans la taxonomie de manière naturelle, cette démarche impliquant, le plus souvent, des discussions aux fins de préciser l'objectif et de faire des compromis indispensables pour sa rédaction. L'utilisation de la taxonomie en tant qu'instrument exploratoire, « signifie que, les intentions ayant été formulées de multiples fa-

çons ou sous une seule forme, on va tenter de voir si cette formulation comporte tous les aspects que l'on souhaite y voir paraître » (p.159). Il sera donc question de se demander, par exemple, si l'objectif que nous avons formulé concerne plus les aspects d'*Application* ou d'*Analyse* pour la taxonomie de Bloom ou les aspects de *Stratégies cognitives* ou *habileté intellectuelle* pour Gagné. L'auteur souligne bien l'utilité de cette démarche : « En confrontant l'objectif à chacune des catégories ou sous-catégories et en s'aidant des exemples de la taxonomie, on est en mesure de mieux apprécier l'extension et la compréhension de l'objectif et par là d'améliorer sa formulation » (p.159). A l'inverse, si l'objectif ne peut pas être catégorisé ou s'il peut être classifié sous différentes catégories au même temps, nous serons obligés à nous questionner sur la pertinence de la formulation de notre objectif.

Au-delà de l'utilité pragmatique qui vient d'être rappelée, il ne faut pas oublier que les taxonomies cherchent avant tout à classer, à classifier, à catégoriser... bref à comprendre et à stabiliser l'objet même de la formation. La question première des grandes taxonomies telles que celles de Bloom et de Gagné, est de pouvoir évaluer le travail mené en formation – essentiellement scolaire – sur des bases communes à une profession. Il s'agit donc, comme pour les objectifs, de se doter des outils et méthodes de base qui faciliteront la diffusion d'une culture et de connaissances professionnelles partagées. L'énorme travail qui a été effectué pour distinguer et

décrire les résultats attendus d'une formation peut sembler parfois désuet ou décalé dans ses définitions. Il est fortement marqué par une idéologie et une époque. Il reste pourtant, d'un point de vue méthodologique, la démarche même qui consiste à se demander en quoi ce que l'on vise dans l'acte pédagogique est distinct de ce qu'on ne vise pas.

### *Les objectifs*

Il est indéniable que les objectifs ont profondément structuré les savoir-faire et qu'ils sont aujourd'hui considérés comme le B-A-BA du professionnalisme en conception de formation. Ils semblent même parfois se substituer à tout autre savoir, comme si leur maîtrise suffisait à se montrer « savant » en matière de formation d'adultes. Il est donc important de souligner que la démarche par objectifs est d'avantage méthodologique que théorique au sens strict du terme. Elle tient finalement à une exigence de *rigueur méthodologique, qui va impliquer tous les acteurs de la formation* :

- on ne peut pas faire de formation si l'on ne sait pas à quoi on veut former. Il s'agit donc d'exprimer le plus clairement possible *le but de l'action pour pouvoir décrire l'action elle-même*. Sur la base de cette clarification, alors l'action pourra se préparer (conception) puis s'engager (formation).
- si l'on sait clairement dire à quoi on veut former, alors on peut s'entendre entre formateur et apprenant. D'où l'idée de pouvoir « *passer contrat* » et donc de

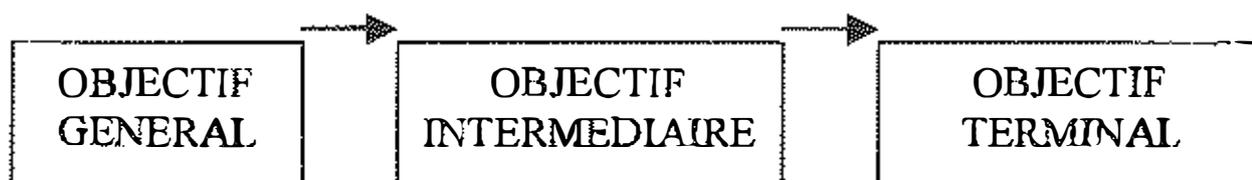
## CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTE

créer un accord entre les différentes parties prenantes (y compris le hiérarchique ou la direction de l'entreprise) sur ce que l'on a à faire ensemble.

- enfin, si l'on sait clarifier ce que l'on vise, alors on pourra *l'évaluer*.

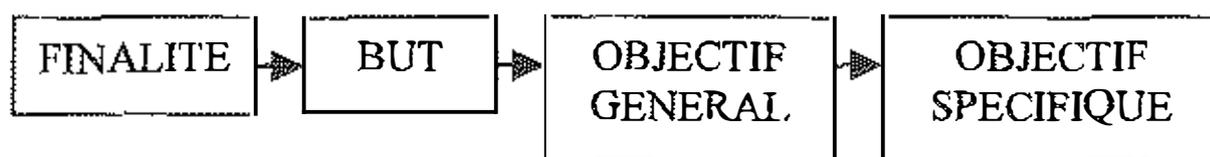
On s'inscrit donc tout naturellement dans une *démarche qualité* tout en se donnant les moyens d'analyser les résultats de l'action et donc de la faire progresser. Outil de travail, outil de dialogue, outil de jugement, les objectifs sont un point de passage obligé pour donner une légitimité professionnelle à la formation en entreprise. Aucun savoir théorique pointu, aucune connaissance à laquelle il faudrait parvenir par un travail assidu ou par une analyse approfondie. La démarche par objectifs est une démarche de base dont le bon sens n'échappera à personne et qu'il serait difficile de récuser intellectuellement. Nous sommes là face au plus petit dénominateur commun de la profession, qui devrait être maîtrisé par tous ceux qui prétendent travailler dans ce champ.

Plusieurs auteurs (De Landsheere & De Landsheere, 1979, Vandeveld, 1982, Strauven, 1996) proposent une première distinction entre trois niveaux d'objectifs, du plus global au plus spécifique :



Le premier, *l'objectif général*, pourrait se définir comme étant la compétence ou la performance générale

à acquérir comprenant la maîtrise de plusieurs tâches. Le deuxième niveau dénommé *objectif intermédiaire* serait l'étape indispensable pour atteindre le niveau le plus spécifique et il résulterait de la différence entre les connaissances concernant l'objectif le plus spécifique et les acquis de l'apprenant. Le troisième niveau, identifié par *l'objectif terminal*, résulte des exigences d'une situation concrète et se définit par une performance acquise à la fin d'un apprentissage complexe. Ces trois échelons montrent bien que nous devons systématiquement nous questionner sur le niveau auquel nous nous trouvons quand nous exprimons les objectifs que nous voulons atteindre. Malgré l'utilité de ces premières définitions, les différents auteurs n'approfondissent pas la méthode de formulation ou les critères que chacun de ces objectifs devrait remplir pour être classé au bon niveau. De plus, il nous semble que la dénomination d'objectif pour chacun des niveaux n'est pas la plus heureuse pour pouvoir actualiser des distinctions par la suite. Dans un but de clarification, Hameline (1979) propose une nouvelle distinction des niveaux de spécification en les redéfinissant de la manière suivante :



La *finalité* est ainsi le niveau le plus large et exprime les valeurs, l'orientation générale de l'organisation en matière de formation. Le *but*, par contre, fait référence, même si de manière encore générale, aux intentions de

l'organisation tout en prenant en compte le contexte et les conditions générales d'application. Il est donc souvent issu d'éléments d'analyse des besoins et implique une négociation, alors que la finalité est partagée par l'ensemble des interlocuteurs. Dans le cas de l'ingénierie, nous pourrions dire que ces deux premiers niveaux sont définis avec le commanditaire et nous permettent de comprendre la philosophie de l'organisation au sujet de la commande faite.

*L'objectif général* est le premier élément qui se réfère à des capacités : « Un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage » (Hameline, 1979, p.98). Donc, à la différence du but, l'objectif général se présente comme un résultat attendu de manière plus concrète. En effet, l'objectif général permettra de prendre en considération les conditions qui vont à leur tour permettre au participant d'atteindre l'objectif souhaité. C'est bien à ce moment où l'on commence à se questionner au niveau de la conception de la formation et qu'on commence à envisager les premiers éléments pédagogiques pour le dispositif de formation. Cependant, il nous faut encore descendre d'un niveau pour atteindre la spécificité nécessaire à la conception de chaque séquence pédagogique et pour pouvoir exprimer de manière suffisamment univoque et observable le comportement attendu à la fin de l'activité pédagogique proposée. En effet, *l'objectif spécifique ou pédagogique* est un objectif opérationnel,

il « est issu de la démultiplication d'un objectif général » (p.100) et doit répondre à quatre conditions indispensables :

- une expression univoque
- identifiable par un comportement observable
- mentionnant les conditions de manifestation du comportement
- ainsi que les critères permettant l'évaluation du résultat.

L'objectif doit donc être exprimé de manière claire et non équivoque. Il est donc indispensable de :

- déterminer *ce qu'il faut faire* au niveau des finalités, buts et objectifs,
- *démultiplier les opérations* attendues des apprenants par une spécification des tâches,
- resituer le *contexte*
- utiliser la formule « *être capable de* ».

Cette démarche devrait rendre *impossible de remplacer* l'objectif pédagogique par un autre. En effet, s'il peut être compris de différentes manières et donc remplacé par un autre objectif pédagogique « similaire », cela signifie qu'il n'est pas univoque et qu'il peut probablement être d'avantage décliné en d'autres objectifs encore plus spécifiques.

Afin qu'il soit possible d'évaluer, il est indispensable que le comportement attendu et exprimé dans l'objectif soit observable. Dans ce but, Hameline (1979) conseille, « avant de mettre la formation en œuvre, de pronostiquer la manifestation de comportements déterminés et obser-

vables » (p.108) en se demandant de quelle manière il sera possible de voir ce que les participants devront être capables de faire. Il faut donc s'assurer de la *présence matérielle d'indices* et que *ces indices puissent être regroupés sous un seul terme*.

