

T. Ardouin (2015), "Construire des formations professionnalisantes. Une nécessaire démarche d'ingénierie", In J-Y Bodergat, P Buzni-Bourgeacg (2015), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re) construction dans les métiers de l'humain*. Bruxelles : de boeck, pp. 61-77).

Chapitre 3

Construire des formations professionnalisantes : une nécessaire démarche d'ingénierie.

Thierry Ardouin
Professeur des Universités
Laboratoire CIVIIC (EA 2657)
Université de Rouen - France

Plus encore que dans toute autre formation, construire des formations professionnalisantes aux métiers de l'interaction avec autrui nécessite d'inscrire celles-ci dans une nécessaire démarche ingénierie. Le travail avec autrui implique d'interroger plus encore les finalités au-delà des moyens et de la technique propre. En ingénierie, la finalité prime sur les moyens et ces derniers sont au service de la réalisation. De fait, la question du sens nous semble fondamentale dans les métiers de l'interaction avec autrui et pose la légitimité de l'action vis à vis des personnes avec lesquelles le professionnel est amené à travailler.

Complémentaire à la spécificité de l'interaction travaillée par les co-auteurs de cet ouvrage, nous examinerons plus spécifiquement la question de la construction des formations professionnalisantes. Notre problématique est bien d'inscrire l'ingénierie au service de la professionnalisation dans ses différentes dimensions d'une part et d'autre part démontrer que la démarche est tout autant un outil de mise en œuvre qu'un vecteur de la dite professionnalisation. Autrement dit, ingénierie, formation et professionnalisation sont intimement liées et en interdépendance. Les unes et les autres se nourrissent notamment par les connaissances apportées, la réflexivité développée, l'identité déclinée, les compétences mises au jour et la reconnaissance légitimée.

Notre propos s'organise donc en trois chapitres, premièrement nous présentons la démarche d'ingénierie et ses différents temps en rappelant ce que nous entendons par formation et professionnalisation, deuxièmement nous déclinons l'approche systémique en dégagant les déterminants de la formation et troisièmement un modèle de lecture des interactions entre les dimensions individuelles, collectives et organisationnelles. Ce faisant, nous mettons au jour les tensions en jeu dans ces formations comme autant d'outils de réflexion et de critères de réalisation.

1. CONSTRUIRE DES FORMATIONS PROFESSIONNALISANTES

1.1 Une démarche d'ingénierie en quatre temps itératifs : analyser, concevoir, réaliser, évaluer (ACRE)

"Construire" des formations professionnalisantes, c'est s'inscrire dans une démarche d'ingénierie que nous positionnons comme *"l'art et la science de la reliance par la traduction et la transformation des contraires et des contraintes individuelles, collectives et organisationnelles pour l'apprentissage de chacun des trois niveaux"* (Ardouin, 2011, 167).

La prise en compte de ce jeu de contraintes et de contraires nous amène à décliner la démarche d'ingénierie en quatre étapes : *analyser, concevoir, réaliser* et *évaluer*. Ces étapes ou plus globalement ces temps sont mis en œuvre de manière successive, complémentaire et itérative au service du développement des personnes et des organisations (Ardouin, 2010).

Analyser, c'est partir d'un problème, c'est mettre en œuvre "*l'enquête*" et ses questionnements, dans le sens de Dewey. Une formation, et encore plus professionnalisante, n'est pas une réponse ni une fin en soi. Elle n'a de sens que par rapport à un contexte et une finalité pour un public donné. Il s'agit donc de partir de la situation socioprofessionnelle, de questionner celle-ci et les attentes des différents acteurs. C'est l'objet de cette première étape que de poser le problème, c'est à dire de se poser la question "à quel problème la formation doit-elle répondre ?". Dans cet esprit la formation ne peut pas être une simple application et l'ingénierie une simple procédure mais véritablement une mise en question, une problématique de l'action, c'est à dire une problématisation (Fabre, 2006). De même, le problème n'existe pas en soi, c'est parce que l'individu, le collectif, le commanditaire ou le prestataire s'en empare qu'il devient problématique c'est-à-dire question à résoudre. Nous rejoignons Michel Fabre, et les travaux de John Dewey, lorsqu'il dit : "*Il faut que le sujet prenne en charge le déséquilibre qu'il éprouve et tente de le réduire. Car la situation indéterminée n'est pas ispo facto problématique, elle le deviendra par l'enquête*". Et Michel Fabre d'ajouter : "*La déclarer problématique, c'est d'ailleurs le premier pas de l'enquête, c'est précisément poser le problème (Dewey, 1938, p.172)*" (p.19).

Il y a une centration sur le problème et ses composantes en vue d'en dégager des informations, des conditions et les "nécessités" c'est-à-dire un modèle d'intelligibilité à partir duquel il est possible de construire un programme, une action, un dispositif ou un système de formation. Ces quatre dimensions sont enchâssées où un système de formation comprend plusieurs dispositifs plus ou moins proches et imbriqués, eux mêmes réunissant un ensemble d'actions par dispositif, chacune de ces actions étant elle-même découpée en programmes spécifiques à réaliser. Dans cet emboîtement, il n'y a pas d'éléments plus importants que d'autres mais chaque niveau correspond à un corpus plus ou moins conséquent dans le temps et l'espace. Chaque niveau se devant de "poser le problème". L'analyse questionne le déséquilibre lié au problème, mais elle ne se focalise pas uniquement sur le problème mais aussi sur sa construction avec les acteurs et "les possibles" dans la résolution. Cette analyse est une ouverture sur le problème, c'est le "*pont*" (Ardouin, 2011, 161) entre les niveaux, les acteurs, c'est "la traduction des intérêts" dont nous parlions précédemment. L'analyse est ce travail de questionnement du "connu", ce que l'on croit voir ou connaître, pour aller vers "l'inconnu", ce que l'on va découvrir, et construire, par l'étape suivante, un nouvel univers "non encore connu" que sera la formation. Il s'agit bien de clarifier les attentes, de confirmer et valider le "contrat" de formation c'est à dire l'objet et les modalités d'intervention et de transformation. C'est un travail de décodage des attentes et postures des différents interlocuteurs que l'on trouve de manière pragmatique dans l'approche psychosociale illustrée par la fenêtre de Johari¹. Cette analyse permet aussi de dégager les moyens accessibles, possibles, envisageables ou acceptables pour résoudre le problème.

