

LES MODELES DE CONCEPTION EN FORMATION

Sandra Enlart,

Professeure

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

40, boulevard de Pont d'Arve

1205 Genève

Sandra.EnlartBellier@pse.unige.ch

Tel. : 022 379 96 13

Cecilia Mornata

Assistante doctorante

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

Résumé :

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

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

Introduction

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

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

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

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

Nous proposons ici de présenter deux types de démarches :

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

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

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

³ Voir Enlart Bellier (2007)

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

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

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

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

1.1. Les déterminants : leur rôle et leur articulation

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Etapes et processus de conception

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

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

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

La phase préparatoire

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

Finalité, buts et objectif général

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

⁵ Au sens de Vergnaud (2004).

Analyse

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

Bases et choix de conception

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

Le dispositif

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

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

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

1.3. Les modèles de conception

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

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

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

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

Le modèle Changement

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

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

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

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

Le modèle Savoir

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

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

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

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

1. Phase préparatoire

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

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

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

Le modèle Compétences

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

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

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

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

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

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

Le modèle comportement

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

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

Les étapes du processus de conception sont les suivantes :

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

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

Le modèle management

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

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

Les étapes du processus de conception sont les suivantes :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁰ voir par exemple les travaux de Enriquez ou Pagès.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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