Il est aussi indispensable d'explicitier les conditions et les circonstances permettant la manifestation du comportement. Il faut donc *déterminer les ressources et les contraintes* avec lesquelles l'apprenant doit compter pour effectuer la tâche, notamment en se demandant dans quels lieux, dans quelle situation, à l'aide de quel outil ou support le comportement devrait se manifester pour être considéré comme acquis.

Pour que l'évaluation soit prise en compte dans la formulation de l'objectif, il faut transformer le *comportement attendu en performance*. Il est en outre indispensable de choisir la modalité d'évaluation, à savoir normative ou critérielle.

La démarche par objectifs montre plusieurs avantages qui nous semblent évidents. Elle est en effet une des seules méthodes valables permettant une planification rationnelle en pédagogie car elle oblige les formateurs à penser et à préparer les activités de façon spécifique et détaillée. De plus elle encourage à expliciter les valeurs jusque-là évacuées dans le « non-dit » en fournissant une base rationnelle pour l'évaluation formative et l'auto-formation. Ces quelques bénéfices nous semblent suffisants pour défendre une démarche régulièrement criti-

quée comme étant trop rationalisante, mais dont il est néanmoins difficile de se passer.

En effet, les démarches par taxonomie et par objectifs relèvent bien d'une volonté de rationaliser les actes professionnels de la formation d'adulte. Elles tentent de doter les professionnels d'une compétence « partagée/minimum/indiscutable » pour l'extérieur et qui forme une sorte de « filet de sûreté » dans les pratiques quotidiennes. On ne peut donc pas mettre ces démarches sur le même plan que des savoirs théoriques. Allons même jusqu'à dire qu'il est parfois difficile de faire des liens clairs entre les deux univers.

Soulignons encore quelques points sur les objectifs et les taxonomies. Ils relèvent d'une vision de la formation dans laquelle on pense que l'on peut :

- objectiver les buts
- tout en dire de manière non ambiguë
- le dire de la même manière pour tout le monde
- construire un langage commun comme dans toute profession.

Toutes ces affirmations vont dans le même sens : la formation est un objet technique, et donc objectivable et maîtrisable. Et si tel est le cas, objectifs et taxonomies jouent un rôle salutaire pour ne pas dire fondamentale au sens des fondements.

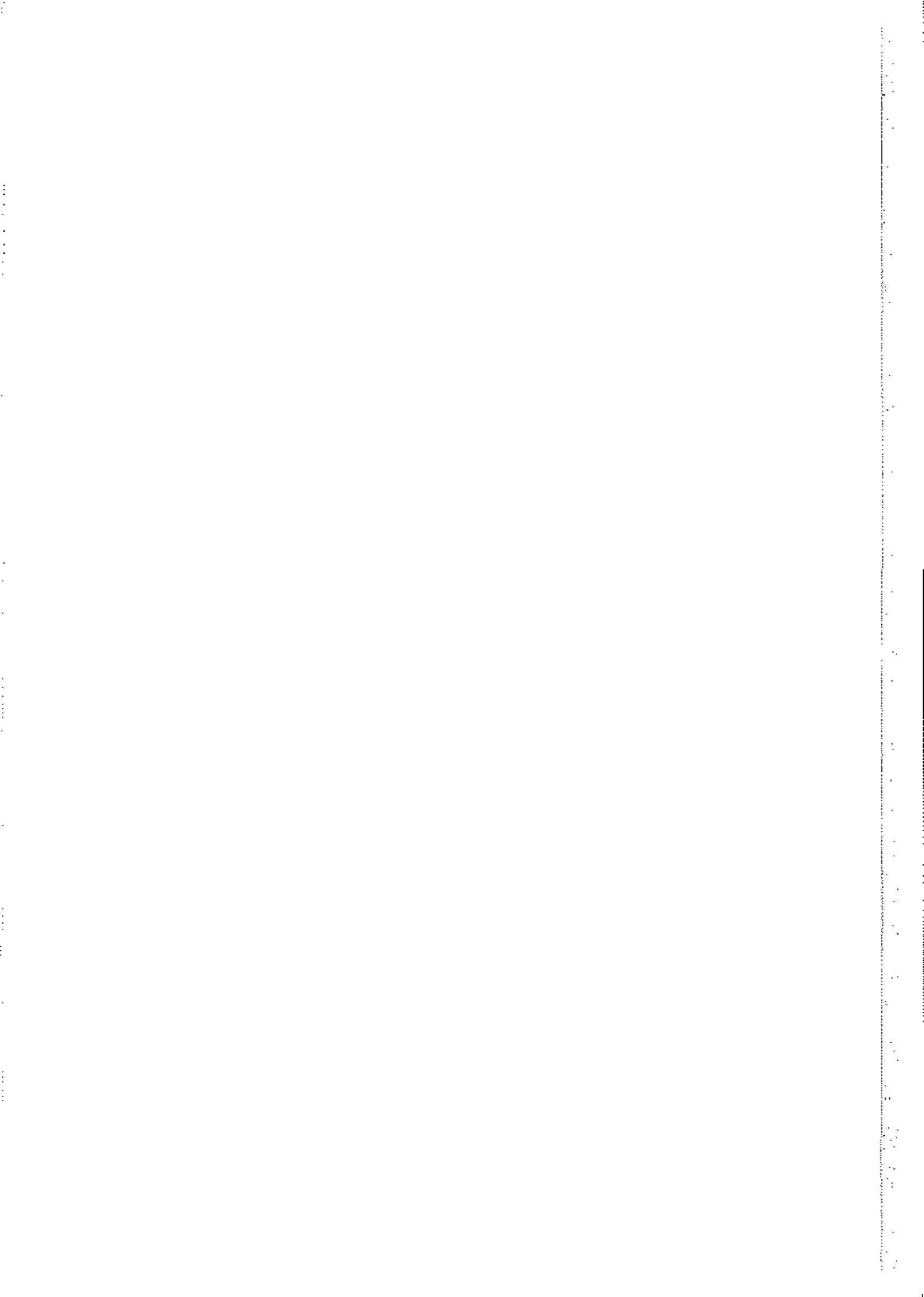
On pourrait défendre une vision beaucoup plus nuancée de la formation. Elle est une pratique qui ne dit pas complètement ce qu'elle fait et ne fait pas complètement ce qu'elle dit. Elle concerne un champ excessivement

complexe qui est celui du changement -- individuel, collectif, organisationnel, social... Elle s'inscrit dans des pratiques sociales qui l'utilisent à des fins autres que l'acquisition d'un savoir par des salariés ou d'un nouveau mode de management par les cadres. Présentée comme un levier, un moyen, elle sert d'autres buts dans les jeux organisationnels que ceux que l'on peut identifier dans une taxonomie ou une liste d'objectifs pédagogiques<sup>4</sup>.

Mais même en adhérant à cette autre vision de la formation, il ne s'agit pas de « jeter les objectifs avec l'eau du bain », car il en va de la compétence minimum d'une profession. Il s'agit de ne pas être dupe sur ce qui se joue une fois les objectifs bien définis, de ne pas être simpliste sur la complexité d'un processus individuel ou organisationnel d'appropriation. Ce n'est pas parce que les choses sont dites et bien dites qu'elles se passent comme prévu ! Et quand le fait d'écrire un *bon objectif* remplace une réflexion sur la pratique elle-même, les dérives sont évidemment graves. Finalement, d'une part les excès d'une utilisation systématique des objectifs doivent être fortement soulignés. Mais d'autre part, refuser de maîtriser et d'enseigner ces démarches c'est prendre un risque sans doute tout aussi lourd !

---

<sup>4</sup> Ces thèses sont développées dans *Conception des dispositifs de formations, du sacre au simulacre du changement*, par Sandra Enliart, Editions Demos, à paraître, avril 2007.



## CHAPITRE III

### MODÉLISATION

Nous allons maintenant nous pencher sur la modélisation de certaines configurations plus fréquentes que d'autres. Il est important de souligner que ces modélisations sont plus des constats que des vérités. Elles sont surtout le reflet de la manière dont les formateurs se repèrent face à des demandes souvent complexes. Cette *théorisation du sens commun* n'est pas le fruit du hasard et sans doute reflète-t-elle un point de rencontre pour échanger sur des besoins en formation entre les entreprises et les prestataires. Sans doute alors, faut-il les analyser comme un partage de représentations sur les « problèmes » des entreprises en terme de formation. Le fait de pouvoir partager ces représentations est un avantage en soi dans les négociations qui se mènent autour des projets de formation. D'un autre côté, ces modèles sont sans doute aussi des freins aux évolutions, en ce sens qu'ils figent les analyses et les solutions proposées dans un cadre prédéfini. Comme toute catégorisation, ces

modèles empêchent aussi d'autres visions de prendre leur place.

Ils ne sont donc pas à prendre comme des « bonnes cases » dans lesquelles il faudrait se glisser à tout prix. Ni même comme des exemples parfaits. Ils sont surtout à regarder comme le résultat d'une construction sociale engrangée par une communauté disparate : celle des intervenants en entreprise, qu'ils soient internes ou externes. Ces modèles sont surtout des modèles d'action permettant de proposer des modalités de conceptions qui ne soient ni hasardeuses ou de l'invention spontanée ni un système mathématique parfaitement maîtrisé. Ces modèles sont le reflet de ce que nous avons nommé *ingéniosité*.

Nous avons repéré six modèles<sup>5</sup> :

1. le modèle « Changement » : volonté de changement organisationnel ;
2. le modèle « Savoir » : contenus pointus et complexes ;
3. le modèle « Compétences » : acquisition de compétences ;
4. le modèle « Comportement » : acquisition de comportements ;

---

<sup>5</sup> Ce repérage est le fruit d'un travail d'enquête (non publié) dans des organismes de formations et de grandes entreprises françaises et internationales, sous forme d'entretiens semi directifs de responsables de formation, chefs de projet formation, formateurs et concepteurs et ... de plus de vingt-cinq ans d'expérience dans l'ingénierie et la conception de dispositifs de formation.

