



HAL
open science

Dispositif de formation et Dispositions des apprenants : une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation

Annie Jézégou, Geneviève Lameul, Olivier Bataille, Cédric Frétigné, Marc Nagels

► **To cite this version:**

Annie Jézégou, Geneviève Lameul, Olivier Bataille, Cédric Frétigné, Marc Nagels. Dispositif de formation et Dispositions des apprenants : une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation . Colloque international : Efficacité et Equité en formation. , 2008, Rennes, France. ⟨halshs-01820080⟩

HAL Id: halshs-01820080

<https://shs.hal.science/halshs-01820080v1>

Submitted on 13 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Coordinatrice du symposium : Annie Jézégou

Contributeurs : Annie Jézégou, Geneviève Lameul, Olivier Bataille, Cédric Frétygné,
Marc Nagels

Rapporteur : Guy Minguet. Ecole des Mines de Nantes - Laboratoire en Sociologie de
l'Ecole des Mines de Paris

Présentation générale du symposium

Ce symposium, proposé pour le colloque *efficacité et équité en formation*, aborde la problématique de l'articulation entre « le dispositif de formation » et « les dispositions des apprenants ».

Un premier jalon dans la construction progressive d'un corpus de travaux empiriques centrés sur cette problématique vient d'être posé par le CREF¹ Université Paris X Nanterre. En effet, huit chercheurs, également professionnels expérimentés de la formation, se sont mobilisés dans un ouvrage collectif² pour traiter cette question. Ils s'inscrivent, à des titres divers³, dans ce laboratoire ; certains étant invités à participer aux activités du CREF tout en étant rattachés à une autre entité de recherches.

Quatre de ces chercheurs⁴ s'associent aujourd'hui pour ce symposium tout en étayant leur contribution par de nouveaux travaux. Ils sont rejoints, à cette occasion, par un autre chercheur⁵ venant de soutenir sa thèse au printemps 2008. Par conséquent, ce symposium est à la fois un prolongement de la construction collective réalisée dans l'ouvrage collectif et un second jalon d'une telle construction.

Ces cinq contributeurs adoptent le positionnement épistémologique selon lequel l'apprenant est un être social en interactions continues et réciproques avec le dispositif de formation. Ils convergent vers une définition de la notion de dispositif qui peut se formuler de la manière suivante : un dispositif de formation est une organisation de ressources qui, jouant des contraintes et de la variété de ces ressources, agence des situations susceptibles d'entrer en résonance avec les dispositions du sujet en formation. En revanche, selon les cadres théoriques retenus, la notion de disposition se réfère dans certaines recherches, à des dimensions sociales et dans d'autres, à des dimensions psychologiques. Dans tous les cas, ces dimensions renvoient à la notion d'apprenance. C'est-à-dire « *un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles et informelles, de façon expérientielle ou didactique, auto-dirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* » (Carré, 2005). Leurs travaux s'inscrivent, à différents degrés, dans la perspective socio-cognitive (Bandura, 1997, 2003) et intègrent, pour la plupart, les apports de la sociologie de l'individu (Lahire, 1998, 2005).

¹ Centre de Recherche Education-Formation (CREF EA 1589)-. Université Paris X Nanterre. Laboratoire dirigé par Philippe Carré. Equipe « apprenance et formation des adultes »

² Lameul, G ; Trollat, A.F. ; Jézégou, A. (dir). (2009, à paraître). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon, Chroniques Sociales.

³ La moitié des auteurs de cet ouvrage collectif a le statut de chercheur permanent au sein du CREF, l'autre moitié celui de chercheur invité.

⁴ Annie Jézégou, Geneviève Lameul, Olivier Bataille, Cédric Frétygné

⁵ Marc Nagels

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Les recherches présentées à ce symposium ont été réalisées dans le cadre de thèses ou de recherches achevées entre 2004 et 2008. Elles livrent des résultats qui relativisent l'influence du dispositif de formation sur les dynamiques observées chez les sujets en formation. En même temps, ces résultats modèrent l'idée selon laquelle les dispositions des sujets, sous-jacentes à de telles dynamiques, sont déterminantes en formation, et ceci quel que soit le dispositif dans lequel ils s'inscrivent. Ce bilan collectif prend ici une densité d'autant plus grande qu'il relève d'observations sur des dispositifs différents (formation à distance, formation en présentiel, entreprises d'entraînement pédagogique, validation des acquis de l'expérience), auprès de publics variés (demandeurs d'emploi, étudiants en formation initiale et continue, enseignants).

D'une manière plus spécifique, ces recherches se rejoignent sur le fait que la formation se joue dans une interface invisible et pourtant lieu d'interactions, de tensions, de relations ou encore de transactions entre le dispositif et les dispositions des sujets en formation. Quelle que soit la terminologie utilisée ici d'un chercheur à l'autre, elle interpelle la question de la prise en compte de cette interface pour penser l'ingénierie de formation. De plus, nos recherches aboutissent à un consensus : la pertinence et l'efficacité d'un dispositif de formation s'évaluent dans sa capacité à intégrer les dispositions du sujet apprenant.

Les cinq contributeurs illustrent ces axes de convergence en s'appuyant sur leurs travaux respectifs. Annie Jézégou développe la perspective selon laquelle la distance en formation se joue dans les transactions existantes entre le dispositif de formation et l'autodirection du sujet. Elle montre que ces transactions génèrent des configurations plus ou moins favorables à l'apprentissage autodirigé. Geneviève Lameul questionne plus particulièrement la manière dont peut s'élaborer le sens de l'action dans le rapport entre le « sujet » et « la situation » et émet des préconisations pour les penser de façon solidaire au sein d'un dispositif de formation. Tenant compte de la manière dont chaque apprenant s'approprie de façon différenciée les ressources d'un dispositif de formation, elle positionne la notion de « posture » à l'articulation des « dispositions des apprenants » et du « dispositif de formation ». Olivier Bataille propose une piste de travail en formation entre la montée en puissance des possibilités d'apprendre par la personne et la (re)composition des dispositifs de formation. Le parcours qui combine connaissance par soi-même, reconnaissance du collectif et prise en compte par l'environnement de ces acquis associe « dispositifs de formation » et « dispositions des apprenants ». Cédric Frétigné étudie notamment les effets du passage par un dispositif de formation sur le devenir post-formation de ceux et celles qui en ont bénéficié. Il identifie ainsi les rôles respectifs de la configuration formative du dispositif et les dispositions des stagiaires sur leurs trajectoires professionnelles. Marc Nagels montre que l'analyse réflexive des sujets sur leur activité professionnelle améliore leur auto-efficacité à condition que cette analyse ressorte d'un dispositif de formation. Il invite ici à renouveler la réflexion sur l'interaction entre un dispositif de formation, notamment le rôle d'autrui dans la construction de l'auto-efficacité au travail, et les dynamiques autoformatives du sujet.

Ces cinq contributions encouragent à ne pas opposer facteurs internes du sujet apprenant et facteurs externes liés au dispositif. Elles incitent à centrer la réflexion sur l'articulation entre ces deux catégories de facteurs afin d'apporter une réelle valeur ajoutée psychopédagogique et viser ainsi l'efficacité de la formation.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Lors du symposium, une telle perspective sera mise en débat par un discutant extérieur à notre équipe en la personne de Guy Minguet, professeur en sociologie et chercheur au laboratoire en sciences humaines et sociales de l'Ecole des Mines de Paris. De la confrontation d'idées avec les participants au symposium, ce collectif souhaite notamment identifier des pistes de travail pour l'avenir, tant en termes d'ingénierie de formation que de recherches afin de mettre en œuvre des conditions raisonnées de l'efficacité et de l'équité en formation.

Mots clés : dispositif de formation, dispositions des apprenants, interface, efficacité en formation, ingénierie de formation

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Contribution n° 1 :

**La distance en formation :
un jeu de transactions entre le dispositif de formation et l'autodirection du sujet**

Annie Jézégou

Ecole des Mines de Nantes

Centre de Recherche Education - Formation (CREF EA 1589). Université Paris X Nanterre

Présentation de la contribution

Dans la première partie de cette contribution, je montre tout d'abord que la distance en formation se joue dans les transactions existantes entre le dispositif de formation et l'apprenant. Puis, je présente un cadre théorique d'analyse qui articule de façon dynamique les deux variables de la distance transactionnelle que sont *la structure* et le *dialogue*, tout en précisant chacune d'entre-elle (Jézégou, 2007). Ce cadre permet également d'évaluer le degré de distance transactionnelle d'un dispositif de formation. Dans la deuxième partie, j'introduis la question de l'articulation entre la distance transactionnelle d'un dispositif de formation et l'autodirection des apprenants (Jézégou, 2008). En conclusion, je formule quelques préconisations d'ingénierie pour concevoir et mettre en œuvre un dispositif de formation doté d'un faible degré de distance transactionnelle.

Contribution publiée tout ou partie dans l'ouvrage :

Lameul, G. ; Trollat, A.F. ; Jézégou, A. (dir) (2009, à paraître). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon, Chroniques Sociales.

1. Cadre théorique d'analyse pour caractériser la distance en formation

La théorie de la distance transactionnelle (Moore, 1993) a fondé le principe selon lequel la distance en formation est principalement transactionnelle, et non spatiale ou temporelle. Moore définit plus particulièrement la distance transactionnelle comme « *un espace psychologique et communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi entre les apprenants, dans une situation éducative* » (Moore, 1993, p. 23). Il emprunte ici de concept de transaction à Dewey (1916) pour signifier que toute expérience formative intègre un degré de distance dans les transactions existantes entre l'apprenant et son environnement éducatif.

Les principaux auteurs anglophones nord américains (Moore, 2003 ; Saba, 2003 ; Garrison et Anderson, 2003 ; Garrison, 2003) présentent la perspective transactionnelle de la philosophie du pragmatisme comme point d'ancrage de la théorie de Moore. Pour autant, aucun de ces auteurs n'en développe les raisons dans leurs publications. Afin de comprendre la théorie de la distance transactionnelle, il m'a semblé indispensable d'identifier les éléments de cette affiliation, avant de construire un premier jalon d'opérationnalisation de cette théorie (Jézégou, 2007).

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

1.1. Fondements épistémologiques de la théorie de la distance transactionnelle

La théorie de Moore (1993) est affiliée à la perspective transactionnelle de la philosophie du pragmatisme⁶. Ce courant philosophique entend par transactions des processus créatifs de confrontation et de croisement de points de vue, d'ajustements mutuels, d'accommodations visant la création et le développement d'une communauté d'apprentissage (Dewey et Bentley, 1949). De tels processus s'appuient sur des actions conjointes et communes d'identification de situations problématiques, de formulation d'hypothèses, de mise en place de démarche de résolution de problèmes et d'évaluation de résultats.

Aujourd'hui, une telle perspective transactionnelle est d'autant plus pertinente et contemporaine que les technologies de l'information et de la communication offrent des possibilités de création et de développement de communautés virtuelles d'échanges, de production et de diffusion de connaissances. Ces communautés virtuelles d'apprentissage ne peuvent toutefois émerger qu'à certaines conditions structurelles et communicationnelles (Moore, 2003 ; Garrison et Anderson, 2003 ; Saba, 2003 ; Garrison, 2003, Jézégou, 2009).

C'est ici que la théorie de la distance transactionnelle contribue à apporter quelques clés de lecture pour identifier de telles conditions.

Cette théorie est peu connue en France. En revanche, elle est très répandue aux Etats-Unis et fait l'objet, depuis plus de dix ans, de plusieurs recherches empiriques visant à vérifier sa validité (Saba et Shearer, 1994 ; Bischoff et *al*, 1996 ; Chen et Willits, 1998 ; Faust, 1999 ; Garrison, 2000 ; Jung, 2001 ; Chen, 2001). Suite à un important travail d'analyse des publications liées à ces recherches, j'ai constaté qu'elles ne soutiennent que partiellement la théorie de Moore. Par conséquent, elles ne permettent pas de la valider totalement. La principale raison tient à son manque de précision (Garrison, 2000 ; Power, 2002 ; Gorsky et Caspi, 2005 ; Jézégou, 2007). Ainsi, les chercheurs ne disposent pas d'un soubassement théorique stable dans la mesure où les deux variables clés de la distance transactionnelle ne sont pas clairement définies par Moore (1993). Or, ce dernier les présente comme les mécanismes fondamentaux permettant d'appréhender et d'évaluer la distance en formation.

Ma contribution a consisté ici consolider la définition formelle attribuée par Moore (1993) à chacune de ces deux variables, avant de proposer une démarche d'évaluation qualitative pour chacune d'entre-elles (Jézégou, 2007).

1.2. Le niveau d'ouverture structurelle du dispositif de formation

« La structure renvoie à la rigidité ou à la flexibilité des objectifs éducatifs, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation » (Moore, 1993, p. 26).

La structure, telle définie ici par Moore (1993), interpelle directement le niveau de flexibilité du dispositif. Ce niveau de flexibilité renvoie principalement au degré de liberté de choix ouvert à l'apprenant dans la détermination des différentes composantes de ce dispositif (Jézégou, 2005, 2006).