Dans le champ de la formation, comme dans celui du conseil, il est extrêmement important, voire déterminant, de "poser le problème". Poser le problème, c'est entamer une démarche de médiation, entre l'objet et le sujet, qui se poursuit dans la conception. Le problème est une confrontation parce qu'il y a une énigme, une controverse, une interrogation, une question qui

¹ La fenêtre de JOHARI (Joharry) doit son nom aux prénoms de ses concepteurs Joseph LUFT et Harry INGRAM auteurs de *Introduction à la dynamique de groupe* édition Privat, 1967. La fenêtre de Johari permet de structurer le champ d'intersection entre ce que l'individu sait ou ne sait pas de lui même, et de ce que les autres savent ou ne savent pas de lui.

fait sens pour soi, le collectif ou l'institution. Si Michel Fabre (1999) parle de "saillance", tandis que Michel Develay préfère le terme de "signification", nous nous retrouvons aussi dans l'idée de confrontation, développée par Alexandre Lhotellier, dans la relation de conseil afin "d'agir sensé", c'est-à-dire de travailler à la construction du sens. Ainsi Alexandre Lhotellier écrit : *"La confrontation reprend les contradictions, les dissonances, les tensions, les conflits et, à partir de là, elle précise un travail d'approfondissement par centrations et décentrations successives, en alternance. Le travail de la négativité n'est pas un travail négatif mais constructif"* (2000. 84).

Dans le champ de la formation pour adultes, les situations sont bien évidemment multiples et très différentes mais l'on retrouve "la mise en problème" à tous les niveaux. Pour une personne, qu'est ce que cela veut dire que d'effectuer un bilan de compétences, une formation ou une validation des acquis, ou encore d'être confrontée à un changement de poste, d'emploi ou au chômage. Quel rôle la formation va-t-elle jouer ? Quel problème la personne a-t-elle à régler : de connaissances, de compétences, d'identité, de reconnaissance, de qualification, de promotion ? Et dans cette situation, quelles pratiques pédagogiques peut-on, ou doit-on, mettre en œuvre ? Pour une organisation, entreprise ou organisme public, à quels problèmes doit elle faire face : techniques, commerciaux, sociaux, santé et sécurité, de développement, éthiques ? Et quelle place et rôle la formation peut-elle jouer : de régulation sociale, de perfectionnement technique, de reconnaissance institutionnelle ou d'accompagnement des changements ? Et, quel dispositif construire ? Pour une institution, École ou collectivité, quels sont les problèmes à prendre en compte : développement national et territorial, accroissement des compétences et des savoirs, reconnaissance et positionnement international, paix sociale ? Et dans ces champs quel rôle pour l'éducation et la formation : apprentissage de base, alphabétisation, éducation à la citoyenneté, éducation à la santé, emploi, intégration, insertion, renforcement des élites, etc. ? Autrement dit quel est le projet de politique social et/ou sociétal.

Former n'est pas anodin et prend sens pour les différents acteurs, aux différents niveaux, entre projet, obstacle et situation. Former s'inscrit donc dans une logique de problématisation où les différents projets : de la personne, de l'organisme de formation, de l'entreprise, de l'institution, du territoire, se rejoignent et se repoussent nécessitant une ingéniosité de conception.

Concevoir, c'est inventer, innover, proposer ou réorganiser en fonction des éléments de l'analyse. C'est *"la porte"* (Ardouin, 2011, 161) qui permet au professionnel de s'ouvrir sur les autres mais aussi de fermer celle-ci afin de prendre le temps de la réflexion et de la construction. Le problème est modélisé, les stratégies d'action sont pensées, des propositions sont étudiées et donnent lieu à des *scénarii*. Ces derniers ne sont pas des procédures immuables mais ils s'adaptent aux acteurs et aux événements en lien avec la finalité. Nous voyons bien que l'ingénierie renvoie au contexte et aux acteurs. Que sans eux, il ne peut y avoir qu'une programmation déconnectée du réel mais aussi des théories de l'apprentissage. La meilleure formation ne peut se faire qu'avec la personne, en tant que sujet. L'acteur résiste et il a raison. La finalité de l'ingénierie est la production de savoirs et de compétences donc d'autonomie et d'identité. L'ingénierie de formation s'inscrit dans l'action et une stratégie. Et dans ce sens, comme le rappelle Edgar Morin *"l'action est une décision, un choix, mais c'est aussi un pari. Or dans la notion de pari, il y a la conscience du risque et de l'incertitude"* (p.105) et cet auteur de poursuivre, *"l'action est stratégie. [...] La stratégie permet, à partir d'une décision initiale, d'envisager un certain nombre de scénarios pour l'action, scénarios qui pourront être modifiés selon les informations qui vont arriver en cours d'action et selon les aléas qui vont survenir et perturber l'action. La stratégie lutte contre le hasard et cherche*

l'information. [...] La stratégie profite du hasard [...] Le hasard n'est pas seulement le facteur négatif à réduire dans le domaine de la stratégie. C'est aussi la chance à saisir " (Morin, 2005.106).

Ainsi, loin d'être une simple logique programmatique, l'ingénierie est la déclinaison des possibles en terme d'apprentissage et d'utilisation des ressources en fonction des objectifs c'est-à-dire d'une stratégie d'action. Cette stratégie d'action n'a de sens que par rapport à un problème qui faut alors chercher à questionner et à poser. Nous rejoignons de nouveau Edgar Morin lorsqu'il écrit : *"Le mot stratégie s'oppose à celui de programme. Pour les séquences qui se situent dans un environnement stable, il convient d'utiliser des programmes. Le programme n'oblige pas à être vigilant. Il n'oblige pas à innover"* (2005, 108). Si l'ingénierie cherche à structurer de manière la plus efficace et efficiente la formation, pour autant, elle ne peut pas et ne cherche pas à tout contrôler. L'apprentissage appartient à la personne ou au groupe et une fois le *curriculum* mis en place, il nous échappe. La formation est action et nous rappelle Edgar Morin : *"l'action échappe à nos intentions. Ici intervient la notion d'écologie de l'action. Dès qu'un individu entreprend une action, quelle qu'elle soit, celle-ci commence à échapper à ses intentions. Cette action entre dans un univers d'interactions et c'est finalement l'environnement qui s'en saisit dans un sens qui peut devenir contraire à l'intention initiale. Souvent l'action reviendra en boomerang sur notre tête"* (Morin, 2005,107).