5. le modèle « Management » : formation au management ;
6. le modèle « Apprenants » : situation sociale des apprenants.

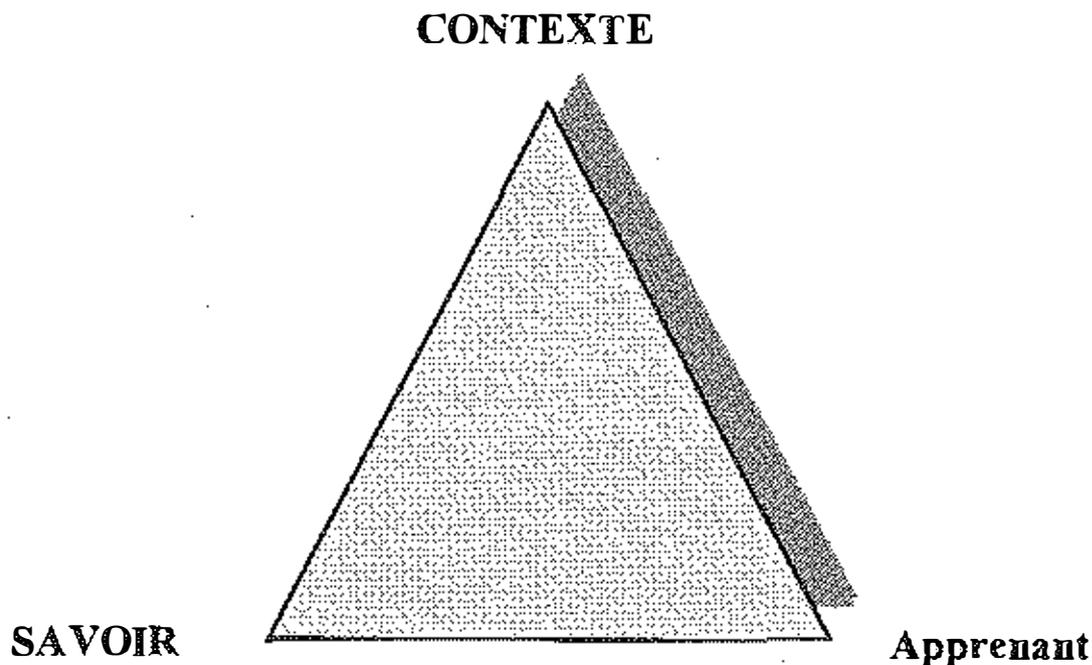
Nous avons choisi de développer ici deux modèles : le modèle « Compétences » et le modèle « Management » qui sont parmi les plus fréquents dans les entreprises. Nous nous proposons aussi d'adopter le style synthétique qui est celui communément utilisé par les praticiens lors de leur travail de conception.

*Nous n'avons donc pas retravaillé les phrases car il nous semble que la manière de formuler les raisonnements fait partie intégrante de la façon dont la conception se fabrique.*

Pour aborder ces deux modèles, nous nous appuierons sur des cas qui se sont tous déroulés dans les dix dernières années dans de grandes entreprises ou organisations françaises ou européennes. Nous insisterons ensuite essentiellement sur les étapes de conception qui ont été suivies et nous en décrirons le contenu.

Ces étapes sont au nombre de cinq comme nous l'avons vu plus haut, mais nous verrons que l'ordre dans lequel elles se déroulent dépend en partie du modèle.

## Le modèle « Compétences »



### Qu'entend-on par compétences ?

Le modèle « Compétences » correspond à une des demandes les plus fréquentes : former pour que les apprenants soient ensuite capables de travailler de manière performante. Nous excluons ici les formations comportementales et managériales. Parler de compétences oblige à préciser quelques points : en effet nous ne prenons pas ce terme dans un sens général où il signifierait n'importe quel type d'apprentissage. Au contraire, nous faisons clairement allusion aux approches qui ont marqué les entreprises depuis les années 90 et qui ont cherché à proposer une alternative aux démarches classiques autour des emplois et des qualifications.

*Comment peut-on spécifier la formation au développement des compétences ?*

Il s'agit d'une approche centrée sur le travail individuel ; plus précisément, c'est bien le rapport à l'activité qui est ici mis en avant comme constituant de la performance. C'est parce que des individus transforment des ressources internes ou externes qu'ils parviennent à *résoudre des problèmes professionnels*.

Mais l'autre caractéristique forte des compétences est leur contextualisation : les compétences ne s'exercent pas de la même manière n'importe où, dans n'importe quelle entreprise, à n'importe quel moment. Au contraire, la notion de « problème » incluse dans l'idée de « résolution de problème » dit bien l'importance du contexte et de la spécificité de la situation. Être compétent, c'est l'être ici et maintenant face à telle catégorie de problème.

La troisième caractéristique des compétences est l'imbrication de différents niveaux. Les dimensions cognitives sont très présentes mais les savoir-faire et les comportements sont également des ressources importantes. On doit donc analyser le contenu des formations en tenant compte de cette complexité et des interactions entre ces différents niveaux.

Dit autrement, on doit prendre en compte les caractéristiques individuelles mais également celles du contexte et celles du contenu. Et de ces trois éléments c'est sans doute le poids du contexte qui a tendance à être négligé habituellement.

*Caractéristiques du modèle*

Il est difficile de caractériser précisément les entreprises qui sont les plus à même de faire des demandes correspondant au modèle « Compétences ». On trouve ce type de sujet à la fois dans les PME qui insistent souvent fortement sur le fait que la formation – si formation il y a – doit faire la preuve rapide et directe de son efficacité sur le terrain. Mais on peut aussi rencontrer ce type de commandes dans de grandes entreprises où elles viendront cohabiter avec d'autres demandes.

La particularité essentielle de ce type de modèle est l'insistance qui est mise sur la mobilisation en situation professionnelle. La situation de formation est totalement au service de l'activité et s'il existait d'autres moyens de développer les compétences, on considérerait qu'elles feraient légitimement partie du processus pédagogique. C'est dire que ces formations sont celles qui pourraient remettre en cause le plus naturellement le schéma traditionnel du « stage de formation ». Très vite, on en vient à l'idée que la formation se passe aussi, d'abord, surtout, sur le lieu de travail et qu'il convient donc de « penser » cet état de fait en termes pédagogiques plutôt que de l'abandonner aux mains de managers. Ceux-ci ont rarement des objectifs de formation en tant que tels... même si leurs objectifs de performance les amènent à adopter des comportements favorables à la formation.

En conséquence, ce modèle est sans doute celui qui met le plus en questionnement la relation manage-

ment/formation. Car la reconnaissance réciproque ne dit pas *comment* travailler ensemble au mieux pour former.

En résumé, ce modèle se caractérise par les points suivants :

- L'objectif d'acquisition de savoir-faire professionnels directement utilisables en situation de travail prédomine.
- Les questions de transfert et d'appropriation sont centrales
- Les contenus de ces savoir-faire sont en grande partie liés au contexte dans lequel ils seront utilisés.
- La conception de la formation passe par une compréhension fine des situations de travail. Cette analyse est « première » dans le travail de conception et se fait par un dialogue avec les acteurs de terrain.
- Il se fait également par un travail avec le management afin de comprendre ce qui doit être appris, maîtrisé, ce qui est objectivable et ce qui sera développé sur le terrain.
- Ces formations pourraient concerner tous les métiers et tous les secteurs potentiellement.

### *Le cas*

Le cas à partir duquel nous allons illustrer le modèle « Compétences » concerne l'introduction d'un nouveau système de gestion pour les services de réadaptation dans un grand hôpital. Ce système a pour objectif d'évaluer « à partir des situations cliniques observées les soins médico-techniques nécessaires pour assumer toutes

les pathologies liées à la prise en charge des patients hospitalisés dans les services de réadaptation »<sup>6</sup>. En d'autres termes, il s'agit de prendre en compte de manière très fine et très détaillée les caractéristiques de chaque patient afin de comprendre le temps et le type de soins qui ont été nécessaires. Pour aller vite, une fracture du col du fémur peut nécessiter un suivi léger et banal. Mais le patient peut être particulièrement déprimé ou avoir des antécédents allergiques ou être anémié autant d'éléments qui alourdissent le suivi lors de l'hospitalisation. Dans un système « ancien » on notera simplement « fracture du fémur »; dans le nouveau système, on évaluera le temps de soins en incluant toutes ces données « annexes » qui permettent de comprendre et de contrôler les charges affectées à ce poste « soins infirmiers ». On ajoutera aussi le temps de prise en charge des kinésithérapeutes, des psychologues et de l'assistante sociale.

Le modèle consiste à croiser un thésaurus de 66 « états pathologiques » avec 13 « profils de soins ». Sur cette base de l'ensemble des couples « état pathologique/profil de soins » (soit 345 couples pertinents), le système propose les niveaux de soins nécessaires à la prise en charge à partir de 11 « postes de ressources » représentant les acteurs des soins : médecins responsables et consultants, généralistes et spécialistes, infirmiers, personnel de rééducation, psychothérapeutes.

---

<sup>6</sup> Toutes les citations sont des extraits du Manuel de présentation du système utilisé dans un grand hôpital suisse.

Concrètement, ce que nous appelons ici « formation » consiste à faire accepter et apprendre aux infirmières et aux médecins à remplir cette nouvelle grille. Cette activité est perçue par tous comme une tâche administrative « de plus » qui empêche de « travailler ».

En effet, en termes de contenus, il s'agit de maîtriser une procédure de gestion avec ses catégories et ses critères. Pourtant, ce travail de catégorisation ne peut être bien fait sans une connaissance approfondie des *situations* médicales : au-delà des mots et des intitulés de dossier, seule la connaissance des malades permet de « lire entre les lignes » et de comprendre le temps qui a du être affecté, dans la réalité, à chaque situation, les acteurs qui ont réellement été impliqués.... C'est donc par un travail d'analyse de chaque dossier et par sa mise en correspondance avec l'outil de gestion que l'on parviendra à faire fonctionner ce nouveau logiciel.