Tout dispositif intègre 13 composantes susceptibles d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix (Leclerc et Sauvé, 1988 ; Prévost, 1994 ; Jézégou, 2005). Pour ma part, je propose de les répartir en trois grandes catégories : spatio-temporelles, pédagogiques et de la

⁶ Courant anglophone d'Amérique du Nord Il s'agit d'une théorie de la méthode dont les principaux auteurs sont Peirce, James et Dewey.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

communication éducative médiatisée. Je les aborderai en détail dans la seconde partie de cette contribution.

Par ailleurs, j'ai élaboré un protocole qui permet de caractériser et d'évaluer l'ouverture - ou la flexibilité structurelle d'un dispositif de formation (Jézégou, 2005). Ce protocole⁷ permet de le situer dans une des dix catégories descriptives allant de « hautement ouvert + » à « fermé », en passant par « moyennement ouvert ».

Par conséquent, nous disposons à la fois d'un cadre opérationnel qui précise la définition donnée par Moore à la variable « *structure* » et d'un protocole permettant d'évaluer son niveau de flexibilité ou d'ouverture. Cette perspective contribue à répondre à la préoccupation de Garrison (2000) concernant la difficulté à évaluer cette première variable clé de la distance transactionnelle et plus particulièrement à l'appréhender d'un point de vue qualitatif, tout en lui donnant une expression numérique.

1.3. Le dialogue ou le niveau de présence au sein du dispositif de formation

Le dialogue porte sur « *l'interaction ou les séries d'interactions ayant des qualités positives que d'autres n'ont pas. Il peut y avoir des interactions négatives ou neutres, mais le dialogue, par définition, améliore la compréhension des savoirs par l'étudiant. [...]. Le Dialogue est déterminé, construit et évalué par chacun des participants. Chaque participant engagé dans le dialogue est un auditeur respectueux et actif ; chacun contribue au dialogue et s'appuie sur les contributions des autres* ». (Moore, 1993, p.24).

Le modèle de la présence, proposé par Garrison et Anderson (2003), est certainement celui qui permet le mieux d'appréhender cette seconde variable de la distance transactionnelle. Tout comme Moore (1993), ces deux auteurs réfèrent le dialogue à un ensemble d'interactions entre les différents acteurs impliqués dans le dispositif de formation.

Toutefois, la force de Garrison et d'Anderson (2003) est de préciser la spécificité de ces interactions en soulignant le fait qu'elles créent de la présence au sein d'un dispositif.

La présence sociale porte sur « *la capacité des participants d'une communauté d'apprentissage à se projeter eux-mêmes socialement et émotionnellement, dans toutes les dimensions de leur personnalité, au travers du média de communication qu'ils utilisent* » (Garrison, Anderson, Archer, 2000, p. 94). La fonction de cette dimension de la présence est de soutenir la présence cognitive par la création d'un climat et d'un espace social qui favorise les apprentissages collaboratifs (Garrison, 2003). Elle dépend autant des formateurs que des étudiants. La présence éducative renvoie plus spécifiquement au « *rôle joué par les formateurs dans la conception, la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux pour atteindre des résultats d'apprentissage personnellement significatifs et intéressants d'un point de vue éducatif* » (Garrison et Anderson, 2003, p. 55). Si les présences sociale et éducative permettent de soutenir les apprentissages collaboratifs, il en est de même de la présence cognitive. Selon Garrison et Anderson, cette dimension de la présence se situe, davantage que les précédentes, au cœur des transactions existantes au sein du dispositif de formation. Elle renvoie « *à l'ampleur à laquelle les participants sont capables de construire et de confirmer le sens grâce à la réflexion et au dialogue dans une communauté d'apprentissage* » (Garrison et Anderson, 2003, p.55). La création d'un climat adéquate de

⁷ Ce protocole est décrit dans mon dernier ouvrage publié en 2005, pp. 101-135. Il peut également être téléchargé via les archives ouvertes Edutic : <http://edutice.archives-ouvertes.fr>

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

présence cognitive, sociale et éducative conduit à des apprentissages collaboratifs en profondeur (Rourke, Anderson, Anderson, Garrison, Archer, 2001).

Le niveau global de présence au sein d'un dispositif résulte de la mise en synergie de ces trois dimensions de la présence. Par ailleurs, il est important de noter qu'un niveau significatif de présence contribue à l'émergence et au développement d'une communauté d'apprentissage (Garrison et Anderson, 2003 ; Jézégou, 2008).

Les auteurs du modèle de la présence proposent 44 indicateurs qualitatifs d'interaction, répartis dans chacune des trois dimensions de la présence. Toutefois, ils ne livrent pas un protocole permettant d'évaluer le niveau de présence lié à chacune d'entre-elles. Par conséquent, leur modèle ne permet pas d'évaluer le niveau global de présence ou de dialogue (Moore, 1993) existant au sein d'un dispositif de formation. Pour ma part, j'ai élaboré une démarche qui permet, dans une certaine mesure, d'estimer ces trois niveaux de présence et d'en déduire le niveau global de présence d'un dispositif (Jézégou, 2007).

1.4. Caractérisation du degré de distance transactionnelle d'un dispositif de formation

Les relations qu'entretiennent les deux variables de la distance transactionnelle permettent de caractériser le degré de distance transactionnelle du dispositif de formation (Saba et Shearer, 1994 ; Bouchard, 2000 ; Jézégou, 2007).

Selon Saba et Shearer (1994), ces relations peuvent se résumer à deux dynamiques : le dialogue et la distance transactionnelle varient inversement : lorsque l'un augmente, l'autre diminue (1). L'augmentation de structure diminue les possibilités et l'ampleur du dialogue qui, à son tour, augmente la distance transactionnelle (2). Dans la lignée de ces propositions, j'ai construit un cadre d'analyse qui permet de caractériser le degré de distance transactionnelle d'un environnement éducatif et donc, d'un dispositif de formation. Cette caractérisation s'appuie sur un continuum croisé constitué par deux axes :

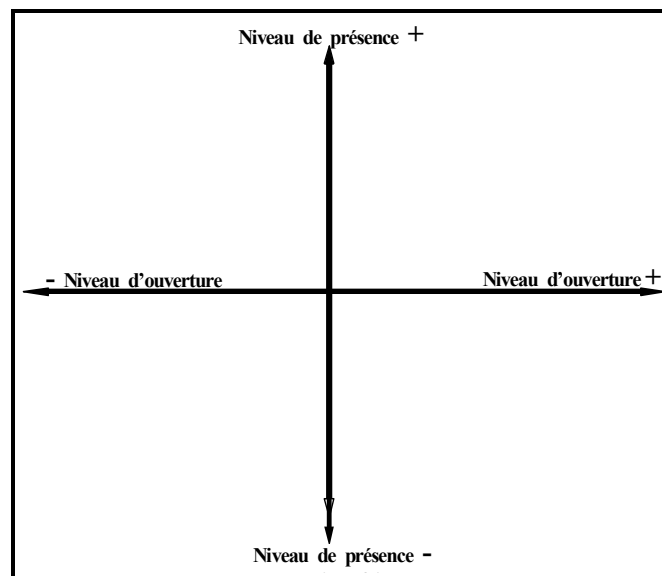


Figure 1. *Caractérisation de la distance transactionnelle d'un environnement éducatif (Jézégou, 2007, p. 349)*

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

De plus, j'ai précisé les relations dynamiques qu'entretiennent les deux variables de la distance transactionnelle, en les formulant de la manière suivante :

- « un environnement éducatif hautement ouvert et manifestant un niveau élevé de présence comporte un faible degré de distance transactionnelle » (Jézégou, 2007, p. 349).
- « a contrario, un environnement éducatif peu ouvert et manifestant un niveau faible de présence comporte un haut degré de distance transactionnelle » (Jézégou, 2007, p. 349).

Ces relations peuvent être complétées par une autre relation dynamique également mise à jour par Saba et Shearer (1994) et que je précise de la manière suivante : « plus l'ouverture d'un environnement éducatif augmente, plus il offre des possibilités de présence et, par conséquent, des perspectives de réduction de la distance transactionnelle » (Jézégou, 2007, p. 350).

Au regard de ces relations, je propose de mettre en exergue quatre situations « extrêmes » (Jézégou, 2008) :

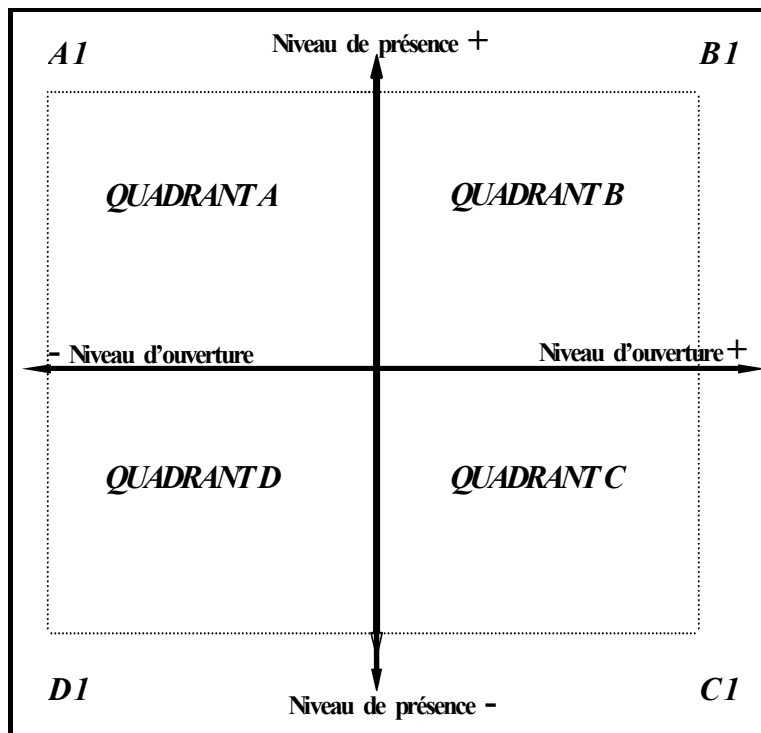


Figure 2. Les quadrants de caractérisation de la distance transactionnelle d'un environnement éducatif (Jézégou, 2008)

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

La situation **AI** est improbable. En effet, elle renvoie à un environnement éducatif - ou à un dispositif - fermé ou très faiblement ouvert et donc, à des possibilités de présence très réduites (Saba et Shearer, 1994 ; Bouchard, 2000 ; Jézégou, 2007). Par conséquent, cette présence ne peut pas s'exprimer de façon conséquente. Il serait donc étonnant que ce dispositif comporte un niveau élevé de présence.

La situation **CI** est, quant à elle, tout à fait probable. Ici, le dispositif est hautement ouvert. Par conséquent, il offre des possibilités importantes de présence (Saba et Shearer, 1994 ; Bouchard, 2000 ; Jézégou, 2007). Toutefois, il est probable que cette présence ne se manifeste pas dans les faits. J'ai notamment constaté cette situation lors d'une étude empirique portant sur un espace virtuel de travail collaboratif (Jézégou, 2006b). Cet espace offrait beaucoup de libertés de choix aux apprenants pour le structurer. Or, il véhiculait peu d'interactions entre les apprenants et les formateurs, mais aussi entre les apprenants. Cette situation tenait notamment à la faible présence éducative des formateurs dans l'animation de cet espace.

En revanche, le degré de distance transactionnelle peut être clairement caractérisé dans les deux situations qui correspondent, soit à des niveaux élevés d'ouverture et de présence (**B1**) , soit à des niveaux faibles d'ouverture et de présence (**D1**).

Je propose de résumer ces quatre situations à l'aide du tableau suivant (Jézégou, 2008) :

<i>Dispositif de formation</i>	Hautement ouvert +	Fermé ou peu ouvert -
Niveau élevé de présence	<i>Faible degré de distance transactionnelle (B1)</i>	Situation improbable (A1)
Faible niveau de présence	Situation probable (C1)	<i>Fort degré de distance transactionnelle (D1)</i>

Tableau 1. *Les 4 situations extrêmes liées au degré de distance transactionnelle d'un dispositif de formation (Jézégou, 2008)*

Au-delà de ces quatre situations « extrêmes », chacun des quadrants intègre une multitude situations où chaque dispositif présente son degré propre de distance transactionnelle. Afin d'expérimenter ce cadre d'analyse, j'ai lancé un programme d'études portant sur plusieurs dispositifs soumis à un éclatement spatio-temporel. Les deux premières études ont déjà fait l'objet d'une publication (Jézégou, 2007 ; 2009). L'apport majeur de ces deux études est de montrer que le cadre d'analyse, présenté dans ce chapitre, est relativement opérationnel. Relativement, car il demande encore à être doté d'une méthodologie de recueil et d'analyse de données plus précise pour évaluer les niveaux de présence.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

2. Distance transactionnelle et apprentissage autodirigé

Le cadre d'analyse, présenté ici, a le mérite d'articuler de façon dynamique, les deux variables de la distance transactionnelle. Mais son principal atout est de livrer des clés de lecture théoriques et méthodologiques pour caractériser le degré de distance transactionnelle d'un dispositif de formation. Toutefois, il demande à être complété par une pierre angulaire majeure. En effet, Moore ajoute aux deux variables de la distance transactionnelle un autre paramètre : l'autonomie de l'apprenant. C'est-à-dire le fait que « *c'est plutôt l'apprenant que le formateur qui détermine les objectifs, les expériences d'apprentissage et les décisions d'évaluation* » (Moore, 1993, p.26). L'auteur renvoie ici l'autonomie aux caractéristiques de l'apprentissage autodirigé (Moore, 1993, Moore et Kearsley, 1996), sans pour autant définir ce concept. Tout au moins, il stipule qu'il existe une relation entre le degré de distance transactionnelle du dispositif et l'apprentissage autodirigé, sans développer davantage les mécanismes de cette relation.