Ce temps de conception doit permettre d'imaginer des dispositifs innovants, de créer des actions spécifiques et adaptées à l'environnement étudié précédemment. Cette étape et les différents éléments de réflexion et de construction sont négociés avec le commanditaire par le biais d'avant-projets. Il s'agit d'expérimenter, de proposer des réponses adaptées, de formuler les objectifs, d'accompagner les décisions, de planifier et coordonner le projet. Ces négociations, et échanges instrumentés, rendent possible l'ajustement du projet au plus près des objectifs et de la réalité sociale de l'organisation et du territoire. Cette étape de conception et de formalisation du projet permet ainsi d'aboutir au projet final qui sera mis en œuvre. Il s'agit véritablement de mettre en œuvre une ingénierie éducative dans le champ de la formation.

Réaliser, c'est mettre tout en œuvre pour l'acquisition de savoirs, de connaissances et de compétences par les acteurs. La réalisation est la partie la plus apparente de l'ingénierie de formation avec ce qu'elle comporte de planification, d'organisation, de budgétisation pouvant amener une unique vision « industrielle » de l'ingénierie, avec ses dimensions techniques (tableaux de bord, documents de suivi, financements, etc.) mais aussi l'agencement et la coordination de différents dispositifs : d'information, d'accueil, d'orientation, de bilan, de validation et de formation sous toutes ses formes (en face à face, individualisé, avec tutorat, en groupes de différentes tailles, par conférence, à distance, collaboratif, synchrone, asynchrone, etc.). La réalisation, ce sont aussi les dimensions pédagogique de la relation de formation et didactique dans la construction des savoirs. La réalisation est ce qui est le plus visible pour l'apprenant, et le commanditaire. C'est la partie émergée de l'iceberg de la formation et ce sur quoi l'apprenant peut s'appuyer pour construire ses connaissances et le commanditaire dégager de la visibilité du projet.

Évaluer, c'est mettre en œuvre une boucle de rétroaction tout au long du processus de formation afin de réguler l'action de formation par rapport aux objectifs, au public, aux contenus, aux méthodes et aux acteurs. L'évaluation s'effectue donc pendant la formation, sur les apprentissages mais aussi sur la formation et pour la formation. Enfin l'évaluation fait un retour de l'action par rapport au problème. Elle questionne à nouveau la relation problème/résolution : la résolution effectuée permet de régler le problème ou de le

repositionner, le reconstruire, et, potentiellement, de faire évoluer la structure ou l'institution.

De même qu'il ne peut y avoir de formation que s'il y a réappropriation par les acteurs eux mêmes, il n'y a véritablement ingénierie de formation que par une appropriation des différents niveaux d'acteurs, et donc une renégociation itérative permanente. Si la pratique et le savoir-faire de l'ingénierie appartiennent en partie à un groupe professionnel, ils sont aussi éminemment distribués à un ensemble d'acteurs qui ont à travailler ensemble pour la mise en œuvre de la formation.

L'ingénierie est constructive dans le sens donné par Samurçay et Rabardel (2004) sur le rapport entre apprentissage et activité, c'est-à-dire que l'ingénierie est à la fois productive, dans sa dimension opérationnelle, et constructive par la transformation du réel qu'elle produit pour l'individu, le collectif, le système de travail et l'organisation.

1.2 La formation, une dimension de l'éducation

La "formation" renvoie à une diversité de situations, d'objectifs opérationnels, de publics et de contextes. De cette multitude, Philippe Meirieu (1997) nous propose une définition et une déclinaison générique dans laquelle nous nous retrouvons : « *La formation est une forme particulière d'activité éducative, inscrite dans une perspective contractuelle, visant à l'acquisition de compétences spécifiques et se donnant délibérément pour objet la progression maximale de chaque participant* » (1997, p. 31) où se combinent et articulent ambition éducative, contractualisation et réalités socioprofessionnelles en plaçant l'adulte ou le jeune adulte en devenir professionnel dans une posture particulière. Si c'est l'adulte en effet qui, au regard de son projet, « décide » de ce qu'il veut ou doit apprendre c'est à dire de qu'il veut faire, éventuellement ce qu'il veut apprendre pour réussir à le faire, cet apprentissage s'effectue dans une situation éducative avec un formateur, des contenus, des méthodes et démarches pédagogiques. Cette relation se situe dans un rapport entre adultes où s'il existe une relation dissymétrique, par la différence de position et de posture entre le formateur et le "formé", celle-ci s'établit dans une perspective contractuelle où sont finalisés, voire négociés, les objectifs et les moyens de les atteindre. La formation vise l'acquisition de savoirs spécifiques, le plus souvent à exploiter dans des situations professionnelles. Et dans ce contexte, l'élaboration des objectifs et leur éventuelle négociation sont des éléments constitutifs de la formation et participent même de la dimension formation. Enfin la formation s'inscrit dans une volonté de progression individuelle et d'apprentissage qui implique d'être "autorisé" à essayer et à se tromper. La formation est distincte de la production. Elle est un temps à part, dissociée de l'impératif économique, et centrée sur les apprentissages. La formation est un sous ensemble de l'éducation avec ses spécificités liées à l'adulte-apprenant (Bourgeois, 2001) où l'individu a toute sa place, en lien avec le groupe, avec l'intérêt, voire la nécessité, de partir des acquis et expériences de chacun pour donner sens à l'apprentissage en l'inscrivant dans un parcours, une trajectoire ou tout du moins une histoire. Dans cette optique, la formation s'inscrit dans un système à plusieurs éléments et niveaux qu'elle va chercher à mettre en synergie. Il s'agit bien en effet de combiner et d'intégrer les savoirs à la stratégie, individuelle ou collective, des acteurs dans une situation éducative particulière. Cette dernière s'inscrit elle-même dans une organisation ou institution participant du système socio-économique.