Comment former à une activité dont une bonne part de la compétence est d'ores et déjà entre les mains des professionnels apprenants ? Comment faire expliciter l'implicite et faire comprendre que cette « perte de temps » a un intérêt au niveau macro pour la maîtrise des coûts, bien sûr, mais aussi pour la reconnaissance du métier des soins infirmiers ?

### 1. Phase préparatoire

La phase préparatoire va consister à analyser le contexte de l'hôpital et l'histoire récente qui concerne les questions de maîtrise des coûts — thème redondant dans ce milieu, dont tout le monde a beaucoup entendu

parler et qui évoque surtout des diminutions de postes et donc une surcharge pour le personnel restant.

De l'autre côté il convient d'explorer les arguments liés à ce nouveau système d'analyse des soins en s'informant sur les hôpitaux qui l'ont déjà utilisé, les résultats de ces expérimentations et les offres concurrentes. Bref, un minimum d'argumentation technique sera indispensable, ce qui est souvent le cas pour le concepteur dans le cadre du modèle « Compétences ». Ce premier survol fait d'ailleurs apparaître la nécessité d'aller plus loin dans l'appropriation de l'outil. D'où la décision de ne pas avancer plus loin dans la conception sans avoir bien maîtrisé l'outil. *Ceci expliquera que la partie Analyses vienne immédiatement après la phase préparatoire.*

Dans cette phase, il convient aussi de faire une analyse des acteurs de manière assez fine : qui sera contre et pourquoi, qui sera pour, qui s'alliera avec qui, où seront les résistances majeures et sur quoi porteront-elles ? Quel est l'historique sur un tel sujet ? Avec quel vécu les apprenants vont-ils aborder cette « nouvelle solution » ?

Ici on constate qu'un sentiment de rejet assez fort accompagne l'annonce de cette formation. Méfiance, sentiment de déjà vu, crainte d'une surcharge de travail : il y a peu de soutien spontané au projet. En revanche tous ceux qui ont ou ont eu des responsabilités administratives par le passé ou qui ont été impliqués dans des débats sur la gestion et l'avenir de l'hôpital sont convaincus que cela « vaut le coup » d'essayer.

Le travail d'adaptation des grilles, des catégories et des indicateurs est mal défini, mal dimensionné et semble devoir se faire de manière un peu « clandestine » pendant les premières formations. Même s'il apparaît absolument indispensable à la fin de la phase préparatoire, aucun temps n'est vraiment affecté à cet aspect et cela semble devoir être un produit de sortie « naturel et spontané » des premières formations. Il y a là un risque de surcharge, voire d'incompréhension, du travail des formateurs au départ.

### 2. Analyses

Avant d'élaborer les bases et choix de conception, il convient d'avoir des informations claires et détaillées sur le contenu de la formation, et dans le cas présent, sur ce qui sera attendu des participants aux formations.

Très vite, il apparaît que si la procédure, les grilles, les indicateurs et la signification des diverses rubriques sont des éléments qui doivent être parfaitement maîtrisés par le formateur, en revanche la connaissance du dossier du patient devra être transmise par les infirmières et les médecins qui suivent la formation. Il n'en reste pas moins que pour interroger à bon escient ces personnes et leur apprendre du même coup à remplir les grilles d'analyse des soins, il faut comprendre parfaitement les situations médicales. Ceci détermine le profil des formateurs qui devront être des professionnels reconnus du métier des soins.

### 3. Bases et choix de conception

Il s'agit maintenant d'établir les principes de cette formation en précisant encore une fois qu'elle s'apparente plus à une « production apprenante de groupe » qu'à une formation au sens classique « descendant » (présentation graphique comme précisé en p. 41).

Nous retiendrons les raisonnements suivants :

a. Les participants ont peu de temps et comprennent mal l'intérêt du logiciel.

- *La formation doit être la plus courte possible et sur le lieu de travail.*

- *L'analyse des dossiers doit être le cœur de la formation. Ce travail réflexif sur les soins est aussi une occasion d'apprendre au sein de l'équipe de travail.*

b. La formation passe par un dialogue technique sur les soins pour pouvoir formaliser progressivement les bons indicateurs.

- *Le jeu de questions / réponses doit être parfaitement fluide, ne pas porter sur la compréhension de ce qui est dit mais uniquement sur la catégorisation proposée.*

- *La formation doit être confiée à un professionnel des soins, lui-même formé au logiciel.*

c. Les catégories et des critères utilisés dans la grille d'analyse du logiciel sont encore instables.

## CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTE

- *C'est par le dialogue lors des formations sur les dossiers réels qu'on pourra les stabiliser.*

- *Un travail de formalisation doit être produit au cours de la formation.*

- *L'analyse des réponses doit se faire à voix haute de manière à expliciter les raisonnements et à en vérifier la pertinence avec les apprenants.*

d. Les compétences à acquérir sont liées à l'installation d'une nouvelle procédure d'analyse des soins.

- *Il faut maîtriser cette procédure et les manipulations informatiques concernées.*

- *Une partie de la formation consistera à faire utiliser en temps réel le logiciel mais ce n'est pas l'urgence : dans un premier temps il convient de faire accepter la démarche.*

e. La formation devra aller jusqu'à l'installation du logiciel et la maîtrise de la procédure d'utilisation au sein de l'équipe.

- *Il faut prévoir plusieurs temps de formation pour chaque équipe.*

- *L'accompagnement, le suivi et des retours d'expérience doivent faire partie de la formation.*

#### 4. Finalité, but, objectif

Finalité : Faire évoluer le système de gestion de l'hôpital afin de mieux maîtriser les dépenses et de rationaliser le système de soins.

But : Adapter et installer progressivement un nouveau logiciel d'analyse et de suivi des soins infirmiers dans l'ensemble de l'hôpital qui rende compte de la réalité des soins donnés aux patients par l'ensemble des acteurs.

Objectif général : A la fin de la formation, les médecins et les responsables de soins seront capables d'utiliser le logiciel de suivi des soins infirmiers qui aura été adapté aux habitudes et situations de leurs services.

#### 5. Dispositif

##### **Volet 1 : Structure générale**

**MODULE 1 : Formation-action :**  
au travers de l'analyse de dossier, le groupe remplit les grilles du logiciel avec le formateur qui manipule l'outil

**MODULE 2 : Formation-action :**  
le formateur propose de nouveaux indicateurs suite à une première séance. Analyse des dossiers. Les participants manipulent l'outil

# CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTE

**MODULE 3 et 4 : Retour d'Expérience :**  
le formateur travaille avec le groupe utilisateur de l'outil deux fois de suite sur la base des difficultés rencontrées au cours de leur utilisation de l'outil en situation réelle

## **Volet 2 : Temps (2 jours par service)**

**MODULE 1 :**  
une demi-journée /service

**MODULE 2 :**  
une demi-journée une à deux semaines après module 1

**MODULE 3 et 4 :**  
deux fois une demi-journée  
trois semaines après le module 2  
puis six semaines après la fin du premier REX

### **Volet 3 : Découpage**

Etant donné les durées de chaque module et le caractère de formation-action, le découpage relève de la conception de séquence pédagogique et ne sera pas traité ici.

### **Volet 4 : Implication des Acteurs**

En résumé, quatre conditions permettent de garantir l'implication des acteurs et de limiter les résistances vues dans la phase préparatoire :

travailler en direct avec les médecins et les responsables des soins infirmiers

construire avec eux le système qui leur conviendra le mieux

mettre en face d'eux un interlocuteur expert du métier  
être suivi sur le terrain au fur et à mesure de leur appropriation de l'outil

### **Volet 5 : Vérification interne**

Le volet renseignement du logiciel ne devrait pas poser de problème.

Le volet « consultation pour pilotage gestionnaire » est plus risqué car les REX (Retours d'Expérience) sont assez rapprochés dans le temps.

Il faudra sans doute envisager une nouvelle série d'interventions ponctuelles un an plus tard.

Les résistances au changement devraient être moins fortes compte tenu de l'effet d'entraînement des premiers services et de la brièveté des temps de formation.

Le travail d'adaptation et de formalisation réalisé par le formateur est une clé de succès évidente et doit être « comptabilisé » dans l'investissement formation.

Néanmoins, le fait de travailler avec les équipes réelles rend la formation dépendante des tensions existantes dans la réalité. Si un médecin et sa responsable des soins ne s'entendent pas, l'utilisation du logiciel en pâtira.

### **Volet 6 : Evaluation**

En ce qui concerne l'évaluation, les REX sont un premier temps d'évaluation. Ils devront être abordés avec des grilles d'évaluation précises élaborées à cet effet.

Deux types d'évaluation devront ensuite être menés :

- l'une un an plus tard sur la capacité d'utiliser le logiciel pour piloter chaque service
- l'autre sur l'efficacité globale de cet outil pour rationaliser les soins infirmiers dans l'hôpital.

### **6. Le processus de conception**

Il se déroule au travers de l'enchaînement suivant :

- Phase préparatoire
- Analyses
- Bases et choix de conception
- Finalité, but, objectif
- Dispositif.

L'originalité de ce processus tient aux rapports entretenus avec le terrain, avec les hiérarchiques et le personnel en général. Le travail de conception consiste à faire « coller » au mieux un contenu avec un contexte. Pour

ceci, la prise en compte des apprenants doit aussi être très forte. C'est donc un processus qui prend le temps d'affiner, d'adapter, de comprendre les particularités des situations professionnelles avant de prendre un peu de hauteur et d'énoncer les Finalités/Buts/Objectifs. Le concepteur se met au service du terrain pour élaborer avec lui une formation qui sera en grande partie réalisée dans l'action professionnelle.

On a donc affaire à un processus particulièrement « négocié » et adapté à la situation particulière dans laquelle la formation doit se dérouler et se poursuivre.

En même temps, il importe aussi au concepteur d'apporter son expertise et de montrer son savoir face aux hiérarchiques. Le rôle des bases et choix de conception ainsi que la formulation des finalités, buts et objectifs prennent donc un poids particulier. C'est le moment de l'affirmation de l'expertise pédagogique, celui qui « conclut » le travail avec le terrain.