2.1 Les deux dimensions de l'apprentissage autodirigé

Les recherches empiriques mobilisant les propositions de Moore (1993) utilisent une variété de définition de l'autonomie de l'apprenant. Ainsi, Chen et Willits (1998) la réfèrent à la capacité à être autodirigé, à travailler sans guidance et à développer un plan personnel d'études. Saba et Shearer (1994) y voient, quant à eux, le besoin d'encadrement ressenti par l'apprenant tandis que Power (2002) l'associe au degré d'autonomie requis chez l'apprenant en fonction des niveaux de *structure* et de *dialogue*. Cette variété de définitions est notamment liée au fait que Moore ne clarifie pas la distinction entre les deux niveaux de contrôle de l'apprentissage autodirigé, créant ainsi de la confusion et de multiples interprétations.

L'apprentissage autodirigé est le plus souvent appréhendé à partir des deux niveaux de contrôle : contrôle pédagogique d'une part, et contrôle psychologique d'autre part (Long, 1989 ; Hiemstra, 1991, Carré, 2002 ; Jézégou, 2008).

Le contrôle pédagogique porte sur les possibilités offertes par le dispositif de formation pour que l'apprenant puisse exercer un contrôle sur les différentes composantes de ce dispositif et structurer ainsi ses propres situations d'apprentissage (Long, 1989 ; Hiemstra, 2000). Il correspond plus particulièrement au degré de liberté de choix ouvert par le dispositif (Jézégou, 2005). Ainsi, un dispositif exerçant un contrôle pédagogique élevé ouvre peu de liberté de choix, à contrario de celui doté d'un faible degré de contrôle pédagogique.

Le contrôle psychologique renvoie, quant à lui, à l'autodirection de l'apprenant. Il s'appuie sur deux dynamiques fondamentales (Carré, 2002). La première est motivationnelle (Viau, 1997 ; Vallerand et Blanchard, 1998 ; Deci et Ryan, 2000 ; Bandura, 2003). Elle renvoie aux motifs liés à l'acte d'engagement en formation, au projet, à la persévérance à apprendre. La seconde est l'autorégulation (Zimmerman, 2000, 2002); c'est-à-dire la surveillance, le pilotage et l'évaluation de ses propres apprentissages. Ainsi, une personne présentant un niveau élevé de contrôle psychologique est fortement motivée et autorégulée (Carré et Moisan, 2002). Par conséquent, elle est hautement autodirigée.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Selon Hiemstra et Brockett (1991), l'apprentissage autodirigé se joue dans les relations existantes entre le degré de contrôle pédagogique exercé par le dispositif de formation (Long, 1989) - ou le degré d'ouverture de ce dernier (Jézégou, 2005) - et le degré de contrôle psychologique de l'apprenant (Long, 1989, Carré, 2002).

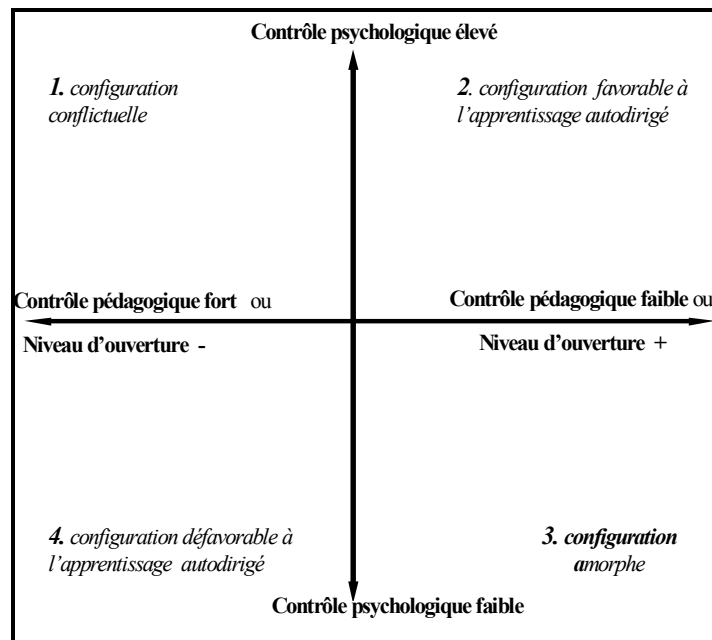


Figure 5. Les quatre configurations plus ou moins favorables à l'apprentissage autodirigé d'après Jézégou (2008)

La configuration 2 est la plus favorable à l'apprentissage autodirigé. Ici, l'apprenant possède un contrôle psychologique élevé. Son autodirection peut pleinement s'exprimer puisque le dispositif exerce un faible contrôle pédagogique en lui ouvrant des libertés de choix pour structurer ses situations d'apprentissage (Jézégou, 2005). Ce même apprenant, inscrit dans un dispositif exerçant un fort contrôle pédagogique (configuration 1), se trouve alors dans une situation « conflictuelle » (Long, 1989) dans la mesure où son autodirection ne peut pas s'exprimer car ne disposant pas de liberté de choix. Elle génère chez l'apprenant hautement autodirigé de la frustration et de l'insatisfaction (Long, 1989). Nous avons notamment constaté que, face à cette situation, l'apprenant doté de ce profil tend à structurer par lui-même un environnement informel propice à ses apprentissages, à la marge du dispositif institué (Jézégou, 1998 ; 2005). La configuration 4 est la moins favorable à l'apprentissage autodirigé. Le dispositif n'offre pas de liberté de choix et exerce donc un fort contrôle pédagogique ; l'apprenant, quant à lui, est doté d'un faible degré de contrôle psychologique. Ce même apprenant, inscrit dans un dispositif exerçant un faible contrôle pédagogique en ouvrant des libertés de choix - configuration 3 - se trouve alors dans une situation « amorphe » (Long, 1989) dans la mesure où il ne possède pas un degré de contrôle psychologique suffisant pour diriger ses apprentissages.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Entre ces « extrêmes », il existe une variété de configurations plus ou moins favorables à l'apprentissage autodirigé, à la croisée du degré de contrôle pédagogique exercé par le dispositif de formation et du degré d'autodirection de l'apprenant (Jézégou, 2005). Ces configurations existent tout aussi bien dans des dispositifs en présentiel que dans ceux soumis à un éclatement spatio-temporel.

Considérons maintenant chacun de ces deux niveaux de l'apprentissage autodirigé pour les articuler à la notion de présence telle que développée par Garrison et Anderson (2003) dans leur travaux sur la formation à distance.

2.2 Perspectives pour une articulation

Lors de mes précédents travaux, j'ai montré que plus l'ouverture d'un dispositif est importante, moins il exerce un contrôle pédagogique et autorise ainsi les apprenants à eux-mêmes structurer leurs situations d'apprentissage (Jézégou, 2005, 2008). Par ailleurs, plus cette ouverture est effective, plus le dispositif offre des possibilités de présence et donc, plus il réduit son degré de distance transactionnelle (Saba et Shearer, 1994 ; Bouchard, 2000 ; Jézégou, 2007). Toutefois, une autre dimension entre également en jeu ici : celle liée au contrôle psychologique des apprenants ou à leur autodirection personnelle (Long, 1989, Jézégou, 2008).

Bien que Moore (1993) n'y fasse pas explicitement référence, les recherches ont montré le rôle fondamental du contrôle psychologique sur l'apprentissage autodirigé (Carré et Moisan, 2002 ; Carré, 2005). Par conséquent, j'estime qu'il est difficile de l'exclure du cadre d'analyse proposé. Par ailleurs, une telle exclusion comporte le risque de réduire la théorie de la distance transactionnelle aux deux variables que sont *la structure* - ou le niveau d'ouverture du dispositif - et *le dialogue* ou le niveau de présence. Le contrôle psychologique exercé par l'apprenant serait alors caché bien que fondamentalement actif dans la réduction ou l'augmentation de distance transactionnelle du dispositif de formation. Or, selon Moore (1993), la variation ici constatée est relative aux dynamiques des participants engagés dans les transactions. Garrison et Anderson (2003) confirment également l'existence de ce phénomène. Par conséquent, cette variation serait tout autant imputable à l'engagement social et cognitif de l'apprenant au sein du dispositif qu'à la logique poursuivie par l'institution éducative quant aux libertés de choix ouvertes à l'apprenant ou encore au niveau de présence éducative des formateurs. Notons au passage que cette variation se situe dans doute dans un espace entre « dispositif de formation » et « dispositions de l'apprenant » ; espace que nous tentons d'approcher dans cet ouvrage.

L'ensemble de ces perspectives m'a amenée à les étayer par une solide construction théorique de l'articulation entre *apprentissage autodirigé et la perspective transactionnelle de la formation à distance* (Jézégou, 2008). J'ai élaboré, à cette occasion, trois grands leviers qui permettent de lier de façon dynamique la notion de distance transactionnelle, telle que présentée dans ce chapitre, et le concept d'apprentissage autodirigé.

Plutôt que de présenter ces leviers, je propose, en conclusion de cette contribution, de formuler quelques préconisations opérationnelles afin d'aider les ingénieurs de formation - mais aussi les formateurs - à concevoir et à mettre en œuvre un dispositif doté d'une faible distance transactionnelle.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Quelques préconisations pour l'ingénierie de formation

Reprenons tout d'abord une des relations dynamiques évoquées précédemment : « *Plus l'ouverture d'un environnement éducatif augmente, plus il offre des possibilités de présence et, par conséquent, des perspectives de réduction de la distance transactionnelle* » (Jézégou, 2007, p. 350).

Dès lors se pose la question suivante : comment « ouvrir » un dispositif de formation ?

L'ouverture en formation renvoie à « *un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et sur ses apprentissages* » (Jézégou, 2005, p. 101).

Cette prise de contrôle suppose, à minima, deux conditions. La première porte sur un éventail de choix possibles relatifs à chacune des composantes du dispositif institué; Il peut s'agir du temps et du lieu d'apprentissage, des objectifs et des méthodes pédagogiques, des moyens d'apprentissages ou encore des personnes ressources⁸. La seconde condition porte sur l'engagement cognitif du sujet au regard de ces choix (Jézégou, 2002). Les formations ouvertes, en tant que processus individualisants, doivent intégrer la première condition, la seconde relevant de la responsabilité de l'apprenant.

Deux axes opérationnels permettent de soutenir l'ingénierie de l'ouverture (Jézégou, 2005). Le premier consiste à fonder une conception partagée de l'ouverture entre les différents acteurs du dispositif de formation tels les concepteurs, les formateurs, les apprenants ou encore les différents responsables du centre de formation. Cette conception doit s'ancrer dans le postulat de « libertés de choix négociées » entre l'institution éducative et l'apprenant, chacun des protagonistes ayant ici leur propre système de ressources et de contraintes. Le deuxième axe consiste à mettre en œuvre une ingénierie simultanée de type combinatoire. D'une part, il s'agit d'ouvrir à l'apprenant plusieurs choix possibles en ce qui concerne chacune des composantes du dispositif de formation afin qu'il structure lui-même ses situations d'apprentissage. D'autre part, cette démarche doit également s'inscrire dans une ingénierie simultanée. Ici, les conditions liées aux situations d'apprentissage doivent être préalablement négociées. De plus, ces situations doivent également progresser tout au long du parcours de formation de l'apprenant par compromis successifs et s'inscrire également ici dans une logique de co-structuration. Ces deux leviers permettent ensemble d'assurer au dispositif de formation une flexibilité - ou une ouverture - suffisante pour offrir des possibilités de présence (Jézégou, 2006a ; Jézégou, 2007).

Reprenons maintenant une autre relation dynamique : « *Un environnement éducatif hautement ouvert et manifestant un niveau élevé de présence comporte un faible degré de distance transactionnelle* » (Jézégou, 2007, p. 349). Cette situation a été précédemment commentée (voir situation B1 de la figure 2).

Dès lors, se pose la question suivante : comment les formateurs peuvent-ils contribuer à un niveau élevé de présence au sein du dispositif de formation ?

Nous avons vu que la présence éducative des formateurs jouait un rôle significatif dans les transactions nécessaires à l'émergence et le développement d'une communauté d'apprentissage (Dewey et Bentley, 1949 ; Anderson, 2000 ; Garrison, Anderson, Archer, 2000 ; Garrison et Anderson, 2003 ; Garrison, 2003 ; Jézégou, 2008). Comme évoqué

8

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

précédemment, une communauté d'apprentissage, telle que définie par l'ensemble de ces auteurs, s'appuie sur une démarche collaborative de résolution de problèmes basée sur les grands principes de la méthode scientifique.