Dans ce sens, la formation est tout à la fois un produit, une situation, un processus et une institution. La formation est un produit, en tant que résultat d'un travail d'appropriation avec un niveau de qualification atteint ou revendiqué. La formation est une situation, c'est à dire la mise en relation de différents acteurs dans un cadre pédagogique donné. La formation

est un processus, en tant que démarche d'apprentissage et de changement pour les individus ou les organisations. Enfin la formation est aussi une institution, comme un système organisé ayant une réalité sociale intégrée à la société. On ne peut que difficilement "penser la formation" (Fabre, 1997) sans prendre en compte *a minima* ces différentes dimensions.

1.3 Trois niveaux de professionnalisation en interaction

La dimension "professionnalisante" renvoie à trois niveaux et types de professionnalisation² : sociologique, socioéconomique individuel et pédagogique (Wittorski & Ardouin, 2012).

La dimension sociologique de la professionnalisation s'inscrit en droite ligne des travaux initiaux sur la sociologie des professions. Si celle-ci s'est développée en France plus tardivement que dans les pays anglo-saxons, Dubar et Tripier (1998) nous rappellent qu'elle s'est constituée dans des approches différentes; une première approche fonctionnaliste, dans les années 50, où la société est assimilée à un organisme qui cherche à satisfaire ses besoins dans un marché libre, ce dernier étant régulé par les professions. La profession se définit alors par un ensemble de caractéristiques clés telles qu' une activité de type intellectuel, des savoirs de hauts niveaux liés à une formation structurée, une capacité d'auto organisation et une éthique intégrant un niveau de responsabilité individuelle. Une seconde approche interactionniste, dans les années 60, où l'activité professionnelle est pensée en interaction avec l'environnement et s'inscrit dans un processus biographique et identitaire dans le souci de promouvoir un groupe professionnel. Ces deux approches mettent en évidence l'existence d'un certain nombre d'attributs que sont l'autonomie et la constitution d'un corps qui a capacité à régir celui-ci ; la reconnaissance sociale et le niveau de rétribution sociale et/ou financière ; la capacité de négociation sociale ; un niveau de formation et de connaissances élevés et une dimension éthique avec l'affichage d'un service à la communauté. Elles sont complétées par d'autres approches francophones plus orientées sur le groupe professionnel et la diversité des formes de professionnalisation (Bourdoncle, 2000).

La dimension socioéconomique individuelle est la montée en savoir faire, en qualification et en compétences c'est à dire en professionnalité d'une personne qui cherche à devenir « plus professionnelle » dans et par un processus de socialisation professionnelle. La socialisation résulte des interactions au sein d'un double mouvement : de montée en compétences et en qualification d'une part ; et de la reconnaissance de cette professionnalité par les pairs et l'environnement d'autre part. Ces confrontations s'inscrivent dans un processus identitaire conséquent où le professionnel aura à montrer son professionnalisme c'est à dire sa capacité à agir de manière pertinente et efficace en situation. Le professionnalisme apparaît en effet comme la résultante des deux aspects de la professionnalisation, c'est-à-dire le produit d'un travail de construction de la compétence au niveau individuel et la reconnaissance de ce résultat d'un point de vue social. De ce fait la professionnalisation individuelle passe notamment par la professionnalisation des activités (Bourdoncle, 2000).

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

²Différents auteurs : Roche, 1999 ; Hébrard, 2004 ; Sorel et Wittorski, 2010; Wittorski & Ardouin, 2012, ont effectué une synthèse de la professionnalisation.

interdépendants de la professionnalisation pédagogique : 1) intégrer la formation dans un environnement socio-économique spécifique et donc comprendre le contexte et le contenu de cet environnement, le cadre institutionnel et les métiers c'est à dire les savoirs professionnels associés aux activités professionnelles, en vue d'en tenir compte ; 2) inscrire la formation dans des dimensions professionnelles opératoires et donc de "travailler" les dimensions cognitives, linguistiques ou relationnelles nécessaires à l'exercice de l'activité c'est à dire des savoirs du métier tout en favorisant la prise de recul et l'exploitation des dimensions théoriques et méthodologiques acquises ; 3) adapter et préparer le public en formation en vue de son inscription dans l'emploi en lien avec le milieu socioéconomique.

La professionnalisation interroge donc ces trois dimensions et nécessite la mise en cohérence et la combinaison de celles-ci. Nous avons développé cette articulation à partir du master professionnel "Ingénierie et Conseil en Formation" de l'université de Rouen où ce dernier " s'inscrit dans une logique de professionnalisation qui cherche à se situer sur les trois niveaux, voire le revendique : *sociologique* : faire des activités de la formation des métiers reconnus avec un savoir-faire spécifique, utile pour la société et s'inscrivant dans une démarche éthique; *socioéconomique individuel* : développer le savoir individuel et collectif en terme de savoirs, compétences et pertinence dans l'action; *pédagogique* : avoir une formation professionnelle à la fois adaptée au terrain professionnel et s'appuyant sur celui-ci tout en ayant un recul théorique et méthodologique indispensable .../... Cependant, ce positionnement et l'existence de la professionnalisation à l'université ne sont pas sans mettre en évidence des paradoxes pour l'institution et ses acteurs" (Ardouin, 2008, 119).

2. UNE APPROCHE SYSTEMIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNALISANTE

"Je tiens pour impossible de connaître les parties sans connaître le tout ainsi que de connaître le tout sans connaître particulièrement chacune des parties". Par ce dilemme, Pascal (1623-1662) apparaît comme un précurseur de l'approche systémique née dans les années 40, développée notamment par Von Bertalanfy (1973) et conceptualisée par Crozier et Friedberg (1997) qui nous rappellent qu' *"un système est un ensemble dont toutes les parties sont interdépendantes, qui possède donc un minimum de structuration, ce qui le distingue de l'agrégat, et qui dispose, en même temps, de mécanismes qui maintiennent cette structuration et qu'on appellera : mécanismes de régulation "* (1977, 243). Cette définition rejoint celle donnée par Joël De Rosnay (1975) et la complète : *"Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisé en fonction d'un but"*. Un système comprend donc des ensembles d'éléments, interdépendants ou en interaction, organisés ou ayant une structuration, finalisés et auto-régulés. L'approche systémique repose sur les principes d'interaction, de totalité et de rétroaction. Selon le principe d'interaction ou d'interdépendance, on ne peut connaître un élément sans connaître le contexte dans lequel il interagit et surtout les unités étudiées ne sont pas seulement les éléments mais bien les interactions entre éléments. Le principe de totalité rappelle que "le tout est plus que la somme des parties" et le principe de rétroaction, ou feed-back et causalité circulaire, est l'adaptation et le maintien vers une finalité, un but.