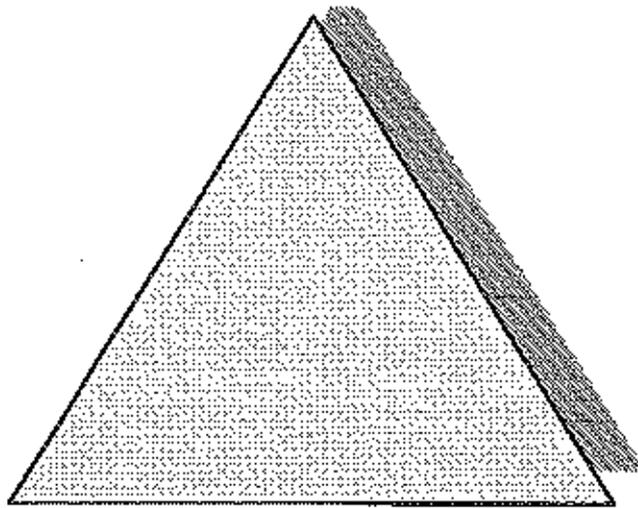
## **Le Modèle « Management »**

### *Caractéristiques du modèle*

Le modèle « Management » répond très souvent à une demande de changement d'attitudes individuelles. La spécificité de ce modèle est d'être centré sur les questions de management. 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

## CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTE

**CONTEXTE**



**Savoir**

**APPRENANT**

souvent résumés dans des mots comme « leardership » 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. Et si les contenus sont secondaires par rapport aux deux autres pôles du triangle, ils sont en même temps ce qui est mis en avant dans la commande officielle.

### *Le cas*

Reprenons maintenant les différentes étapes du processus de conception à partir d'un cas de promotion managériale suite à une réorganisation.

Il s'agit d'une entreprise récente, en forte croissance, dans le secteur de l'intérim spécialisé dans le secteur sanitaire et social. L'effectif est de 500 permanents, répartis sur soixante agences dont la taille moyenne est de sept personnes ; quarante personnes environ occupent des fonctions de siège.

Une nouvelle organisation amène à diviser les grandes zones géographiques en « secteurs ». Chaque secteur regroupera environ cinq à sept agences. Cette nouvelle organisation est l'occasion de promouvoir dix collaborateurs particulièrement performants dans leur poste de chefs d'agence (avec une mobilité géographique obligatoire).

Une formation intitulée « Développer son leadership » est organisée pour accompagner cette évolution et aider chaque participant à passer d'un management de forte proximité en petite équipe à un management plus orienté vers le développement d'une zone de responsabilité.

### 1. Phase préparatoire

Les futurs participants ont entre trois et dix ans d'ancienneté. Ils se connaissent tous bien et ont participé au développement de l'entreprise. Ils n'ont jamais eu de formation au management. Ils ont des formations initiales très variées et sont peu diplômés.

Néanmoins, ils occupaient tous un poste de responsable d'agence et dirigeaient donc une petite équipe avec une très grande autonomie.

Ils considèrent pour la majorité d'entre eux qu'ils n'ont pas grand chose à apprendre en matière de management.

La phase préparatoire permet de relever les éléments suivants :

- Faible perception d'un changement de rôle entre chef d'agence et chef de secteur : peu d'attentes de la part des participants si ce n'est une « intronisation »
- Homogénéité du groupe, par ailleurs plutôt soudé
- Commande peu claire, très centrée sur une « formation magique » qui donnera le « plus » pour transformer les meilleurs chefs d'agence en chefs de secteur
- Nécessité d'une analyse sur le poste lui-même.

### 2. Analyses

La phase d'analyse sera exclusivement centrée sur l'activité de chef de secteur au travers d'une analyse de poste :

- Nécessité de comprendre à la fois les principaux aspects du poste de chef de secteur (création de poste) et les compétences attendues
- Travail de groupe avec le Direction des Affaires Financières (en charge des aspects RH), la direction opérationnelle et la direction générale sur les missions et les activités du poste.
- Validation de la 1<sup>ère</sup> mise en forme faite par le consultant formateur

- Entretiens avec des chefs d'agences, à la fois pour analyser les écarts entre les deux postes et les attentes vis-à-vis d'un chef de secteur
- Validation par le groupe de Direction de la 2<sup>ème</sup> mise en forme faite par le consultant formateur suite à ces entretiens.

Sur la base de cette fiche de poste, préparation d'un auto-diagnostic pour les participants à la formation.

Ce travail sera finalisé de la manière suivante :

### **Fiche de poste du chef de secteur**

Mission : Assurer le développement d'un secteur géographique par le biais des agences sous sa responsabilité et d'actions transversales

#### Responsabilités :

- Construire un plan de développement et d'actions (PDA) pour le secteur
- Accompagner et contrôler l'implication des agences dans ce plan
- Apporter le soutien nécessaire aux agences de manière régulière en terme de développement commercial et de gestion
- Piloter des actions transversales de développement dans le secteur
- Travailler avec les autres secteurs à des actions régionales
- Faire remonter à la région et au siège les informations pertinentes

## CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTE

### Activités principales :

- Elaborer en concertation avec la Région un plan de développement et d'actions de secteur (annuel et tri-annuel)
- Elaborer avec chaque agence la déclinaison du PDA, les indicateurs de suivi

### Compétences :

- Capacité d'anticiper au niveau de son secteur : approche globale, prospective et systémique du développement
- Capacité de délégation, de prise de recul mais aussi d'accompagnement et de « support »
- Capacité de contrôle et de suivi
- Capacité de représentation extérieure avec des enjeux à moyen terme
- Compétences commerciales « directes »
- Capacité de s'impliquer à un niveau régional
- Suivre et contrôler l'activité de chaque agence et fournir à chaque chef d'agence l'aide dont il a besoin
- Identifier et développer des actions commerciales, de communication, de partenariats transversales et y impliquer les agences
- Suivre certains clients en accord avec les chefs d'agence
- Assurer le *reporting* mensuel auprès de la Région et du siège
- S'impliquer au niveau des actions « région » de la conception à la réalisation.

### 3. Finalité – But – Objectif

Finalité : accompagner le développement de l'entreprise par une nouvelle organisation en secteurs.

But : développer les compétences de management nécessaires pour tenir les nouveaux postes de « chef de secteur ».

Objectif général : passer d'un poste de chef d'agence à chef de secteur, en se référant à la fiche de poste et aux compétences à développer.

Ce qui donne en objectif décliné :

*Passer d'un poste de chef d'agence à chef de secteur :*

- Capacité d'anticiper au niveau de son secteur : approche globale, prospective et systémique du développement
- Capacité de délégation, de prise de recul mais aussi d'accompagnement et de « support »
- Capacité de contrôle et de suivi d'une entité qui n'est pas la sienne
- Capacité de représentation extérieure avec des enjeux à moyen terme
- Capacité de s'impliquer à un niveau régional
- *Compétences commerciales « directes » (déjà acquises)*

### 4. Bases et choix de conception

Le piège à éviter avec une demande de ce type est de concevoir une formation sur la base de « compétences managériales » idéales et décontextualisées : leadership

« en général », délégation « en général », communication « en général », etc.

Ce piège est d'autant plus important que les apprenants ont très peu d'attentes, considérant qu'ils « savent déjà faire ».

L'élément clé à analyser concerne les différences entre le poste actuel et le poste de chef de secteur : Quelles sont les représentations qui changent ? Y a-t-il des compétences nouvelles ? Ou s'agit-il surtout de compétences transformées ?

a. Les chefs d'agences ont tous fait du management et ont peu d'attentes vis-à-vis de la formation

- *La prise de conscience que les deux niveaux de management ne sont pas identiques est un préalable indispensable*

- *Provoquer un conflit cognitif dès le départ sur les représentations des deux niveaux managements*

- *L'auto-diagnostic (fait en amont) peut parfaitement servir de lancement de la formation : il permettra d'échanger sur les représentations du nouveau métier, du changement et des postures individuelles*

b. Les différences essentielles concernent la dimension du champ à traiter (« relation au temps et à l'espace ») plus que les activités elles-mêmes : élargissement de la vision agence à la vision secteur, anticipation plus im-

portante, niveau de représentation plus large et transversal

- *Ces changements ont une dimension cognitive très marquée : élargissement du champ, relation au temps*

- *Construire des cas de résolution de problème et des mises en situation où les deux dimensions (chef d'agence, chef de secteur) sont en contradiction*

c. La relation managériale change elle aussi, passant d'une relation directe à une relation plus en délégation, en appui et en contrôle régulier mais non quotidien.

- *Il s'agit ici de faire évoluer les comportements managériaux, considérant qu'ils sont déjà acquis et vécus en partie (la délégation existait déjà mais à une moindre échelle..) et en partie à affirmer (aspects support et soutien)*

- *Des jeux de rôles et des échanges de pratiques sont sans doute pertinents au besoin avec des directeurs régionaux qui vivent déjà cette situation managériale. Leur intervention aurait en outre pour effet de valoriser le changement et d'aider à une identification « vers le haut ».*

d. Le groupe est très homogène et identifié au métier de chef d'agence

- *Nécessité de faire évoluer le sentiment d'appartenance*

## CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTE.

- *Faire intervenir un membre de la DG et des témoignages ou experts extérieurs pour montrer que ce « métier » existe ailleurs.*

e. C'est surtout en expérimentant la situation que la formation prendra son sens. Un suivi attentif des directeurs régionaux sera sans doute indispensable dans les premiers temps mais insuffisant.

- *La mise en commun et la prise de recul sur l'expérience est indispensable pour empêcher aux routines anciennes de reprendre leurs places face aux difficultés de l'action*

- *Organiser au bout de deux mois puis de quatre mois un REX permettant d'ajuster et de réguler; faire animer par un consultant externe pour apporter d'autres références de résolutions de problème.*

f. Les sous-objectifs vont être organisés en tenant compte de l'ampleur des « sauts » cognitifs à réaliser dans le sens d'un élargissement du champ. Un travail spécifique est donc à faire ici pour réorganiser la déclinaison de l'objectif général.