Les formateurs, au travers de leur présence éducative, doivent gérer simultanément deux grands aspects afin de contribuer à l'établissement et au développement d'une communauté d'apprentissage (Jézégou, 2008). D'une part, ils doivent donner des conseils au collectif d'apprenants pour que ce dernier s'organise et collabore, tout en favorisant les échanges et les modes de communications spontanées entre les apprenants. En même temps, ils doivent l'orienter vers la méthode de résolution de problèmes, tout en lui laissant se l'approprier et la mettre en œuvre. D'autre part, les formateurs doivent veiller à ne pas imposer des règles trop formelles ou encore veiller à ce que la communauté ne s'impose pas elle-même des règles de fonctionnement trop rigides. Leur gestion et leur maîtrise de ces aspects permettent de garantir une présence éducative.

Un telle ingénierie, à la fois basée sur l'ouverture du dispositif et la présence éducative des formateurs, contribue dans une certaine mesure à un dispositif de formation doté d'un faible degré de distance transactionnelle. Elle crée ainsi des conditions susceptibles d'aider non seulement les apprenants à se constituer en communauté d'apprentissage mais aussi et surtout, à exercer un contrôle sur leur formation et sur leurs apprentissages.

Par conséquent, elle contribue à articuler « le dispositif de formation » et « les dispositions » à l'autodirection des apprenants.

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Références bibliographiques

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck
- Bischoff, W.R, *and al.* (1996). Transactional distance and interactive television in the distance education of health professionals. *The American Journal of Distance Education*, 10 (3), pp. 4 - 19.
- Bouchard, P. (2000). Autonomie et distance transactionnelle. *dans* : Alava, S *et al.* *Cyberspace et formations ouvertes*. Bruxelles, De Boeck, pp. 65 - 78.
- Bunker, E. *and al.* (1996). A study of transactional distance in an international audioconferencing course. *Proceeding of seventh international conference of the Society for Information Technology and Teacher Education*, pp. 40 - 44.
- Carré, P. ; Moisan, A. (2002). *La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris, L'Harmattan.
- Carré, P. 2005. *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod
- Chen, Y.J.; Willits, F.,K. (1998). A path analysis of the concept in Moore 's theory of transactional distance in a videoconferencing learning environment. *The American Journal of Distance Education*, 13 (2), pp. 51 - 65.
- Chen, Y.J. (2001). Transactional distance in Word Wide Web learning environment. *Innovation in Education and Teaching International*, 38 (4), pp. 327 - 338
- Deci, E. ; Ryan, R. (2000). What is the self in self-directed learning ? *in* : Straka, G. *et al.* *Conceptions of self-directed learning : theoretical and conceptional considerations*. Berlin, Waxmann, pp. 75 - 92.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Toronto, Macmillan
- Garrison, D.R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century : A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1 (1). Retrieved from <http://www.irrodl.org/content/v1.1/andy.html>
- Garrison, D.R.; Anderson, T. ; Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text based environment : computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 2/3, pp.87-105
- Garrison, D.R.; Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York, Routledge
- Gorsky, P.; Caspi, A. (2005). A critical analysis of transactional distance theory. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6 (1), pp 1-11.
- Hiemstra, R; Brockett, R. (1991). *Self-direction in adult learning. Perspectives, theory, research, and practice*. London and New York, Routledge.
- Hiemstra, R. (2000). Self directed learning : The personal Responsibility Model” . *Dans* : Straka, G. *et al.* *Conceptions of self-directed learning : theoretical and conceptional considerations*. Berlin, Waxmann, pp. 93 - 108.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education Permanente*, n°152, pp. 43 - 54.

Jézégou, A. (2005). *Formation ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, L'Harmattan.

Jézégou, A. (2006). La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usage de l'autoformation. *Education Permanente*, n° 168, pp. 113 - 122.

Jézégou, A (2006). Au delà du couple "technologies éducatives - autonomie des étudiants". *Profetic, Revue Scientifique Internationale des Technologies en Pédagogies Universitaire*, 3(3). Montréal, Québec

Jézégou, A. (2007). La distance en formation: 1^{ier} jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distance et Savoir*, 5(3). CNED - Hermes Lavoisier.

Jézégou, A. (2008, à paraître). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distance et Savoir*, 5(3). CNED - Hermes Lavoisier

Jézégou, A. (2009, à paraître). Caractériser la distance en formation : un jeu de transactions entre le dispositif de formation et l'apprenant. Dans : Lameul, G. ; Trollat, A.F. ; Jézégou, A. (dir) (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon, Chroniques sociales.

Leclerc, G. ; *et al.* (1988). « Manuel explicatif de la grille d'évaluation du niveau d'individualisation des programmes ». Université de Tours, document interne.

Long, H. (1989). *Self-directed learning : emerging theory and practice*. University of Oklahoma, Norman

McIsaac, M.S.and Gunawaderna, C.N. (1996). *Distance Education: Handbook of research for educational communication and technology*.

Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. In : Keegan, D (dir.publ.). *Theoretical Principles of Distance Education*. New York, Routledge. pp. 22 - 38.

Moore, M.G.; Kearsley, G. (1996). *Distance education : a system view*. Bermont, CA : Wadsworth.

Saba, F. and Shearer, R. L. (1994). Verifying the key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 8 (1), pp. 36 - 59.

Vallerand, R.J. ; Blanchard, C. 1998. " Education permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque ». *Education permanente*. n° 136, pp. 15 - 36.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, De Boëck, 2^{ième} édition

Zimmerman, B. 2000. *Les apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*. Bruxelles, De Boëck

Zimmerman, B. 2002. « Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique ». Dans : Carré, P. ; Moisan, A. *et al.* 2002. *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris, L'Harmattan, pp. 69 - 88.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Contribution n° 2 :

**Mais que ce joue-t-il donc précisément entre les éléments du dispositif de formation et
les dispositions des apprenants en situation de formation ?**

Geneviève Lameul

Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). Université Bretagne Ouest
Centre de Recherches sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique. Université de
Rennes 2

Présentation de la contribution

L'analyse des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles dans un dispositif de formation hybride d'enseignants que j'ai réalisée dans le cadre de ma thèse (Lameul, 2006), m'a conduite à m'intéresser à ce qui se passe (ou non) entre dispositif de formation et dispositions des enseignants. Le contexte et la problématique dans laquelle s'inscrit ma réflexion seront l'objet des premières parties de cet article sous-tendant ma contribution au symposium. Je reprendrai les grandes lignes de la recherche qui m'a conduite au questionnement énoncé : *mais que se joue-t-il donc précisément entre les éléments du dispositif de formation et les dispositions des apprenants en situation de formation ?*

Dans un second temps, je ferai part des définitions que je me donne, des notions principales qui construisent mon questionnement : dispositif de formation, situations, disposition des apprenants, posture professionnelle.

Ces précisions contextuelles et conceptuelles étant apportées, je reprends dans une partie suivante, l'une des séries de portraits d'enseignants en formation que j'ai esquissés dans ma thèse. Je m'efforce de repérer dans le contexte étudié, la manière dont se fait la rencontre des dispositions des personnes avec les spécificités du dispositif. Je tente de comprendre comment chaque apprenant en fonction de ses dispositions personnelles, s'approprie de façon différenciée les ressources d'un dispositif de formation pour construire ses connaissances et ses compétences professionnelles. Au constat que chaque apprenant le fait d'une façon différente, je questionne plus particulièrement la manière dont peut s'élaborer le sens de l'action dans le rapport entre « le sujet » et « la situation ». Je positionne la notion de « posture » à l'articulation des « dispositions des apprenants » et du « dispositif de formation » et je fais l'hypothèse que la prise de posture et la réflexion qui l'accompagne en formation, participent à donner sens aux actions « apprendre » et « enseigner ».

Enfin en conclusion, je m'interroge en termes d'efficacité sociale et pédagogique des dispositifs de formation : je questionne tout particulièrement les moyens d'ingénierie capables de rendre plus lisible pour le formateur et l'apprenant ces opportunités de rencontre supposées fécondes pour l'apprentissage. Bien consciente de la spécificité de mon étude, j'ouvrirai des perspectives pour prolonger ma recherche dans la direction choisie en vue d'apporter quelques éclairages par rapport à cette question fondamentale de la relation entre dispositif et dispositions qui nous intéresse ici.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Contribution publiée tout ou partie dans l'ouvrage :

Lameul, G. ; Trollat, A.F. ; Jézégou, A. (dir) (2009, à paraître). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon, Chroniques Sociales.

1 – Problématique

Dans le cadre de ma thèse visant à repérer les effets de l'usage des technologies d'information et de communication (TIC) sur le processus de construction de la posture professionnelle dans un dispositif de formation d'enseignants, s'est révélée à mes yeux la grande diversité des positionnements et des évolutions des personnes dans un même dispositif de formation. Ce premier travail de recherche m'a servi de tremplin pour identifier le thème de recherche qui aujourd'hui retient mon attention : prendre posture, un acte de médiation entre dispositif et dispositions.

En mettant en complémentarité les réponses au questionnaire *Teaching Perspectives Inventory* de Pratt (1998) et l'analyse intrinsèque de 30 entretiens près des enseignants observés, j'en ai dessiné trois séries de portraits en fonction de leurs tendances posturales dominantes : transmissive, développement cognitif et réalisation de soi. Je vais donc reprendre le corpus de mes entretiens pour mettre en évidence ces points d'accroche que je suppose pouvoir exister entre dispositifs de formation et dispositions.

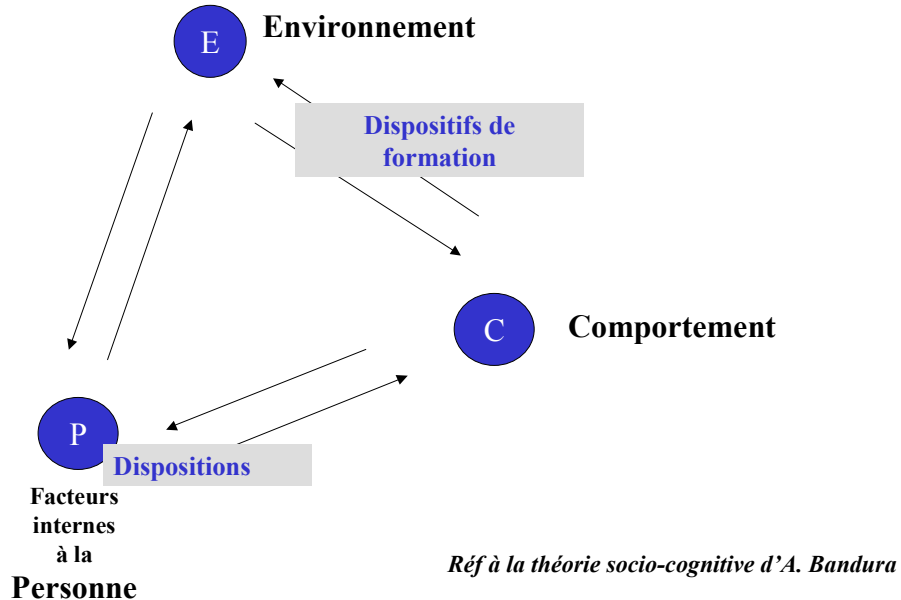
Comment des enseignants en formation professionnelle investis dans un même dispositif de formation (même conception, mêmes objectifs, mêmes ressources et mêmes outils mis à disposition) peuvent-ils développer des rapports à ce dispositif d'une aussi grande variété que celle que j'ai pu repérer ?

Me poser cette question me renvoie à l'analyse des représentations qu'ils se font du dispositif qui leur est proposé, c'est-à-dire à interroger les mécanismes de la compréhension qu'ils s'en construisent, ainsi que ceux de l'appropriation qu'ils s'en font. En éclairant mes données de recherche (2004-2005) d'une nouvelle manière, j'essaie d'y repérer à partir de quels éléments et quels processus, chacun comprend le dispositif. Je cherche à saisir la manière dont il s'y engage et se l'approprie et sur quels ancrages peuvent se faire les rencontres des dispositions des apprenants avec les éléments qui constituent le dispositif. La question qui guide ma réflexion dans cet article, devient la suivante : *qu'est-ce qui se joue entre les éléments du dispositif et les dispositions des apprenants en situation de formation ?*

C'est dans le cadre de la théorie socio-cognitive de Bandura (1989) qui explique le fonctionnement humain à partir des interactions réciproques entre des facteurs environnementaux, personnels et comportementaux, que je situe la problématique que je viens d'énoncer.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**



Tandis que le dispositif constitue un des éléments essentiels de l'environnement, les dispositions relèvent des facteurs personnels. Et ma contribution dans ce symposium me permet de faire un zoom spécifique sur quelques unes des interactions réciproques, notamment celles susceptibles d'héberger « l'accroche » supposée entre dispositif et disposition. Ce faisant, je retravaille la notion essentielle de posture et la positionne plus lisiblement comme médiatrice entre « l'interne » des facteurs personnels et « l'externe ⁹ » des facteurs comportementaux qui vont agir sur le dispositif de formation (un élément essentiel des facteurs environnementaux).