Cependant pour conceptuelle et théorique qu'elle soit, l'approche systémique n'a de sens que si elle favorise l'action et la rend plus opérationnelle en analysant notamment les "entrants", les "extrants ou sortants" et les "variables" composant les sous systèmes (Monod, 1991).

Nous croisons ici l'approche systémique (entrants, extrants, variables) et la démarche de questionnement, devenue classique, de Quintilien : « Quis, Quid, Ubi, uibus auxiliis, Cur, Quomodo, Quando ? » (qui, quoi, où, par quels moyens, pourquoi, comment et quand ?). Cet hexamètre technique renferme ce qu'en rhétorique on appelle les circonstances : le fait, le lieu, les moyens, les motifs, la manière et le temps. Ces éléments et ces questionnements s'inscrivent dans un contexte spécifique lui même existant dans un environnement plus large.

Les "entrants" correspondent prioritairement au "qui" du système de la formation c'est à dire ce sur quoi la formation se donne d'agir, ou plus exactement ceux "avec qui" il faudra travailler en vue du développement des connaissances et des compétences. Il s'agit donc de connaître les publics ou les populations mais aussi leur contexte sociohistorique ou professionnel. Il convient d'avoir une information minimale et de partir des réalités des personnes ou des collectifs (jeunes, primo demandeurs d'emploi, salariés, chômeurs, bénévoles, cadres, précaires, expatriés, etc.) afin de les prendre en compte tant dans la conception de la formation que dans sa réalisation sans pour autant être dans un processus ni de stigmatisation ni de renforcement des propres représentations du commanditaire, du concepteur ou du formateur. Ce premier niveau de questionnement n'a de sens qu'en l'articulant avec les autres dimensions ou éléments. Cette analyse est complétée et prend en compte les "sortants" du système.

Les "sortants" correspondent aux questionnements du "quoi " et "pourquoi". Le "pourquoi" interpelle la finalité à atteindre. La finalité peut se traduire en une foultitude d'objectifs plus ou moins annoncés, contraints, cachés ou revendiqués en terme de perfectionnement, adaptation à l'emploi, qualification, certification, insertion socioprofessionnelle, reconversion, promotion, éducation de base, alphabétisation ou socialisation. La finalité renvoie à un but à atteindre dans sa dimension globale ou sociale en lien avec des valeurs identifiables tandis que les objectifs renvoient à la dimension opérationnelle de la dite finalité. Ces deux aspects devant théoriquement entrer en résonance et en cohérence. La réalité peut cependant nous amener à constater que certains objectifs déclarés sont antinomiques à la finalité annoncée ou vide de sens. Le "quoi" interroge les contenus en terme de savoirs, technicité, savoir faire et compétences c'est à dire la professionnalité attendue dans un jeu de contraintes et de déterminants impactant la formation.

Si nous gardons notre exemple du master, sa finalité est de renforcer le développement de la formation au service des personnes, des organisations et des territoires en accord avec les valeurs des sciences de l'éducation. Le but de la formation est donc de former des praticiens réflexifs capables d'intervenir dans différents milieux et tel que nous définissons la formation notamment dans sa perspective contractuelle. Les objectifs de formation sont la traduction opérationnelle de ces valeurs, postures et activités en correspondance avec les attendus de la profession et du contexte socioéconomique. Ils se déclinent en connaissances, méthodologies et compétences professionnelles à acquérir ou à confirmer par autant de mise en situations pédagogiques adaptées.

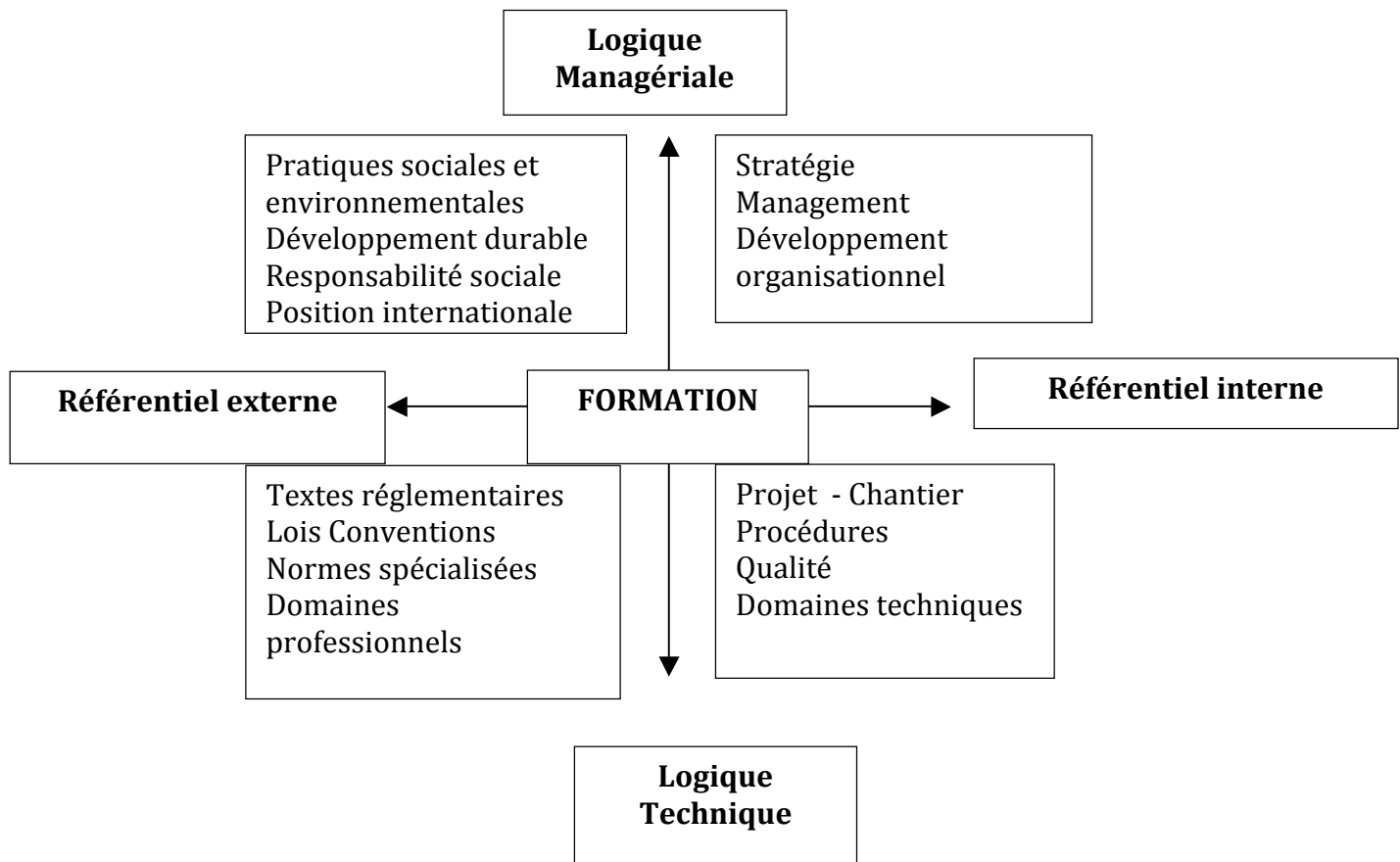
La formalisation du contexte et de la demande à partir du questionnement et de la compréhension des contraintes correspond en partie à l'étape d'analyse en ingénierie.