- 1<sup>er</sup> sous-objectif : Manager les agences => Capacité de délégation, de prise de recul mais aussi d'accompagnement et de « support » + Capacité de contrôle et de suivi d'une entité qui n'est pas la sienne

- 2<sup>ème</sup> sous-objectif : Changer son cadre de référence => Capacité d'anticiper au niveau de son secteur : approche globale, prospective et systémique du développement
- 3<sup>ème</sup> sous-objectif : Acquérir de nouvelles compétences dans un cadre plus large => Capacité de représentation extérieure avec des enjeux à moyen terme; Capacité de s'impliquer à un niveau régional ; *Compétences commerciales « directes » (déjà acquis).*

## 5. Dispositif

A partir de ces trois sous-objectifs, il est possible de construire la structure générale du dispositif.

### Volet 1 : Structure générale

Envoi de l'auto-diagnostic une semaine avant

Module introductif :  
partir de l'auto-diagnostic et du profil de poste  
Individualiser les objectifs  
Présentation du métier par DG

Module 1 :  
management de l'agence au management  
des agences du secteur

## CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTE

**Module 2 :**  
développer un secteur, le plan de développement  
et d'action sectoriel

**Module 3 :**  
travailler avec en partenariat  
à l'intérieur / à l'extérieur

REF (+ 2 mois, + 4 mois)

### **Volet 2 : Estimation des temps**

Envoi de l'auto-diagnostic une semaine avant

Module introductif : 1 jour

***Intersession 15 jours = préparation des cas***

**Module 1 :**  
management de l'agence au management  
des agences du secteur

**Module 2 :**  
développer un secteur, le plan de  
développement et d'action sectoriel

Module 3 :  
travailler avec en partenariat :  
à l'intérieur / à l'extérieur

*Intersession 2 mois*

REX = 1 jour tous les deux mois

**Volet 3 : Découpage Module Introduction**

*Matin :*

Les participants présentent librement les résultats  
de leur PAD  
Présentation du métier-chef de secteur  
sur base de la fiche de poste  
Débat sur les proximités et les différences avec leur

*Après-midi :*

Exposé DG : défis et attentes pour ce nouveau poste  
dans le contexte de réorganisation  
Définition par chacun puis collectivement des  
attentes vis-à-vis de la formation

### **Volet 3 : Découpage Module 1**

*Matin :*

Etude de cas avec jeux de rôle « chef secteur »  
et « chef agence »

*Après-midi :*

Debriefing : les grandes différences entre  
« manager une agence » et  
« manager les agences d'un secteur »

### **Volet 3 : Découpage Module 2**

*Matin :*

Exercices sur l'élaboration d'un plan de  
développement commercial

*Après-midi :*

Debriefing avec participation DR

### Volet 3 : Découpage Module 3

#### *Matin :*

Études de cas : travailler en partenariat  
en interne et en externe

#### *Après-midi :*

Debriefing avec intervention d'un DR et d'un par-  
tenaire extérieur

### Volet 3 : Découpage Jour 4

#### *Matin :*

Sur la base du profil de poste et des compétences,  
balayer les différents objectifs individuels et collectifs  
donnés lors du module intro.

Relaire un auto-diag =  
décider des thèmes de l'après-midi

#### *Après-midi :*

Organisation en fonction des thèmes prioritaires  
Sinon : étude de cas permettant de traiter de  
l'ensemble des thèmes des trois modules  
Préparation de l'intersession : définition d'objectifs  
individuels

### Volet 3 : Découpage REX

#### *Matin :*

Reprise des objectifs individuels et des thèmes des trois modules. Analyse des principales difficultés ressenties sur le terrain.

#### *Après-midi :*

Travaux en sous groupes par type de problèmes pour proposer des pistes de solution ou amélioration. Synthèse en grand groupe.

### Volet 4 : Implication des Acteurs

On peut penser que le dispositif est particulièrement impliquant à partir du moment où il repose sur des aller-retour permanents entre les dimensions individuelles et collectives.

De plus, la présence à différents moments des DR et de la DG renforce l'implication de l'organisation.

L'utilisation d'autodiagnostic et d'objectifs individuels permet un bon niveau de personnalisation que l'on peut compléter, au besoin, en ajoutant du coaching croisé ou individuel pour certains;

Les auto-diagnostic devraient donner lieu à un entretien avec le responsable RH ou le formateur qui relèvera surtout d'un accompagnement personnel.

Enfin, les évaluations à partir de la fiche de poste devraient donner lieu à une analyse transversale permettant de repérer les points forts et les manques de la formation, à la fois individuellement mais aussi collectivement.

### **Volet 5 : Vérification Interne**

Ce dispositif amène quelques questions finales :

- Est-il suffisamment axé sur les dimensions comportementales au sens individuel ?
- La demande initiale de renforcer le leadership est-elle traitée ?
- N'insiste-t-on pas trop sur l'organisation et le métier ?

En réponse à ces remarques, on peut souligner le fait que toutes les matinées seront occupées par des jeux de rôles, des études de cas, des mises en situation qui permettent de traiter des comportements individuels. Ensuite, compte tenu des caractéristiques de la population et de leur réussite dans le métier de chef d'agence, il est indispensable de donner du sens à cette formation par la nécessité d'occuper un nouveau poste et non pas par un changement « a priori » de comportement.

### **Volet 6 : Evaluation**

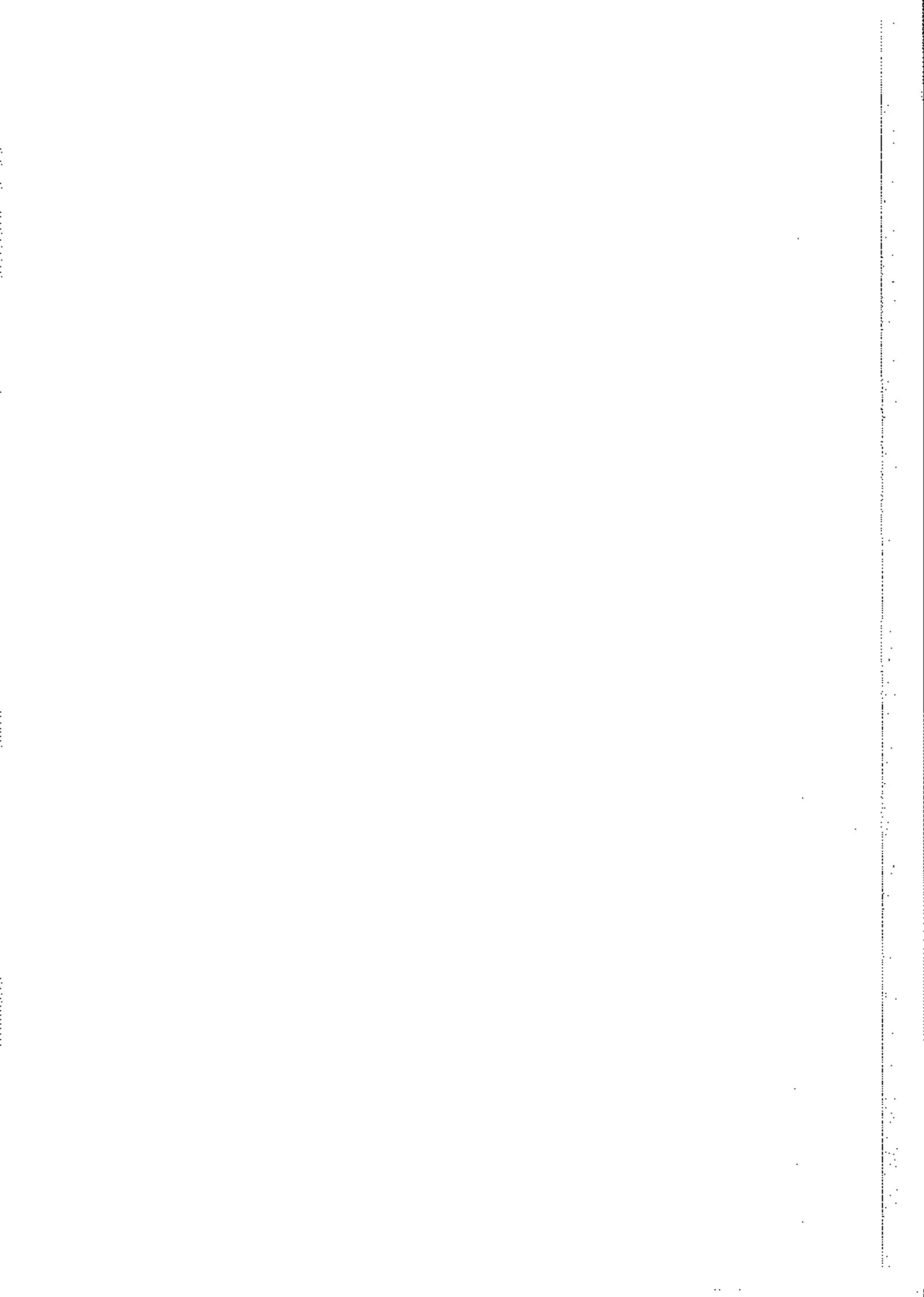
L'évaluation de ce dispositif peut se faire au travers des différents REX (sans doute entre deux et trois) qui auront lieu entre quatre et six mois après la fin de la formation. Mais on peut aussi compléter ce dispositif par des entretiens avec les directeurs d'agence et leur perception de la manière dont ils sont managés, six mois plus tard par exemple.

### 6. Processus de conception

En terme de processus de conception, on aura remarqué que l'étape « Analyses », qui concerne ici la fiche de poste, précède l'étape « Bases et choix de conception ». Nous pouvons faire l'hypothèse que ceci est un moyen d'échapper à une demande de formation management trop générale. Cette analyse préalable permet d'ancrer la conception sur un axe « apprenant/contexte » et pas uniquement « apprenant ». Le risque d'une telle formation est en effet que l'on importe des modèles managériaux « tout faits » dans un contexte bien particulier... où ce type de « formation sur étagère » a déjà été suivies plusieurs fois par la majorité des participants.