2 Définitions conceptuelles

Questionner l'interaction réciproque entre le dispositif et les dispositions personnelles des enseignants observés, nécessite de préciser plusieurs des notions employées.

La manière dont Jacquinet aborde la notion de dispositif, en mettant en avant son caractère hybride et sa dimension d'entre-deux (1999) marque mes travaux ¹⁰ depuis de nombreuses années. Mais pour répondre à la question ici posée, je me référerai essentiellement à la définition de Linard car elle esquisse bien, de mon point de vue, l'imbrication des deux notions centrales « dispositif » et « disposition » :

⁹ je reconnais que cette distinction interne/externe ne correspond pas exactement à une réalité aussi tranchée mais je force le trait à dessein pour les besoins de la compréhension. On retrouve cette même idée dans le chapitre de Stephen Brewer, in Lameul, G. Jézégou, A. Trollat, A-F (2009) : Dispositif de formation et dispositions : quelle articulation ?.

¹⁰ Lameul G. (2002) *Exploration de la notion de dispositif, mise en relation avec autoformation et accompagnement* http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/pdf/innovation/stats/Lameul.pdf

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

« Fondé sur la mise en système des agents et des conditions d'une action, un dispositif est une construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée. Il présuppose quelque'un derrière la représentation préalable de l'effet visé et une logique de type dramatique qui combine la mise en scène des protagonistes, des rôles et des circonstances avec les règles de déroulement de l'action. Il se situe à l'opposé de l'opération informationnelle, définie comme traitement logico-symbolique de données abstraites hors sujet et hors interaction. » (Linard, 1998)

Sa prise d'appui sur la métaphore du théâtre rend compte de l'équilibre inhérent à la situation de formation, entre le cadre donné par le concepteur et la liberté d'interprétation laissée à l'acteur sur scène. Une même pièce (même texte, même lieu de représentation, même mise en scène...) ne produira pas le même jeu, en raison de la dimension humaine originale de chaque acteur (variété de sensibilités, compréhension personnelle en fonction de l'écho produit sur chacun, intervention d'autres enjeux que ceux du jeu théâtral...). Je propose de nous laisser entraîner par Linard à penser qu'il en va de même dans les dispositifs de formation où le jeu d'apprentissage de chaque participant entre en plus ou moins grande résonance avec l'environnement qui lui est proposé et explique en partie la variété des parcours de formation.

En insistant sur la dimension dynamique, elle évoque le fait que rien n'est définitivement stabilisé et acquis : tout se rejoue en permanence. D'où l'idée de plasticité, de vigilance à avoir au niveau collectif et individuel pour que chacun rencontre en fonction de ses dispositions les éléments dans le dispositif qui lui permettent de construire sa situation et de construire sa juste posture. La mise en avant des interactions et des transactions – notions que nous allons trouver développées dans d'autres articles de ce symposium (Jézégou), de la notion de jeu et de mise en scène traduit à mon sens, l'idée qu'un dispositif est un processus partagé entre concepteur et utilisateur et non figé une fois pour toutes en amont.

Cette définition de Linard sur laquelle je choisis de m'appuyer, évite une position déterministe et mécaniste laissant les acteurs à l'arrière-plan, comme s'ils étaient agis par le dispositif au lieu d'en être les acteurs véritables. Elles les positionnent dans un rôle actif dans le fonctionnement même du dispositif. La préconisation que je formule, de porter une grande attention aux dispositions ainsi qu'aux opportunités de leur mise en dialogue avec les éléments composant le dispositif, est à situer dans cet ordre d'idées. Et pour approcher le phénomène d'interaction entre dispositif et dispositions qui nous intéresse ici, une autre définition me paraît importante à donner, c'est celle des situations qui vont constituer le dispositif et dont la personne en formation va s'emparer pour construire sa propre expérience et ses connaissances.

2.1 Le dispositif : une composition de situations

La notion de situation telle que la propose Pastré (1999) me paraît intéressante pour construire un lien entre dispositions et dispositif. Une situation ne se réduit pas à des objets ou à des relations entre ces objets, ni même à l'éventuel problème qu'elle permet de poser.

« Une situation, ce sont aussi des acteurs, des enjeux entre ces acteurs. C'est une inscription dans un lieu qui en fait quelque chose d'absolument singulier et concret. C'est aussi une temporalité faite d'événements qui s'enchaînent avec plus ou moins d'harmonie, temporalité qui finit par donner à la situation la figure d'une intrigue (Ricoeur, 1986) sous la forme d'une histoire, voire d'un drame. Une situation est une réalité dans laquelle les acteurs se sentent engagés : ils y sont immergés avant d'en devenir plus tard les spectateurs et/ou les maîtres ».

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

C'est la raison pour laquelle selon lui, l'intelligence des situations n'est pas entièrement réductible à l'intelligence conceptuelle. Pour apprendre une situation et d'une situation, les connaissances du domaine sont nécessaires mais elles ne sont pas suffisantes. Elles demandent à être ré-élaborées, traduites en quelque sorte pour devenir des outils de diagnostic de la situation, donc des éléments pour l'action afin de permettre au sujet de relever les multiples défis qui lui sont posés : l'affrontement à la complexité, à l'incertitude, à l'interactivité. Si nous admettons avec Pastré, qu'à la fin de cette confrontation, la situation aura sans doute évolué mais le sujet aussi, nous sommes là devant une illustration de l'interaction réciproque entre les facteurs environnementaux et personnels. Cette distinction entre les dimensions productive et constructive de toute activité à laquelle il nous sensibilise, m'amène à interroger l'incidence du dispositif –via les situations – sur les dispositions.

Toute disposition a une genèse que l'on doit s'efforcer de situer : ce peut être une instance ou un moment de la socialisation. Une disposition étant le produit incorporé d'une socialisation (explicite ou implicite) passée, elle se constitue dans la durée, c'est à dire dans la répétition d'expériences relativement similaires. L'incorporation d'habitudes ou de dispositions, qu'elles soient discursives, mentales, perceptives, sensori-motrices, appréciatives, ne s'opère pas en une seule fois. Si de par ses tendances dispositionnelles, la personne investit les situations d'une certaine manière qui les fait évoluer, j'en viens donc plus précisément à m'intéresser à ce que recouvre ce terme « disposition ».

2. 2 Les dispositions : une manière de sentir, penser, agir

Comme le font apparaître les études de cas de Lahire (2002), une disposition n'est pas une réponse simple et mécanique à un stimulus, mais une manière de voir, de sentir ou d'agir qui s'ajuste avec souplesse aux différentes situations rencontrées. Toutefois, elle ne parvient pas toujours à cet ajustement : elle peut aussi être inhibée ou mise en veille ; elle peut être transformée, à force de réajustements congruents successifs. C'est le sens du travail auquel je me livre dans mon étude des portraits. En effet, on ne peut comprendre pourquoi des individus réagissent différemment face aux mêmes stimuli extérieurs si on ne fait pas l'hypothèse que leurs expériences socialisatrices passées ont été d'une façon ou d'une autre, sédimentées et converties en manière plus ou moins durable de voir, de sentir et d'agir, c'est à dire en traits dispositionnels : propensions, inclination, penchant, habitude, tendance, manière d'être persistante. Ces traits dispositionnels sont toutefois malléables en fonction des situations qui peuvent s'élaborer au sein des dispositifs. Et on peut se demander si l'ingénierie de formation qui agit sur les situations n'a pas quelques clés de cette mise en relation (ou de création des conditions, du contexte propice à cette mise en relation).

Dans un ancrage vygotkien, en me référant à une théorie du développement qui accorde une place première aux situations et aux contextes, je conçois le développement non seulement à l'échelle de la personne mais à celle de la personne en tant que reflet d'un collectif de pensée (Fleck, 1934-2005). Complémentairement à la manière dont un individu peut agir de lui-même (Descombes, 2004), je serai donc également sensible à l'influence sur les dispositions, de l'institution et du collectif de pensée qui habite chaque personne.

Dans le cadre du modèle de l'action conjointe de l'élève et du professeur, Sensevy et Mercier (2007) considèrent que les schèmes s'apparentent aux dispositions constitutives d'habitus. A ce titre, les schèmes ne sont pas produits par des mécanismes biologiques innés mais prennent origine dans les pratiques collectives et institutionnelles et lorsqu'ils « s'incarnent » dans les individus, ils gardent la trace des différentes formes de socialisation

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

des situations dans et pour lesquelles ils ont émergé. N'est-ce pas autour de (à partir de) cette trace que se fait l'ancrage ?

2. 3 Posture et disposition

Préciser la notion de « disposition » me conduit à la mettre en regard de celle de « posture » dont j'ai amorcé la définition dans mes travaux antérieurs. Je considère que la posture professionnelle qui va précéder et accompagner la mise en action de l'enseignant est sous-tendue par des convictions et croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage qui se sont forgées au fil temporel de l'histoire de chacun, notamment au fil de son histoire scolaire. La posture traduit le maintien constant d'une certaine forme forgée par l'histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures... et sans doute aussi les dispositions. Cette forme inscrite dans le corps qui a naturellement tendance à se manifester dans sa forme première, a cependant la capacité à se déformer en s'adaptant plus ou moins au contexte, ce qui m'a conduit à faire l'hypothèse dans mes travaux, de sa possible évolution sous l'effet de la médiatisation de la relation pédagogique. C'est également ce qui me conduit à m'aventurer à positionner la notion de « posture » comme pouvant faire le lien entre le dispositif et les dispositions. J'en viens ainsi à questionner ce qui fait précisément lien et ce qui peut expliquer la variabilité de ce lien et de ses effets, en fonction des situations et des personnes.

Au stade actuel de ma recherche, je définis une posture professionnelle comme « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental, façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (Lameul, 2006a).

Considérant que la posture, fondée sur les croyances et les intentions, donne direction à l'action, je me réfère aux travaux de Pratt (1998) pour l'appréhender. Il me semble en effet qu'il existe une certaine proximité entre ma définition de la posture et celle de perspective qu'il considère comme un point essentiel de la compréhension des pratiques enseignantes. En effet, selon Pratt, une perspective d'enseignement résulte d'un système cohérent et élaboré de croyances dont les éléments sont à reconnaître comme l'inter-relation entre l'épistémologie personnelle et les conceptions de l'apprentissage. C'est ainsi qu'il définit cinq perspectives en éducation que je lui emprunte pour caractériser les postures professionnelles enseignantes :

- perspective de transmission, centrée sur le contenu,
- perspective d'apprentissage, centrée sur l'apprentissage par l'action concrète,
- perspective de développement cognitif, associée à une croyance en un développement des structures cognitives du plus simple au plus complexe,
- perspective de réalisation de soi, centrée sur la démarche plus que le résultat,
- perspective de réforme sociale correspondant à un engagement dans les transformations de la société.

Si nos définitions respectives de « posture » et de « perspective » traduisent lisiblement leur ancrage dans les mêmes trois dimensions (croyance, intention et action), elles ne disent rien du positionnement de la notion de disposition à leur égard. C'est ce que je vais à présent questionner : en me laissant inspirer par Lahire (2002) qui différencie disposition à agir et

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

croyance, je dis que la notion de disposition ne se situe pas au même niveau que les trois dimensions constitutives de la posture. Croyances et intentions à la fois s'ancrent dans des dispositions existantes et à la fois participent à les faire évoluer en fonction de leur expression dans l'action et en fonction du contexte dans lequel se situe cette action. Si je me réfère à mon analyse empirique, c'est parce que Christelle, Danièle, Murielle et Sylvie ont une posture à tendance « développement cognitif » qu'elles sont plus réceptives à des éléments du dispositif susceptibles de leur faciliter ce mode d'enseignement (par exemple, une sensibilité à la trace du travail réalisé, une approche très pragmatique de l'outil de communication et un positionnement partagée dans une dynamique d'échange de savoir). Leurs croyances et leurs intentions, en participant à leur forger une manière de voir, de sentir et d'agir, se font médiation pour lire le dispositif. Leur mise en action est sous l'influence d'intentions qui traduisent des projets d'intervention ou de transactions – ceux-ci allant de l'absence de projets à des projets d'intervention des individus sur le monde ou sur les autres. Je me situe alors dans une conception large de la notion d'intention : elle ne se réduit pas à un contenu mental, mais elle surgit aussi de l'action elle-même et de l'environnement auquel se trouve confrontée la personne. A partir d'une étude contrastive de plusieurs auteurs¹¹, Baxendal (1991) montre bien comment les intentions surgissent du milieu de l'action.