2.1 Les déterminants de la formation

Cette analyse est indispensable pour connaître, dégager et intégrer les déterminants de la formation. La formation est au confluent de quatre dimensions mises au jour au regard

d'une grille³ construite à partir de deux axes caractérisant les logiques d'usage et les référentiels existants. L'axe horizontal délimite le champ des référentiels; externes, c'est à dire ce qui est extérieur à une organisation et dont elle doit tenir compte ou qui s'imposent à elle et internes, c'est à dire issus ou créés par l'organisation. L'axe vertical délimite d'une part le champ de la logique politique et managériale, c'est à dire les stratégies, orientations et politiques de l'organisation (entreprise, établissement, institution) et d'autre part la logique technique liée aux spécialités et domaines spécifiques de cette organisation (produits, savoir faire, technicité, mode de travail ou de production). Ces deux axes délimitent ainsi les différents déterminants de la formation.

Figure 3.1 Les déterminants de la formation



- Le quadrant Sud-Ouest, externe/technique, correspond aux respects des données externes qui s'imposent à l'organisation comme la loi, la réglementation, les conventions et accords et plus globalement les normes techniques externes obligatoires.
- Le quadrant Nord-Ouest, externe/managérial, correspond aux besoins, pour l'entreprise, de se situer dans son environnement que ce dernier soit local, national ou international sans que cela ne se traduise par des obligations formelles mais plutôt des tendances lourdes de type sociales et environnementales.
- Le quadrant Sud-Est, interne/technique, correspond aux référentiels internes à

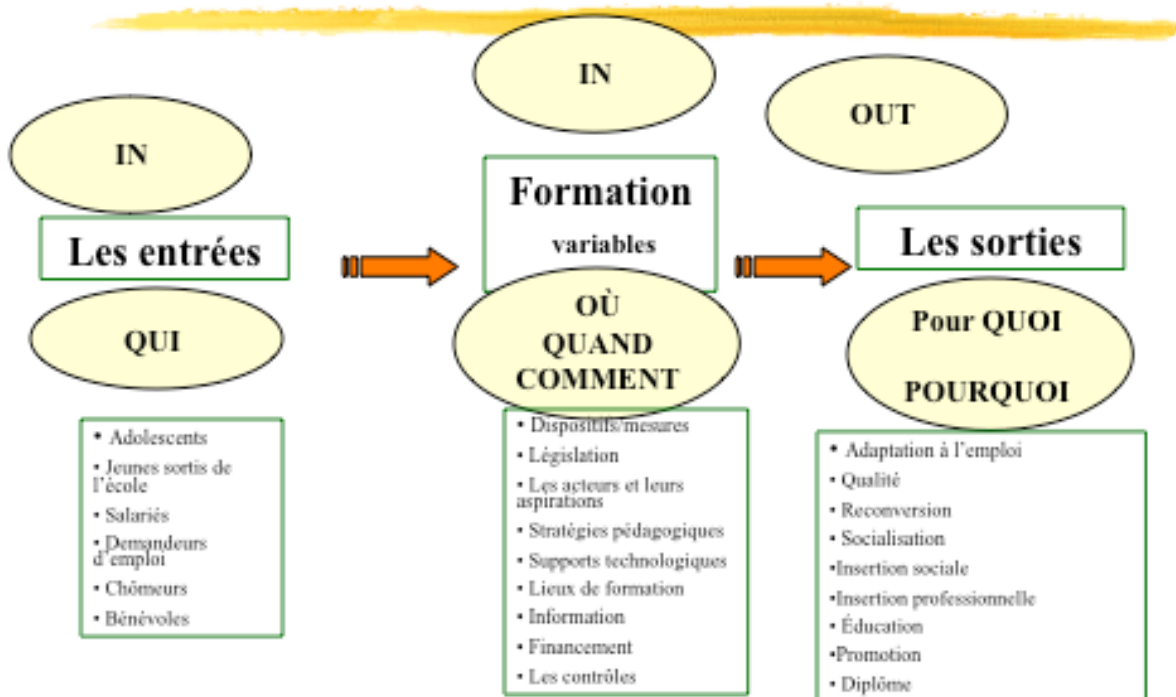
³Cette grille est adaptée de : Meignant Alain (1987), « L'offre et la demande d'audit de formation », in *L'audit de la formation*, Education Permanente, n° 91. Nous l'avons aussi utilisée pour décliner les sources de demandes de conseil et d'audit (Ardouin, Lacaille, 2005, p. 28)

l'entreprise ou l'organisation que sont les règles, les procédures, les procédés de fabrication, les projets et normes internes. Cet ensemble représente autant de contraintes, cadres ou obligations à respecter.