### *Conclusion*

Nous sommes bien conscients que la présentation de ces deux modèles n'est pas assez exhaustive pour maîtriser la conception de dispositifs de formation d'adultes en entreprise. Néanmoins ils ont voulu surtout être l'illustration d'un raisonnement qui part d'une analyse préalable du contexte, des apprenants et des contenus, pour progressivement faire émerger des choix de conception qu'il faudra ensuite transformer en dispositifs. Nous avons voulu montrer que ces deux moments clés de la conception n'étaient pas le fruit du hasard ni d'une procédure implacable mais bien une construction issue des savoirs et des savoir-faire méthodologiques tels qu'ils ont été présentés dans la partie précédente.



## CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons voulu, dans ce court ouvrage apporter quelques informations sur ce qu'est la conception de dispositifs de formation d'adultes dans les entreprises. Ceci nous a amené à passer par trois étapes :

1. définir ce qu'est la conception, essentiellement en regard du cadre dans lequel elle se situe, à savoir l'ingénierie
2. décrire certains choix de méthode : les éléments que l'on doit prendre en compte, les processus par lesquels on peut passer, le mode de traitement des objectifs.
3. proposer des exemples de modélisation, en partant de cas et en montrant comment le processus se met en œuvre.

Nous avons bien conscience des nombreux manques de ce petit livre et nous voudrions en souligner trois essentiels :

- ? L'absence de description sur la conception des séquences pédagogiques qui représente l'autre grand volet de la conception. Notre projet est clairement

d'en faire un livre à part entière compte tenu de l'importance du sujet et de l'impossibilité de traiter de la richesse des pratiques dans l'espace accordé. Néanmoins, on peut considérer que la littérature sur ce thème est plus abondante que sur la conception de dispositifs.

- L'absence de regard sur la littérature étrangère, en particulier nord-américaine. Il faut savoir que cette littérature est aujourd'hui fortement orientée sur les questions de nouvelles technologies et que l'ingénierie a tendance à se confondre avec des modélisations qui relèvent plus de l'informatique que de la pédagogie.
- L'absence, justement, de chapitre sur les nouvelles technologies qui mériterait en fait un livre entier compte tenu de la richesse et de l'importance de ce champ. Entre le traiter en quelques lignes ou ne pas le traiter, nous avons choisi la seconde solution.

Le propos de ce livre était d'abord de donner sa place à une pratique de formation mal connue et peu enseignée. Le but n'était pas la théorisation de la conception mais il était de mieux cerner un objet, de dire où il se situe, la place qu'il occupe par rapport à d'autres pratiques, de montrer comment il fonctionne, comment il se met en œuvre.

Nous sommes conscients du fait que si la conception existe depuis aussi longtemps que la formation, en revanche, le fait de l'identifier comme une activité à part entière reste encore rare. Alors, quant à considérer

qu'elle relève d'une véritable expertise... Et avant de faire cette démonstration, il convenait de nommer cette pratique, d'en donner les contours et d'en décrire la complexité.

Le statut de la conception dans les pratiques de formation est « étrange » : moment incontournable de l'élaboration d'une formation, technique qui requiert des connaissances approfondies sur l'ensemble des facettes de la formation et de l'ingénierie, la conception est pourtant laissée dans l'ombre, un peu comme si elle coulait de source. Les savoirs et les savoir-faire qui sont mobilisés dans l'action ont souvent du mal à être explicités par les acteurs eux-mêmes, et c'est plutôt « en creux » que la conception se remarque : quand elle n'est pas faite ou pas bien faite....

Néanmoins, on ne peut pas parler d'une expertise en émergence car peu de formations en entreprise n'ont pas été conçues, dès lors qu'il s'agit d'un projet qui dépasse quelques heures ou quelques jours.

Ce qui est en émergence, c'est clairement la reconnaissance et l'enseignement de cette expertise. C'est une des raisons de ce livre que de vouloir participer à la connaissance de cette pratique afin d'en faire un objet de formation pour les formateurs d'adultes.

Cet intérêt pour la conception tient aussi à un pari : compte tenu des évolutions fortes que vivent aujourd'hui les responsables de formation dans les entreprises, compte tenu de l'apparition de questions nouvelles autour de la relation au travail et des attentes vis-à-vis de la

formation, compte tenu du rôle et de la place des technologies dans l'accès au savoir et dans la formation, compte tenu en même temps de l'explosion de la demande de formation professionnelle, il nous semble que les compétences autour de l'ingénierie et la conception vont prendre une importance cruciale.

En effet, il ne s'agira pas tant de savoir former -- au sens du face à face pédagogique -- que de comprendre comment les adultes peuvent et vont se former, que de savoir construire les dispositifs qui conviendront à une « société du savoir », que de pouvoir anticiper sur des modes « d'apprenance » que nous avons encore du mal à imaginer. Et si ce livre n'a pas cherché à faire de prospective, il représente néanmoins, nous l'espérons, une base qui permettra de poser les problématiques à venir.

## BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE DE RÉFÉRENCE

- Abric, J-C. (1996). *Psychologie de la communication*. Paris : Armand Colin.
- Ardoin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.
- Argyris, C. & Schon, D. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Argyris, C & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. □Bruxelles : De Boeck.
- Astier, P. (2003). Objectivation et subjectivité dans les activités d'ingénierie de formation. *Education Permanente*, 157-4, 77-87.
- Aubret, J., Gilbert, P. & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir*. Paris : PUF.
- Aubret, J., Gilbert, P. & Pigeyre, F. (2002). *Management des compétences*. Paris : PUF.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité*. Bruxelles : De Boeck.

- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (Ed.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., Berton, F. & Boru, J.-J. (2004). *Situations de travail et formation*. (2<sup>ème</sup> ed) Paris : L'Harmattan.
- Beau, D. (2006). *La boîte à outils du formateur*. Paris : éditions d'organisation.
- Bernoux, P. (1999). *La sociologie des organisations*. Paris : Le Seuil.
- Bellier, S. (1997). *Ingénierie en formation d'adultes*. Paris : Editions Liaisons.
- Bellier, S. (1998). *Le savoir-être en entreprise*. Paris : Vuibert.
- Bellier, S. (2001). *Le e-learning*. Paris : Edition d'Organisation.
- Bellier, S. & Trapet, H. (1998). *Panorama de la GRH*. Paris : Editions Liaisons.
- Bellier, S. & Laroche, H. (2004). *Moi, manager*. Paris : Dunod.
- Berbaum, J. (2005). *Apprentissage et formation*. Paris: PUF.
- Blandin, B. (2006). *Comprendre et construire les environnements d'apprentissage*. Habilitation à diriger des Recherches (HDR), Université de Nanterre, Paris X.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1969). *Taxonomie des objectifs pé-*

*dagogiques : domaine cognitif*. Montréal : Éducation nouvelle.

Bonnet, C., Ghiglione, R. & Richard, J-F. (Ed). (2003).

*Traité de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.

Bourgeois, E. (1996). *L'adulte en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.

Bourgeois, E. & Nizet, P. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

Bourgeois, E. & Nizet, P. (2005). *Les mutations des formations des adultes*. Paris : PUF.

Brockett, R. & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning*. London & New York : Routledge.

Carré, P. (1997). *L'auto formation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.

Carré, P. (2005). *L'apprenance*. Paris : Dunod.

Carré, P. & Caspar, P. (2004). *Traité des sciences et techniques de la formation* (2<sup>ème</sup> éd.). Paris : Dunod.

Carré, P. & Jean-Montclear, G. (2004). De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique. In P. Carré & P. Caspar (Ed.), *Traité des sciences et techniques de la formation*. (2<sup>ème</sup> éd.) (pp.407-438). Paris : Dunod.

Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Revue Savoirs*, 2, 9-27.

Cordier, F. & Gaonach, D. (2004). *Apprentissage et mémoire*. Paris : Nathan.

- Courau, S. (2006). *Jeux et jeux de rôle en formation, clés pour réaliser des formations efficaces*. Paris : ESF.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.
- De Landsheere, V. & De Landsheere, G. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF.
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris : PUF.
- Dejours, C. (1997). *Psychodynamique du travail*. Paris : Entreprises modernes éditions.
- Dominicé, P. (sous presse). *La formation biographique*. Paris : l'Harmattan.
- Durand, M. & Barbier, J-M. (Ed). (2006). *Sujets, activité, environnements, approches transverses*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : PUF.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- Fleishman, E.A. & Quaintance, M.K. (1984). *Taxonomies of human performance*. London : Academic Press.
- Foulin, J-N. & Mouchon, S. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Fustier, M. & Fustier, B. (2001). *Exercices pratiques de créativité à l'usage du formateur*. Paris : Editions d'organisation.

- Gagné, R. (1970). *The conditions of learning*. (2<sup>ème</sup> éd.).  
Bucks : Holt International Edition.
- Gagné, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal: Éditions HRW.
- Galambaud, B (2002). *Et si la GRH était de la gestion ?*  
Paris : Editions Liaison.
- Giordan A. (2004). *Apprendre*. Paris : Belin.
- Goguelin, P. (1970). *La formation continue des adultes*.  
Paris : PUF.
- Houssaye, J. (1987). *Ecole et vie active, résister ou s'adapter*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris :  
Nathan.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*, New York :  
Associated press.
- Le Boterf, G. (1985). L'ingénierie du développement des  
ressources humaines : de quoi s'agit-il ? *Education  
permanente*, 81, 7-23.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie et l'évaluation des  
compétences*. Paris : Edition d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *De la compétence*. Paris : Edition  
Liaisons.
- Le Boterf, G. (2003). L'ingénierie : concevoir les dispo-  
sitifs dans un environnement complexe et évolutif.  
*Education permanente*, 157, 53-63.
- Leclercq, G. (2002). *Le prescripteur, l'utilisateur et le pé-  
dagogue, lire l'agir éducatif*. Paris : L'Harmattan.