« ce milieu de l'action, par les rétro-actions incessantes qu'il offre à l'agir détermine alors les « formes » (*patterns*) de son intention, c'est à dire le « mot d'ordre » (*charge*) qui donne un cadre à son action (ici faire un pont) et les directives (*briefs*) que l'auteur se donne à lui-même en les puisant dans le milieu [...]. On comprend ainsi que les intentions peuvent être décrites non seulement comme celles de l'auteur de l'action mais comme issues des objets matériels ou virtuels de l'action » (Baxendal, 1991)

Considérant d'une part que l'intention est inhérente (*embedded*) à la situation, aux coutumes et aux institutions humaines et qu'elles s'expriment sur fond de significations cristallisées au sein des situations-institutions que nous fréquentons, et que d'autre part les intentions peuvent être opaques à l'auteur, j'essaie de mettre en relation dispositif, disposition et intention. Le fait que les intentions émanent du milieu et qu'elles donnent ancrage à la construction de la posture, me conduit à les situer au niveau de l'interaction réciproque entre les facteurs personnels et environnementaux (Bandura, 1989) et à émettre l'idée d'une interdépendance entre dispositif et disposition. Mes analyses empiriques m'amènent à présenter la posture comme la matérialisation concrète et vivante de cette articulation entre externe et interne : tout en s'ancrant dans les dispositions, la posture traduit cette prise de position de la personne par rapport au dispositif et par rapport au monde.

Ces précisions conceptuelles étant apportées par rapport aux notions essentielles qui fondent notre questionnement, je peux me pencher à présent sur la relation qui s'établit ou non entre *dispositif* et *dispositions* dans le cas concret de l'étude empirique qui supporte ma thèse.

3 . Etude de cas

Après avoir rapidement décrit le contexte du dispositif de formation observé, je m'emploie à dégager quelques traits dispositionnels des enseignants, à partir de la caractérisation de leurs postures professionnelles.

¹¹ (Baker, ingénieur anglais constructeur de ponts et Picasso peignant le portrait de son premier marchand)

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

3.1 Le dispositif de formation ouvert et à distance étudié

En me référant à la définition donnée par Linard (1998) je désigne en un même concept de *dispositif*, à la fois la plateforme de communication et l'espace social dans lequel son usage est situé. Afin de contextualiser au mieux mes propos, je décris brièvement ces dispositifs¹² après les avoir situés, du point de vue de leur genèse et de leurs objectifs.

Les dispositifs de formation ouverte et à distance de formation initiale de professeurs de lycée que j'observe plus particulièrement à l'Institut Universitaire de Formation (IUFM) de Bretagne, se distinguent des autres dispositifs de l'institution par le fait qu'ils s'organisent à partir d'une plateforme de formation permettant aux professeurs-stagiaires de travailler collaborativement à distance. Il devient possible grâce à l'usage des TIC, d'articuler de manière plus étroite, la formation dite « théorique » à l'IUFM et les stages pratiques en établissement. Les nouveaux environnements de travail à distance créés doivent aider les professeurs-stagiaires à donner plus de sens et de cohérence à leur formation : possibilité de correspondre à distance, de mutualiser et travailler collaborativement avec ses partenaires de formation.

Le dispositif constitue réellement un environnement complexe très diversement apprécié selon les acteurs – voire selon leurs dispositions –. Correspondant à une année de formation sanctionnée par une validation donnant accès à la titularisation en tant que fonctionnaire de l'état, il traduit un environnement contraint (Bandura, 1997). En effet il y a discordance entre la perception des formateurs (degré d'ouverture de 40 % selon la mesure de la grille adaptée par Jézégou, 2005) et celle des enseignants utilisateurs, ce qui m'amène à reconsidérer leur sentiment de liberté au sein du dispositif (Lameul, 2007). Cette particularité n'est pas sans lien avec l'analyse conduite ici.

Cette disparité dans le rapport au dispositif traduit certaines complexités individuelles, certaines contradictions et tensions au cœur du processus d'évolution des postures professionnelles auquel je m'intéresse. D'où l'intérêt du questionnement de cette articulation entre dispositions personnelles et dispositif, dont cet ouvrage collectif fait l'objet. D'où un cheminement de mon raisonnement vers les questions suivantes : qu'est-ce qui peut expliquer ces différences d'appréciation, d'analyse et de positionnement au sein d'un même dispositif ?

Au-delà des tendances générales ci-dessus décrites, l'analyse des entretiens avec les enseignants en tant que dépositaires de dispositions particulières confirme la diversité des situations au sein du dispositif.¹³ Comme annoncé, je vais maintenant m'attarder sur l'étude plus approfondie de quatre portraits à perspective dominante « développement cognitif ».

Par rapport à mon projet d'étude de l'articulation entre dispositif et dispositions, la reprise de la série de ces portraits vise à nous questionner au sein du dispositif, sur l'existence ou non d'éléments plus susceptibles que d'autres, de développer des dispositions s'inscrivant dans la posture centrée sur le développement cognitif. Cette étude ciblée tentera également de détecter la naissance dans le contexte de formation médiatisée, de dispositions différentes de celles qui se seraient cristallisées jusqu'à présent chez les enseignants en formation. Elle

¹² Pour une description plus élaborée, voir Héлары, F. & Kuster, Y & Lameul, G. (2006) « Dispositifs de travail collaboratif à distance à l'IUFM de Bretagne en formation initiale ». In *Technologies de communication et formation d'enseignants : vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?* Lyon : INRP

¹³ Hormis pour les perspectives « transmission » et « réforme sociale », cet échantillon de 10 personnes a plutôt tendance à se situer en régression par rapport à la moyenne des scores de différence de la population (N:33) dont il est extrait.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

recherche les liens qu'il est possible d'établir entre le vécu du dispositif exprimé et les dispositions repérables au travers des comportements rapportés en entretien.

3.2 Etude d'une série de portraits d'enseignants

En tentant de faire apparaître le ou les principes qui ont engendré l'apparente diversité des pratiques, je vais précisément traquer au fil des entretiens conduits près des enseignants, les traces de ces dispositions. En me laissant guider par Lahire (2002), je considérerai une disposition comme une réalité reconstruite qui en tant que telle ne s'observe jamais directement. Parler de dispositions, suppose que soit fait un travail interprétatif pour rendre raison de comportements, de pratiques, d'opinions, etc. Du même coup, ces pratiques sont constituées comme autant d'indices ou d'indicateurs de la disposition. L'analyse d'une disposition suppose que l'on puisse repérer une série cohérente de comportements, d'attitudes ou de pratiques et exclut l'idée de déduire une disposition à partir de l'enregistrement ou l'observation d'un seul événement. A la façon de Lahire (2002), il va donc s'agir pour moi de faire parler les moments de rupture et de tension où les dispositions peuvent être mises en crise ou réactivées. Je fais l'hypothèse que ce sont des mêmes moments de tension que ceux qui m'ont permis d'éclairer la posture, que se dégagent des éléments susceptibles de révéler les dispositions –voire les points d'articulation entre dispositif et disposition.

Afin de bien nous représenter les enseignants décrits, je précise que la perspective «développement cognitif » caractérise les enseignants qui se préoccupent de la connaissance préalable qu'ont les élèves, du contenu et des compétences à acquérir. Il a le souci d'une construction de connaissances que les apprenants s'efforcent de faire évoluer d'une forme de pensée relativement simple à une forme plus complexe.

J'approche donc sous différents angles (comparaison des évolutions au sein de la perspective, mise en relation avec les points de tension) les manifestations de la perspective dominante « développement cognitif » dans une série de 4 portraits féminins (Christelle, Danièle, Murielle et Sylvie)¹⁴. Sans prétendre à une possible généralisation, l'analyse de cette série me permet de repérer quelques régularités intéressantes émergeant des entretiens :

- une approche très pragmatique de l'outil de communication par les 4 enseignants qui en soulignent avant tout, les aspects fonctionnels et pratiques : Danièle par exemple se laisse aller à son enthousiasme (Dtdp3-18¹⁵ « *ça j'ai trouvé ça génial parce que la formule forum est très pratique, parce qu'on revient à ce qui a été écrit... déjà le fait d'écrire et non pas dire... c'est plus net, on sait qui a dit quoi, ça permet d'avancer* ». Mais en même temps, il ne s'agit pas de fascination pour un outil dont elle serait dépendante. Elle dit ne s'en être servie que jusqu'à Pâques vraiment car c'était pour elle une « béquille » (Dtdp3-4 « *on débute tous, c'était une béquille quoi, ça nous rassurait* ») qui avait son importance au début de la formation mais qui a moins d'intérêt maintenant qu'elle se sent plus autonome (Dtdp3-10 « *chacun fait maintenant à sa sauce* »). A noter que nous retrouvons cette même idée chez des enseignants appartenant à d'autres perspectives (Ftdp3-12 « *maintenant avec du recul, on commence à se faire une représentation du métier... on commence à essayer de prendre une certaine vague* ») et qu'il nous renvoie à la fonction d'analyseur de l'usage des TIC.

¹⁴ Je ne précise pas ici l'évolution et la situation par rapport aux autres perspectives (voir ma thèse)

¹⁵ cette forme d'annotation permettra au lecteur intéressé de situer cet extrait dans les annexes de ma thèse

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

- une même dynamique d'échange de savoir qui s'installe entre la conseillère pédagogique et la professeure stagiaire : (Stdp1-100 « *je lui ai dit : tiens regarde, on a vu ça à l'IUFM, donc du coup elle voulait s'en servir et tout* ») (Ctdp1-50 « *elle s'est rendue compte de certaines de mes compétences et on est vraiment parti dans une optique où on a chacune à apprendre de l'autre [...] on a finalement toutes les deux à apprendre de l'autre [...] donc quelquefois ma compétence me sert par rapport à la relation que je peux avoir avec elle* »). Ces remarques témoignent d'un changement dans les relations entre formateurs et enseignants en formation : d'une manière générale, les enseignants interviewés notent une relation de plus grande proximité avec le formateur (Etdp1-48 « *je trouve que la plateforme, ça nous a aidé à voir qu'on échangeait sur le même plan... elle (la formatrice) elle nous donnait des conseils [...] peut-être que cela a aidé à nous faire voir que, ben voilà, on était collègues* »). Cette évolution de la relation entre les acteurs du dispositif n'est pas sans me rappeler la demande de co-construction des apprenants adultes en Atelier de Pédagogie Personnalisée, qui m'avait particulièrement interpellée lors d'un premier travail en 1998. Mais la trop faible fréquence de ces constats, ne m'autorise pas à leur conférer un autre statut que celui de singularités dans le contexte étudié.
- une sensibilité à la trace que permet de laisser un travail à distance sur la plateforme, que je mets volontiers en relation avec les caractéristiques de la perspective dominante. Tandis que Christelle est plutôt centrée sur l'importance de la trace pour ses élèves de collège (Ctdp1-66 « *le journal il est simplement lu aux élèves, donc pour qu'il y ait une trace de l'historique, j'ai fait un petit truc...* » ; Ctdp2-68), elle pense aussi à ce que cela représente pour le formateur (« ... avoir une trace de ce qu'on pouvait se dire » (Ctdp2-34) et « *quand même un moyen d'avoir le suivi de notre projet, étape par étape* » (Ctdp2-48). Quant à Danièle, Murielle et Sylvie, c'est plutôt par rapport à leur situation d'apprenante qu'elles en pensent l'intérêt. L'attention des enseignants portée à la conservation d'une trace facilitée par l'usage des technologies est trop fréquemment évoquée pour être passée sous silence. Si je peux établir une relation avec la spécificité de la perspective « développement cognitif » parce qu'elle facilite la visualisation des processus, je ne peux réserver cet indice à cette seconde série de portraits car elle se retrouve de manière récurrente dans plusieurs entretiens d'enseignants relevant d'autres perspectives dominantes. Elle croise une autre idée souvent évoquée qui est celle de « garder le fil » ou « être toujours au courant » (Ltdp2-8 ; Etdp1-12 « *savoir ce qui se passe et puis d'être toujours au courant, et puis de surtout, oui de bénéficier des idées des autres ou des conseils des autres* ») qui au-delà de son aspect pratique fonctionnel, traduit à mon avis un besoin de ré-assurance important.

Si cette série de portraits me permet de pointer quelques caractéristiques de cette perspective/posture, je dois modestement reconnaître que je ne peux pour l'instant, donner à voir la manière dont s'opère l'interaction entre dispositif et dispositions. Je pointe seulement quelques traces et quelques pistes qui demandent une exploration plus approfondie.

. Conclusion

La conceptualisation générale élaborée dans le cadre de ma thèse, peut se résumer ainsi : impact de la médiatisation de la relation pédagogique et des jeux de tension (éléments/effets du dispositif) sur la transformation des postures (élément constitutif ou constitué des dispositions). L'approfondissement complémentaire que me permet l'écriture de cet article, confirme à mes

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

yeux la richesse potentielle qui se niche dans les interactions entre les facteurs de l'environnement et les facteurs personnels (événements cognitifs, conatifs, affectifs). Se focaliser sur celles-ci devrait nous permettre d'accéder à une meilleure compréhension du processus d'interaction pouvant exister entre le dispositif de formation et les dispositions des acteurs qui y sont investis.