- Le quadrant Nord-Est, interne/managérial, correspond aux prises de décisions, aux orientations de l'organisation et à son mode managérial qui trouve sa traduction dans le quadrant "interne/technique".

La connaissance et l'analyse des "entrants" et "sortants" sont indispensables pour la conception d'une formation ; analyse qu'il faut compléter avec "les variables" du système de formation. Ces variables interrogent plus particulièrement les "où", "quand" et "comment" mais aussi le "qui" par les acteurs mobilisés dans l'action et le "pourquoi" des contrôles. Ambroise Monod (1991) dégage neuf variables du système de la formation professionnelle continue qui sont autant de critères d'analyse que de sources de réflexion pour la conduite à tenir pour la conception et la réalisation de la formation. Ces neuf critères sont : 1) les dispositifs issus des objectifs et des mesures politiques, 2) la législation, 3) les acteurs et la nature de leur aspirations comme les Pouvoirs Publics (Etat, Régions), les entreprises et leurs personnels (cadres, salariés, syndicats, comité d'entreprise), les formateurs, les informateurs, les publics et ses spécificités et les individus en tant que personnes, 4) les stratégies pédagogiques, 5) les supports technologiques, 6) les lieux de formation, 7) l'information et les structures d'information, 8) les financements et 9) les contrôles.

Figure 3.2 Approche système de la Formation (intrants/ sortants/variables) et Hexamètre de Quintilien



Ainsi à partir de cette grille générique (figure 3.2), chaque structure de formation se doit de construire sa propre grille en fonction des objectifs, du contexte et de la demande.

Rendre et développer une formation professionnalisante, c'est au cours de la conception et de la réalisation effectuer des interactions et des allers retours avec les professionnels et l'environnement sorte "d'entrée et sorties permanentes"⁴ dans une optique de professionnalisation. En reprenant l'approche systémique, nous avons alors d'autres catégories d'entrants et de sortants. Les éléments « *entrants* » à prendre en compte sont les connaissances issues du contexte socioprofessionnel à intégrer à la formation. Ces savoirs spécifiques ou savoirs professionnels, ces éléments de compréhension du contexte socioprofessionnel sont autant d'informations structurant la formation et sont tout autant de contenus et méthodologies à acquérir par les impétrants. Les "entrants" sont aussi les professionnels qui participent pleinement à la réalisation de la formation dans ses différentes dimensions ; enseignement, travaux dirigés et évaluations. Ces professionnels sont autant de "marqueurs" de la pratique, de la professionnalité et des référentiels socioprofessionnels en cours dans l'activité. Ils disent, montrent et font vivre la pratique et l'expérience professionnelles.

D'autres éléments "entrants" sont constitutifs de la formation. Ils se déroulent pendant la formation et cherchent à favoriser le développement professionnel et les savoirs professionnels dans leur diversité tant théoriques que méthodologiques et pratiques, en lien avec des situations socioprofessionnelles connues, à construire ou possibles. A ce niveau, une diversité d'approches et de mises en situations pédagogiques est pertinente et nécessaire, devant ainsi permettre une prise de recul et le développement d'une capacité de transposition. Ces situations pédagogiques (stage, mission, études de cas, mise en situation, conférences, enseignements, rapports, mémoires) rentrent en cohérence et en résonance, dans le sens où cela fait écho avec les métiers, la formation et les logiques d'évaluation. En fonction des finalités et des publics, il convient éminemment de tenir compte des apprenants, de leur statut, objectifs et histoires et de travailler avec eux dans et pour la construction des savoirs.

La formation se doit de prendre en compte les éléments « *sortants* » c'est à dire les finalités de la formation, soit son inscription dans l'emploi et dans un contexte socioprofessionnel, c'est à dire l'employabilité dans les métiers du champ. Nous nous inscrivons ici dans une vision ouverte, c'est à dire réflexive, dynamique et durable de l'emploi.

3. LES INTERACTIONS INDIVIDU, COLLECTIF ET ORGANISATION

Nos travaux sur l'identité et la compétence⁵ montrent que les rapports entre individu, formation et travail sont complexes et se trouvent notamment au confluent de trois forces ou origines. La première renvoie à l'individu où chacun a son propre rapport au travail, à son parcours socioprofessionnel et son identité. Au niveau individuel, par son parcours c'est aussi son rapport à la formation qui est en jeu (Kaddouri, Lespessailles, Maillebouis & Vascaoncellos, 2008). La seconde interpelle le rapport du groupe professionnel, en tant que profession ou métier, aux valeurs, méthodes et savoirs comme l'expression intégrée d'une compétence commune ou professionnelle c'est à dire partagée ou à l'inverse en opposition à certains aspects actuels ou en devenir dans une logique de métier, au risque d'être perçu

⁴ en référence aux dispositifs et centres développant l'individualisation comme les Ateliers Pédagogiques Personnalisés.

⁵ Une synthèse se retrouve dans notre habilitation à diriger des recherches (HDR) Ardouin T. (2008). *D'une ingénierie programmatique à une ingénierie constructive. Pour une nouvelle problématisation en formation des adultes*. Université de Rouen. (visible sur le site du laboratoire CIVIIC)

comme une démarche corporatiste ou de "professionniste" (Bourdoncle, 2000). Le groupe professionnel se cristallise en défense d'une extériorité perçue comme une contrainte à déjouer. Au niveau collectif, l'existence ou non de la formation dans le domaine importe. Celle-ci peut être vectrice d'une identité collective. La troisième force est liée à l'organisation et sa conception du métier, place et rôle en lien avec le marché du travail dans un contexte professionnel mouvant.

Ainsi s'interroger sur la construction de formations professionnalisantes c'est prendre en compte ces trois sphères et leurs interactions comme "prescripteur"⁶ (Donnay & Charlier, 2006) de la formation.