- Ledru, M., Bouda, N. & Wolff, A. (2004). *Travail et organisation, quels nouveaux dispositifs ?* Paris : Edition Liaison.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Paris : PUF.
- Leyens, J-P. (1998). *Nous sommes tous des psychologues*. Bruxelles : Mardaga.
- Léontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Edition du Progrès.
- Malglaive, G. (1993). *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : PUF.
- Meignant, A. (2003). *Manager la formation*. Paris : Editions Liaisons.
- Michel, S. & Ledru, M. (1991). *Capital Compétences*. Paris : ESF.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2<sup>ème</sup> éd. rév et aug.). Bruxelles : De Boeck.
- Monteil, J.M. (1990). *Eduquer et former*. Grenoble : PUG.
- Moreno, J. L. (1975). *Psychotérapie de groupe et psychodrame : introduction théorique et clinique à la socio-analyse*. Paris : Retz.
- Morgan, G. (1999). *Les images de l'organisation*. Bruxelles : DeBoeck.

- Mintzberg, H. (2005). *Structures et Dynamiques des organisations*. (18<sup>ème</sup> éd). Paris : les Editions d'Organisation.
- Mucchielli, A. (1995). *Les jeux de rôle*. Paris : Que sais-je ?
- Mucchielli, A. (1999). *Psychologie sociale*. Paris : Hachette.
- Orly-Louis, I. (1995). Les styles d'apprentissages : des concepts aux mesures. *L'année psychologique*, 95, 317-342.
- Où en est l'ingénierie de la formation ? (2003). *Education permanente*, 157.
- Pain, A. (2004). *L'ingénierie de formation, états des lieux*. Paris : L'Harmattan.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris : Donoël.
- Ponchelet, A (1990, juillet-aôut). Ingénierie ou ingénieries ? *Actualité de la formation permanente*, 107.
- Pocztar, J. (1979). *La définition des objectifs pédagogiques*. Paris : ESF.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (2<sup>ème</sup> éd. rév. et aug). Paris : Dunod.
- Riding, J. & Rayner, S.G. (1998). *Cognitive styles and learning strategies. Understanding styles differences in learning and behavior*. London : David Fulton.
- Schacter, D. (1999). *A la recherche de la mémoire*. Paris : De Boeck.

- Strauven, C. (1996). *Construire une formation : définition des objectifs pédagogiques et exercices d'application*. (2<sup>ème</sup> éd). Bruxelles : DeBoeck.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Québec : éditions Logiques.
- Vandavelde, L. Lebrun, B. & Lammé, A. (1981). *Conception et réalisation d'épreuves pédagogiques standardisées*. Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture française.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Le Seuil.
- Vernersch, P. (2004). *L'entretien d'explicitation*. (2<sup>ème</sup> éd. rév. et aug.). Paris : ESF.
- Vidaillet, B. (Ed). (2003). *Le sens de l'action*. Paris : Vuibert.
- Vygostki, L. (1997). *Pensée et langage*. (3<sup>ème</sup> éd). Paris : La dispute.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapies*. Paris : Le Seuil.
- Weick, K.E. (1969). *The social psychology of Organizing*. Reading, Mass : Addison-Wesley.
- Weick, K.E. (1995). *Sense making in organizations*. London : Sage Publications.
- Zarifian, P. (1998). *Objectif Compétences*. Paris : Liaisons.

## Catalogue

**Références bibliographiques de documents électroniques.** Maryvonne Charmillot

**Une introduction aux théories de l'action.**  
Jean-Paul Bronckart.

**Expliquer, interpréter, comprendre.**  
**Le paysage épistémologique des sciences sociales.**  
Marie-Noëlle Schurmans.

**Un bilan des recherches processus-produit.**  
**L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?** Marcel Crahay

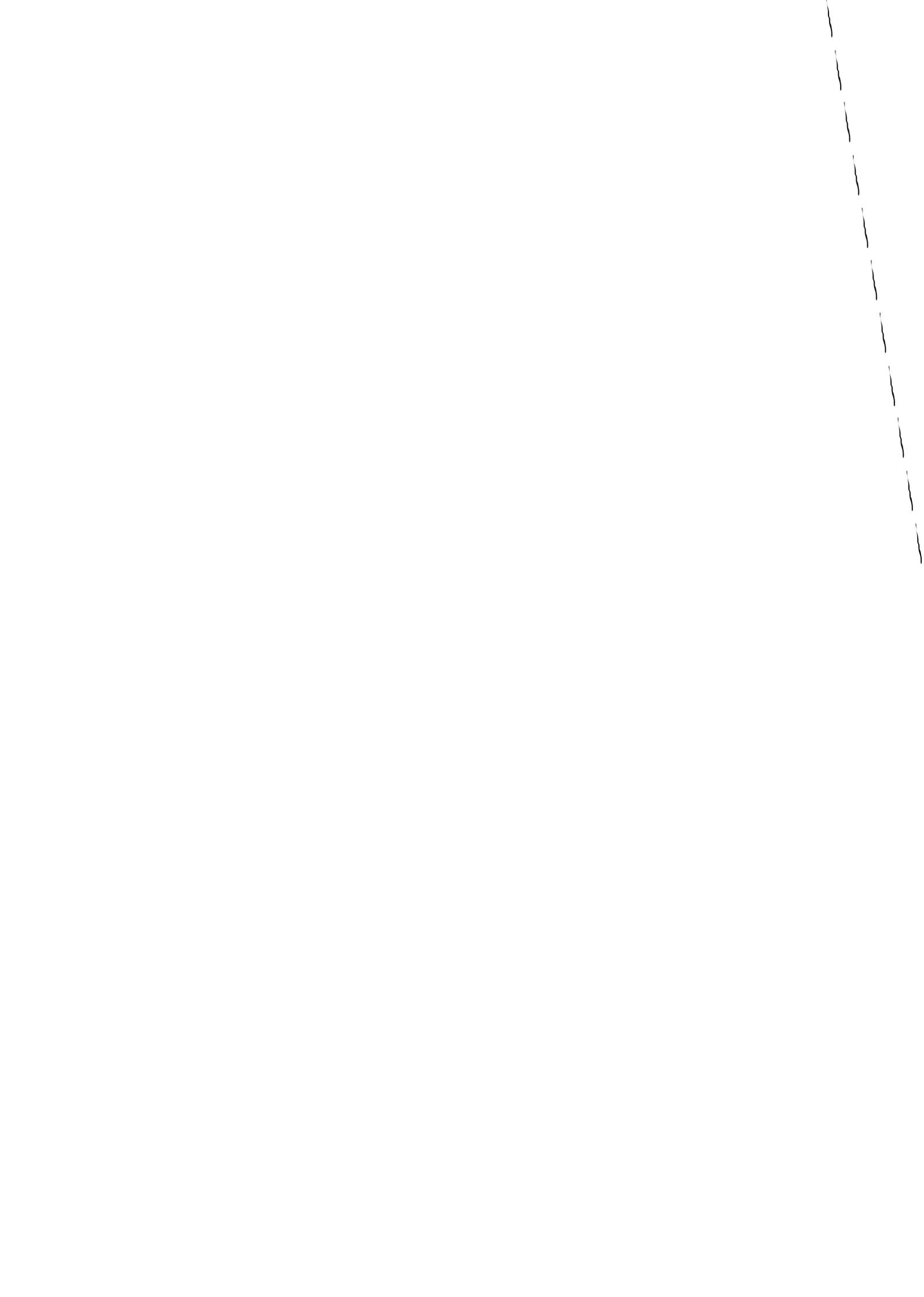
**Activité(s) et Formation.** Marc Durand

**Concevoir des dispositifs de formations d'adultes.**  
Sandra Enlart & Cecilia Mornata

## A paraître

**Intervention cognitive en éducation spéciale. Programmes et applications.** Fredi Büchel

**Les bases théoriques de l'éducation cognitive.**  
Fredi Büchel



## *Carnets des sciences de l'éducation*

La collection des *Carnets des sciences de l'éducation* est une édition de la Section des sciences de l'éducation, produite par le Groupe Publication, en lien avec le comité de rédaction de la collection *Raisons Educatives*.

La collection des *Carnets des sciences de l'éducation* se propose de publier des textes scientifiques propres aux divers champs disciplinaires et thématiques des sciences de l'éducation. Ces textes, toujours signés par un enseignant de la section, sont articulés aux enseignements dispensés dans le cadre des différents cursus de formation, dont ils préparent ou prolongent l'étude.

A l'instar des *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation* et des *Raisons Educatives*, la collection des *Carnets des sciences de l'éducation* tient aussi à promouvoir et entretenir une culture de la lecture et de la recherche.



Sandra Enlart & Cecilia Mornata  
**Concevoir des dispositifs de formation d'adulte**

*La conception des dispositifs de formation est une expertise mal connue et rarement décrite. Et pourtant, chaque fois qu'une entreprise met sur pied une formation, elle passe par une phase de conception indispensable et complexe, par une mobilisation de savoirs et de savoir-faire qui sont à la fois source d'expertise, d'approfondissement et de questionnement sur les problématiques de formation professionnelle.*

Nous avons voulu ici mieux comprendre le champ des connaissances mobilisées par ces pratiques et la conception des dispositifs qui s'y rattachent.

Ce *Carnet* – structuré en trois parties, définition, méthodologie et modélisation – ne représente donc pas un débat théorique : il cherche à en poser les termes pour alimenter la réflexion. Sans prétendre à une approche exhaustive, il peut aider chaque acteur de la formation d'adulte à situer et à modéliser des *pratiques de conception de dispositif* qui restent centrales pour la formation en entreprise.

Professeure en *Formation des adultes*, Sandra Enlart intervient sur les questions d'ingénierie, de conception et de processus de formation. Cecilia Mornata est doctorante en formation des adultes et son sujet de thèse concerne le rapport au savoir.