Considérant que la posture peut être vue comme l'externalisation des facteurs internes personnels dans la réalité concrète du dispositif de formation, je m'avance à dire que « prendre posture » se fait acte de médiation entre « l'interne » et « l'externe », au cœur de l'articulation des dispositions et du dispositif. Dans une préoccupation de l'efficacité en formation, j'accorde de l'importance à la prise de conscience de ce phénomène et à la nécessité de doter les acteurs, des moyens d'un accès à la connaissance de leur propre construction posturale. Je propose donc que soit introduit en formation d'enseignants et de formateurs, un travail tout spécifique sur la construction des postures professionnelles. La particularité de cette préconisation est qu'elle s'adresse à tous les acteurs (concepteur, formateur, apprenant) car une articulation réussie implique la mise en dialogue de leurs dispositions, entre elles et avec le dispositif de formation.

Eclairant quelques unes des conditions de l'écologie de l'apprenance (Carré, 2005) par ce travail, je formule une recommandation qui me paraît essentielle en matière d'ingénierie *Penser ensemble et de façon solidaire « sujet » et « situation » au sein du dispositif de formation*¹⁶. Je tente de l'explicitier et d'en mesurer les avantages en terme d'efficacité de la formation. Se pose par exemple alors la question de l'effet du coup de pouce que des moyens ingénieriques peuvent apporter : si le formateur ou l'enseignant participent à créer des situations qui vont accélérer / rendre plus confortables la situation d'apprentissage, conduisent-ils plus rapidement vers un résultat ? et dans ce cas, à quelles conditions ?

Se centrer efficacement sur les facteurs personnels, c'est toujours se centrer en même temps sur ce qui dans la situation, permet l'émergence ou l'inhibition de certaines potentialités. Pour le dire autrement, se centrer sur l'expression de dispositions n'a guère de sens en dehors de l'indexation de ces dispositions à ce qui permet de les actualiser, à ce qui permet de transformer la puissance virtuelle d'agir en action effective. La prise de posture participe réellement de cette démarche et c'est une raison essentielle de continuer à l'explorer.

La formulation de quelques principes d'ingénierie est alors possible :

- que chaque acteur trouve au sein du dispositif, les moyens de se construire des situations qui lui permettent d'accéder à une bonne connaissance de ses dispositions et de sa posture professionnelle,
- que les tensions et déséquilibres au sein du dispositif soient considérés comme de potentiels leviers pour la création de situations favorables à la rencontre de dispositif et dispositions.

Si les pistes d'action que je propose pour l'ingénierie peuvent commencer à enrichir le développement des conditions de l'apprenance, elles se doivent d'être accompagnées d'un approfondissement dans le cadre de la recherche car il s'agit d'un chantier à enjeux humains et sociaux de haute importance. *Penser ensemble et conjointement action et recherche* pourrait alors devenir un slogan méthodologique associé à celui précédemment énoncé.

¹⁶ c'est précisément le titre de mon chapitre dans l'ouvrage collectif cité.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, trad. fr. de Lecomte, J., Bruxelles : De Boeck, (2002)
- Baxendal, M. (2000). *Formes de l'intention, sur l'explication historique des tableaux*, Nîmes : édition Jacqueline Chambon
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*, Paris-Bruxelles : De Boeck
- Dumazedier, J. (1978). La société éducative et ses incertitudes, in *Education Permanente*, 44
- Jacquinet, G. (dir.) (1999). *Le dispositif, entre usage et concepts*, 25, Paris : CNRS Hermès
- Jézégou, A. (2005). *Formations Ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*, Paris : L'Harmattan
- Lameul, G. (2006a) *Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction de postures professionnelles enseignantes*, thèse, Paris X-Nanterre
- Lameul, G. (2006b). *Des jeux de tensions au sein du dispositif de formation des enseignants propices à l'évolution de leurs postures professionnelles*, Actes du colloque de l'Association Francophone d'Education Comparée,
http://afecinfo.free.fr/AI/AI2005/AI_2005_316.pdf
- Lameul, G (2007). Vécu d'une situation de liberté dans un dispositif contraint : quelle possible compréhension ? *Questions vive. Etat de la recherche en éducation*, Audran, J. (coord) « *Dispositifs et situations, quelle articulation en éducation ?* »
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris : Nathan
- Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes*, Paris : éditions universitaires
- Pratt, D. & Associates (1998). *Five Perspectives on Teaching in adult and higher education*, Krieger Publishing Company
- Pratt, D. & Collins, J. (2000). *The teaching perspective inventory*, article consulté en ligne à : <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/prattd&collinsj-web.htm>
- Pastré, P. (1999) « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », in *Education permanente* n° 139 Apprendre des situations, 7-35
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007) *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Contribution n° 3 :

**La formation professionnelle au coeur de l'articulation
entre les dispositifs de formation et les dispositions des apprenants**

Olivier Bataille

Ste INFORMA

Centre de Recherche Education – Formation Université Paris X Nanterre

Présentation de la contribution

Cette contribution dresse une piste entre la montée en puissance des possibilités d'apprendre par la personne et la (re)composition des dispositifs de formation professionnelle. Le parcours qui combine connaissance par soi-même, reconnaissance du collectif et prise en compte par l'environnement de ces acquis, associe dispositifs de formation et modalités d'apprentissage: ce parcours que nous avons qualifié « *d'autoreconnaissance* » pourrait ainsi être une déclinaison formative du sentiment d'efficacité personnelle dans une perspective sociocognitive (Bandura, 2004).

Contribution publiée tout ou partie dans l'ouvrage :

Lameul, G. ; Trollat, A.F. ; Jézégou, A. (dir) (2009, à paraître). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon, Chroniques Sociales.

Quelles liaisons peuvent elles assurer la cohérence entre les organisations de travail et la formation professionnelle continue qui préparent les individus à y exercer leur activités professionnelles ? En effet aux rôles assignés et stabilisés de la formation professionnelle s'adjoint de nombreuses occasions d'apprendre en situation- en dehors des dispositifs. De fait, les organisations de travail en constante évolutions pour s'adapter à leur environnement socio-économique implique des changements qui peuvent être source d'apprentissage, conduisant les apprenants à reconnaître eux mêmes leurs acquis, quand auparavant seul l'environnement y contribuait.

Le contexte dans lequel s'inscrit la formation professionnelle continue pourrait se caractériser comme étant sous une double attraction. La première est caractérisée par l'environnement socioéconomique dans lequel nous vivons. Les mutations liées notamment à la mondialisation, sont de plus en plus perceptibles par le plus grand nombre, favorisant l'évolution des organisations de travail. Ces mutations sont autant d'occasion d'apprendre. A cette attraction de l'environnement socioéconomique, s'adjoint celle des pratiques de formation professionnelle. Ces influences sont très sensibles et la formation professionnelle se décline désormais de plus en plus en compétence, employabilité, professionnalité. Un ouvrage complet serait nécessaire pour tenter de restituer toutes les définitions qui se rattachent à ces mots. Pour autant, venus du monde professionnel ils percutent les pratiques de formation.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Nous y trouvons désormais des savoirs faire et des compétences (Le Boterf, 1993) à acquérir qui témoignent d'un regain d'intérêt pour des dispositifs comme l'alternance.

Ces influences, de plus en plus fortes de l'environnement économique sur la formation, tendent dans leur version positive, à relier et permettre une plus grande accessibilité à diverses occasions d'apprendre, et dans leur version négative à fragiliser la formalisation des savoirs et l'identification des acquis valorisable. Au-delà, nous sommes en train de passer d'un modèle linéaire: théorie – pratique à un modèle itératif où ces étapes ne se succèdent plus mais se déroulent dans un ordre aléatoire, dans une perspective de formation tout au long de la vie.

Ces constats soulèvent deux questions au regard du thème qui nous occupe ici.

1- Quelle place pour la formation professionnelle prise dans l'évolution des pratiques professionnelles et des modalités pédagogiques appelées à relever le défi de la mise en liaison de la formation avec l'emploi ?

2- Quelles pédagogies pour quels apprenants ? Devons nous définitivement passer de la transmission des savoirs du maître à l'élève, à l'appropriation des connaissances en situation dans un collectif de travail ? Le vocabulaire n'est pas neutre et la dénomination d'apprenant ne dit rien sur la difficile question de l'identité : s'agit il d'un individu interchangeable, d'une personne avec ses caractéristiques propres ou d'un adulte unique ? (Boutinet, 2005) Plus qu'une individualisation des dispositifs - suivre un même parcours chacun à son rythme - s'agit il d'une personnalisation des dispositifs, c'est à dire prendre en compte ce qu'il a été appris ailleurs qu'en formation, par l'expérience, par exemple ? Et dans ce cas quelles (re)compositions pour ces parcours de formation qui prennent en compte les apprentissages expérientiels, et donc les dispositions des apprenants ?

Dans une première partie, ce sont les tensions qui s'exercent sur la formation professionnelle, prise entre l'attraction des évolutions du monde du travail et celle de la formation, qui sera présentée.

Puis dans une deuxième partie, sera présentée le sentiment d'autoefficacité dans une perspective sociocognitive, où l'adulte est conscient de ce qu'il doit à lui-même, aux autres et à son environnement. De la trajectoire déterminée, nous nous orientons vers des parcours construits, et donc contingents.

Ce qui permettra de dessiner les nouveaux parcours qui pourraient combiner disposition des apprenants, notamment par la prise en compte de leurs expériences, et, dispositifs de formation, qui deviendraient révélateur de savoirs.

1 Dans l'attraction de deux mondes

La formation professionnelle se voit entraînée dans l'attraction de deux mondes qui n'ont peut être jamais été aussi proches.¹⁷

1.1. Le monde de la formation

Les modalités d'évolution de l'environnement social induisent de plus en plus une posture de partenaire et non plus seulement de prestataire, pour les organismes de formation. Dans un tel

¹⁷ Cette partie est inspirée du rapport d'activité 2006 de l'IRTS du Nord Pas de Calais (mai 2006, Olivier BATAILLE)

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

contexte, il n'est pas inutile de rappeler que les évaluations viennent aussi des partenaires des organismes de formation et pas seulement des stagiaires (Santelmann, 2004).

Un public mixte est de plus en plus la règle et les frontières s'estompent peu à peu entre étudiants et professionnels. N'entrons nous pas ainsi dans la formation tout au long de la vie ? La mise en liaison des rôles que jouent les différents acteurs, intervenant dans les dispositifs de formation et de validation, permet de souligner que désormais tantôt il s'agit d'apporter de l'expérience (comme dans la VAE ou les dispositifs en alternance), tantôt il s'agit de venir chercher des savoirs (comme à l'école, ou dans des conférences).

Ce qui distinguerait les différentes actions serait désormais leur financement, plus que leurs dimensions formatives et pédagogiques. Dans un tel contexte il s'agit pour les organismes de formation de s'ouvrir sur l'extérieur et de mutualiser l'apport des différents acteurs. Apparaît ainsi le traitement de problématiques professionnelles dans des séminaires ou des colloques qui pourraient être qualifiés de formation continue: la frontière n'est plus évidente entre les différentes formations : initiales, continues, professionnelles.

Subrepticement, le monde de la formation semble désormais tendre vers l'insertion professionnelle, au-delà de la classique mission de transmission des savoirs et de certification des dispositifs de formation. Si l'obtention d'un diplôme est importante, l'injonction à la préparation à l'exercice d'un métier est de plus en plus forte. Une des conséquences de cette perspective, pour la formation initiale et continue, est l'accent porté sur l'émergence et l'accompagnement du projet professionnel du formé. Dans ce contexte, il s'agit d'élaborer un projet de formation qui prenne en compte pleinement la personne dans son ensemble. Les occasions d'apprendre se multiplient et la formation tout au long de la vie plaide pour une prise en compte d'outil comme le portefeuille de compétences (Aubret, 2003, Bataille, 2005) qui peut assurer un maillage entre les modules de formation, les différents terrains d'application, mettant ainsi en valeur les dispositions d'apprentissage. Cette perspective définit ainsi un nouveau projet de formation au service du projet professionnel, qui pourrait se donner pour but d'assurer la lisibilité des parcours par des accompagnements collectifs et individuels. Cela souligne également le nouvel espace à construire entre dispositif de formation et ses modalités de transférabilité des savoirs, et les dispositions des apprenants, notamment au travers de la prise en compte de leurs apprentissages.

Les dispositifs de formation qui se dessinent prennent ainsi des colorations relativement différentes de ce qui a pu se pratiquer, et se pratique encore. Il s'agit de les mettre à la disposition de l'usager-apprenant, et non l'inverse. Une telle évolution implique que les formateurs continuent eux aussi à apprendre et à évoluer. Mais ce sont aussi les apprenants qui doivent pouvoir sortir de la structure éducative et/ou de formation pour se poser la question de la pertinence des ressources qu'ils mobilisent dans l'exercice de leur activité. Le questionnement deviendrait ainsi un indicateur d'apprentissage (Barbier, Galatanu, 2004).