Figure. 3.3 Formation professionnalisante et interactions individu, métier, organisation



Afin de construire des formations professionnalisantes, il convient d'examiner ces différentes sphères et leurs interactions en vue d'intégrer ces dimensions comme éléments d'analyse tout d'abord en vue de la conception de la formation mais aussi dans la réalisation comme éléments constitutifs de celle-ci. Enfin dans une démarche d'ingénierie, l'évaluation intervient tout au long du processus.

Au niveau individuel, la formation vise le développement des connaissances et des compétences en tenant compte de la spécificité de la personne apprenante, de son parcours et de sa situation professionnelle. Autrement dit de son identité socioprofessionnelle. Au niveau de l'organisation, la formation cherche à connaître et à intégrer les éléments de connaissances des emplois et du marché du travail d'un point de vue qualitatif, quantitatif et territorial.

⁶ Donnay J., Charlier E. (2006, p. 32) parlent de "modèle prescripteur de l'identité professionnelle" avec ces trois sphères : individu, métier, organisation.

Au niveau du métier ou de la profession, la formation prend en compte les différentes dimensions de l'activité que sont les valeurs, l'éthique, les savoirs, savoir faire et techniques du métier mais aussi les éléments normatifs comme les codes ou référentiels en lien avec la réglementation ou les structures professionnelles que sont l'ordre ou le syndicat.

Les interactions entre individu et métier renvoient au sens du métier donné et porté par la personne. Ainsi cette dernière attribue un ensemble de valeurs à l'activité et à la profession notamment la dimension éthique ou les normes et codes professionnels. Ses valeurs sont autant d'appui et d'apport pour agir "en professionnel" et se sentir membre d'un collectif ou d'une corporation. Ces éléments participent de la formation comme facteurs de positionnement professionnel.

Les interactions entre profession et organisation renvoient à la « réalité » du métier dans les organisations c'est à la dire à la confrontation, voire la lutte, entre les idéaux affichés du métier et leurs applications possibles en milieu professionnel. C'est ainsi la possibilité de mettre en œuvre les savoirs et savoir-faire professionnels spécifiques comme autant de preuves d'une technicité et d'une déontologie.

Les interactions entre individu et marché du travail renvoient à la préparation, le maintien et le développement de son employabilité. La formation participe à la lecture et la reconnaissance de celle-ci. L'employabilité est ici définie comme la représentation et la confrontation d'une transaction entre la connaissance de soi, l'état et la connaissance du marché du travail en lien avec ses compétences et ses qualifications.

En définitive, construire des formations professionnalisantes c'est recueillir des informations et organiser les différentes dimensions individuelles, collectives et organisationnelles intégrant une approche systémique dans une démarche d'ingénierie. Dans ce sens, les contraintes et les contraintes sont autant de leviers pour la formation dans la mesure où il peut se dégager un niveau minimum de cohérence et de finalité partagée. A partir de là les contenus, méthodes et curricula peuvent être développés et organisés (D'hainaut, 1984).

4. CONCLUSION

Cette logique de construction de formation professionnalisante n'est pas sans difficulté et met au jour des tensions que nous relevons en deux grandes orientations ; une de type technique en tension avec une lecture humaniste de la professionnalisation. Nous dégageons les principales tensions pouvant exister entre technicité opérationnelle et ouverture sociale et culturelle, entre formation opérationnelle et formation pour soi hédoniste, entre formation à court terme et évolution et adaptabilité à moyen et long terme, entre développement individuel et développement de profession ou du collectif. Cette liste n'est pas exhaustive et repère des tensions qu'il convient de ne pas transformer en opposition clivée mais de nourrir des rapprochements et en vue d'articuler cet ensemble de différences dans une logique de reliance propre à l'ingénierie. Autrement dit d'agir en professionnel.

Références

Ardouin (2008). « Formation tout au long de la vie et professionnalisation à l'université : le cas des métiers de la formation à l'université de Rouen », Solar C., Hébrard P.,

Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec, Paris, L'harmattan.

Ardouin T. (2010). *L'ingénierie de formation pour l'entreprise*, Paris, Dunod. (3ème éd.)

Ardouin T. (2011). "Vers une ingénierie de formation constructiviste" in Ardouin T., Clenet J. dir (2011). "L'ingénierie de la formation. Questions et Transformations", *TransFormations*, Lille, n°5-juin 2011, 157-167.

Bourgeois E. (2001). *L'adulte en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Crozier M., Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris : édition du seuil.

D'Hainaut L. (1984). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles : Labor, Paris : Nathan.

Donnay J. & Charlier E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, PUN, CRP.

Fabre M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF

Fabre M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF. Develay M. Cahiers Pédagogiques, fiche de lecture, in <http://francois.muller.free.fr/diversifier/situation-probleme.htm> (10/03/08)

Fabre M. (2006). Qu'est ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. In Fabre M., Vellas E., *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : de boeck, 17-30.

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

Kaddouri M., Lespessailles C., Maillebouis M. & Vascaoncellos M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*, Paris : L'Harmattan.

Lhotellier A. (2000). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.

Meirieu P., (1997). « Quelles finalités pour l'éducation et la formation », *Sciences Humaines*, n°76, oct.1997, pp.30-35.

Monod A. (1991). "Vingt ans de la formation professionnelle", *Actualité de la formation permanente*, 113.

Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*. 154. 145-198.

Roche J. (1999). "Que faut-il entendre par professionnalisation ?", *Education permanente*, 140, 35-49.

De Rosnay J. (1975). *Le macrocosme*. Paris : Point Seuil.

Solar C. et Hébrard P. (2008) Professionnalisation et formation des adultes : une perspectives universitaire France Québec. Paris, l'Harmattan

Sorel M. et Wittorski R. (2005) *La professionnalisation, en actes et en questions*. Paris, L'Harmattan.

Von Bertalanfy L. (1973), *Théorie générale des systèmes*, Paris : Dunod.

Wittorski R. (2007) Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan

Wittorski R. & Ardouin T. (2012), La professionnalisation : étudier la complexité des liens sujet-organisation. in Clénet J., Maubant P., Poisson D., *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*, Paris : L'Harmattan.