Un tel contexte de proximité entre l'acquisition de savoir et son usage sur le terrain serait-il de nature à enfin retrouver le lien emploi-formation (Barbier, Berton, Beru, 1996)? Les offres d'emploi proposées en fin de cursus doivent-elles devenir à elles seules, les indicateurs de la qualité de la formation, cette dernière se devant d'être jaugée à l'aune de l'insertion professionnelle ? L'adaptation aux postes de travail constitue-t-elle à part entière un objectif de formation ? La formation ne se doit-elle pas aussi de pouvoir être un lieu où s'élaborent des savoirs susceptibles d'agir sur les réalités et être au service des personnes favorisant plus la mobilité et l'adaptation (dans une visée prospective) que la mise au pas de sujets pour une

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

adaptation aux postes, et uniquement à eux ? L'accent mis pendant la formation sur les fondements épistémologiques des connaissances transmises peut devenir nécessaire, dès lors qu'il doit permettre aux apprenants de se repérer dans des espaces conceptuels aptes à les guider dans des pratiques professionnelles, en cours et à venir.

1.2. Le monde des pratiques professionnelles

Le monde des pratiques professionnelles dessinerait-il des activités aux contours de plus en plus nets, notamment via les démarches qualité et autres certifications ? Ainsi la connaissance des pratiques attendues passe désormais par des référentiels nationaux de compétences professionnelles, dont l'intérêt réside dans l'explication et la reconnaissance de l'activité des métiers auxquels peuvent préparer les organismes de formation. Le référentiel de compétences devient ainsi essentiel pour les personnes se préparant à l'exercice de professions. De nouvelles épreuves de diplômes d'Etat font même appel, de leur côté, à l'évaluation des compétences développées par l'étudiant en situation sur les terrains d'accueil, évaluation assurée conjointement par un formateur du centre de formation et le référent professionnel du terrain de stage ou d'application. De même, la notion de site qualifiant impulse l'idée d'organisation apprenante comprenant l'accueil des stagiaires, la mise en pratique des compétences au regard du référentiel, la formalisation des ressources individuelles et collectives mobilisées et les échanges des savoirs avec les services partenaires.

C'est comme cela que le stage, figure emblématique de l'alternance, prend ici tout son sens dans sa combinaison avec le reste de la formation. Ce sont désormais les allers et retours entre stages et organismes de formation qui font sens. Même si les conditions d'accueil sur le terrain ne sont pas toujours optimum, l'analyse de pratique peut faire monter en qualification. La notion émergente de sites qualifiants témoigne d'une réelle attention à l'organisation comme milieu apprenant. Si la question des moyens et modalités pratiques peut refaire surface (qui suit, où, pendant, combien de temps ?) et si les moyens humains à mobiliser sont conséquents pour le suivi des stages, l'importance que prend désormais la mise en pratique dans la formation est à souligner.

En lieu et place, d'une fascination ou d'un rejet de la théorie par la pratique et vice versa, il ne s'agit pas moins de les articuler dans une perspective, qui va bien au-delà de la simple alternance. Le mode de la formation souvent perçu comme un monde théorique ne devrait plus être opposable au monde professionnel auquel la pratique seule serait attachée. Il s'agirait désormais d'associer, à partir de l'individu apprenant, toutes les occasions d'apprentissage et toutes les modalités de formation, dans une logique de parcours professionnalisant.

Dans un tel contexte marqué par la proximité des mondes et l'hétérogénéité des pratiques, comment favoriser l'accompagnement des parcours de formation qui redessine l'articulation entre dispositifs pédagogiques et de formation et, les dispositions des participants ?

Autrement dit, quelles places pour les apprenants dans les parcours composites qui se dessinent ?

2. Quelles places pour les apprenants?

A l'intersection des mondes où s'exerce la pratique et s'acquiert des savoirs, l'individu apprenant évolue dans un monde en trois dimensions composé de ses capacités propres, ses

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

réalisations professionnelles au sein de collectifs socioprofessionnels et les conditions environnementales qui structurent les possibles inscrits dans les règles de fonctionnement (comme la législation). Mais comment accompagner et favoriser un parcours qui s'inscrit dans cette triple dimension ? Pour ce faire nous allons préciser notre cadre théorique de référence : la théorie sociocognitive (Bandura, 2003).

2.1. Le parcours en plusieurs étapes : les apports de la théorie sociocognitive.

Le terme agentivité est au cœur de l'approche de Bandura (2003) qui considère l'individu, ni comme un simple produit de son environnement, ni comme un sujet piloté par des forces intérieures, mais bien comme une personne susceptible d'influencer son environnement, comme l'environnement l'influence. La théorie sociocognitive attache donc une grande importance aux interactions de l'individu avec son environnement qui sont des déterminants réciproques l'un de l'autre. (Bandura, 2003). Pour cet auteur, le fonctionnement humain est le produit de l'interaction dynamique entre trois séries de facteurs : internes à la personne, comportementaux et environnementaux :

« L'agentivité de l'individu ou sa capacité d'intervention sur les autres et le monde est à la fois d'essence et de texture sociale, et médiatisée par un système cognitif de conceptions qui ressort d'un soi authentiquement singulier. L'adaptation et le changement humain, dit Bandura, sont enracinés dans les systèmes sociaux, les sujets sont à la fois produits et producteurs de la structure sociale elle-même vue comme à la fois un produit et une cause de l'action individuelle. » (Carré, 2004).

Les individus ne sont pas dans cette perspective de simples sujets, ni des acteurs tout puissants, ils se comportent comme des agents qui peuvent influencer, autant qu'être influencés par leur environnement. L'un des mécanismes de cette conjugaison est dénommé par Bandura, l'auto-efficacité : *« L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à maîtriser les événements qui affectent leur existence. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (human agency). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raison pour persévérer en face des difficultés » (Bandura, 2003).* Ce sentiment d'auto-efficacité s'inscrit dans un ensemble : la causalité triadique réciproque de Bandura. Les relations entre les trois principales catégories de facteurs, dans une causalité triadique réciproque, sont ainsi représentées : C représente le comportement, P les facteurs personnels internes sous forme d'événements cognitifs, émotionnels et biologiques, et E l'environnement (Bandura, 2003).

Ce triangle et ses interactions conduisent à préciser certains points. La réciprocité n'implique pas l'équivalence des facteurs. Les interactions sont variables dans leur intensité et dans le temps. La conduite humaine s'inscrit ainsi dans des contextes sociaux caractérisés par des influences au sein desquelles vont évoluer la conduite volontaire de l'individu, son agentivité. Contraintes et ressources peuvent ainsi se succéder sans que pour autant tout soit prédéterminé : l'individu va se frayer un chemin dans ce dédale d'opportunités et de contraintes sociales, d'une façon qui lui est propre, sans pour autant qu'il puisse se déconnecter de sa dimension sociale. Il s'agit, dans ce contexte de saisir ce qui se présente en termes d'opportunités pour faciliter le franchissement d'obstacles.

Cette théorie solidement étayée sur des travaux empiriques (Bandura, 2003), elle est un des fondements théoriques de notre travail. Combinant comportement individuel, capacités

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

personnelles et facteurs environnementaux nous trouvons là de quoi respecter notre souci d'intégrer les dimensions individuelles, le collectif de travail et l'environnement. Enfin, l'accent porté sur les interactions entre les trois pôles du triangle et sur le sentiment d'auto-efficacité, nous porte à croire qu'ils sont de nature à porter notre construction théorique et méthodologique. Ce qui fait de l'autoreconnaissance, une déclinaison de l'auto-efficacité appliquée aux apprentissages professionnels informels.

Le parcours de l'autoreconnaissance des apprentissages professionnels est une combinaison de ces étapes qui sont plus des points de repères que des invariants chronologiques. En ce sens il s'agit de phases, de processus qui n'ont rien de mécanique, ni de déterminé. Il s'agit plus d'interactions dont il s'agirait de faciliter la vitalité dans le cadre d'un dispositif susceptible de soutenir un parcours d'apprentissage favorisant l'autoreconnaissance des apprentissages professionnels.

Ce parcours est composé de plusieurs étapes. Une première relate la connaissance par la personne de ce qu'elle apprend. Une seconde témoigne de la reconnaissance par la personne de ses apprentissages, à travers son groupe d'appartenance. Puis les suivantes relatent la validation, voire la valorisation, par l'environnement des apprentissages réalisés. Ce parcours voit se combiner les diverses modalités pédagogiques pour faciliter ces apprentissages.

Il va nous être désormais possible de construire un dispositif d'accompagnement au parcours d'autoreconnaissance des apprentissages professionnels, susceptible de favoriser les dispositions d'apprentissage des apprenants.

2.2 Quel parcours pour l'autoreconnaissance des apprentissages professionnels ?

Au carrefour des mondes de la formation et de la pratique, et des dimensions individuelles, collectives et de l'environnement, il s'agit d'aménager des carrefours comme autant de points de passage, plutôt que de dessiner des frontières. A des logiques d'exclusion et de juxtaposition pourraient ainsi se substituer des logiques de traduction et de reconnaissance entre savoirs et savoir faire, mais aussi entre individu, collectif et environnement socioprofessionnel.

Pour ces nouveaux parcours «*composites*», il s'agirait donc de passer de la diffusion de savoirs, au développement des compétences par la promotion de nouvelles dispositions des apprenants - l'apprenance (Carré, 2005). La multiplicité des modalités de savoirs dispensés (formations initiales, continues, courtes, longues, diplômantes, qualifiantes, etc.) ne doit elle pas aussi nous interroger sur la nécessaire diversité des pratiques pédagogiques (Bjornavold, 2004) ?

De fait, nous pouvons constater des parcours de moins en moins linéaires. L'accès à la l'éducation et à la formation, à l'instar de l'insertion économique des jeunes, a vu disparaître une grande partie de ses repères et de ses rigidités. Le parcours n'est plus linéaire: fin de l'école, le travail, l'employeur. Désormais la nécessité d'accéder à la formation tend à se réaliser à tout âge, et l'emploi n'est plus à vie: c'est la formation qui le deviendrait. Le mode de la distribution des savoirs ne devrait plus occulter la nécessaire capacité à apprendre des individus - l'apprenance - devenus compétence-clé (Carré, 2005).

Pour autant si la relation emploi-formation reste toujours peu maîtrisable, elle est plus que jamais incontournable. Passer de la diffusion des savoirs au développement des compétences,

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

c'est reconnaître que le caractère générique et généralisable de la transmission pédagogique est désormais concurrencé par le caractère contingent et singulier de la compétence. Cette dernière ne place plus la reproductibilité des savoirs transmis comme seul critère de performance. C'est bien la recherche d'une pratique en situation qui semble justifier la prévalence de la compétence dans les dispositifs de professionnalisation (Santelmann, 2002). Si le passage par un dispositif de formation et par une certification officielle (acquisition d'un diplôme reconnu) implique une compétence, il est désormais « *concurrencé* » par la VAE qui, reconnaissant l'expérience implique la maîtrise de savoirs.

C'est ainsi que nous apprenons désormais dans une époque qui nous oblige à voir de près les évolutions de nos métiers, tout en regardant au loin les perspectives qui se dessinent dans un avenir de plus en plus incertain, oscillant entre le tacite et l'implicite (Nonaka, Takeuchi, 1997). Les dispositifs de formation lourds et sophistiqués semblent d'autant plus malaisés à faire évoluer. Le comptage des heures de cours comme unité de mesure de l'activité pédagogique devient inadapté pour mesurer et évaluer l'efficacité des apprentissages produits par la fréquentation des parcours éducatifs et de formation. La productivité pédagogique fait ainsi une entrée remarquée par le raccourcissement des durées de formation: l'époque est à l'optimisation de toutes les périodes d'apprentissage. Mais le temps a peut être aussi changé de propriétaire: le stagiaire, le financeur et l'employeur, peuvent ainsi se trouver satisfaits de durée de formation raccourcie et d'occasion d'apprentissage élargie.

Par ailleurs les savoirs sont de moins en moins réservés aux ouvrages académiques: l'accès large à l'information fait désormais de l'apprentissage et de l'élaboration de savoirs une compétence clé de l'individu apprenant. Ainsi le face à face pédagogique prend de plus en plus l'allure de posture pédagogique « *d'à côté* », où l'accompagnement est roi. Le pédagogiquement performant s'accommoderait d'un économiquement viable : moins de face à face pédagogique et plus d'accompagnement? Moins de formateurs répétiteurs et plus de formateurs consultants? Le face à face maître élève est re-questionné, au profit de l'accompagnement qui hésite encore à assumer pleinement ce transfert de responsabilité qu'implique ce changement de posture du formateur.

Dès lors, s'agit-il désormais pour les organismes de formation de gérer des parcours et les dispositions des apprenants en lieu et place de l'organisation de dispositifs? Certes, la gestion des parcours individualisés via son aspect économique (payer moins pour moins d'heures de cours) peut aussi mettre en dynamique l'individualisation de la formation et donc porter l'accent sur l'individu qui apprend, plus que sur l'organisme qui dispense des savoirs. Pour autant, cela nécessite que l'on puisse s'appuyer sur des outils de suivi performants et adaptés (Santelmann, 2004).

De plus, développer des parcours composites avec un apprenant de plus en plus singulier dans sa pluralité nous interroge: qui est le « client »? Le stagiaire, l'employeur, le financeur? L'équilibre financier se double ainsi d'impératif de conciliation entre le participant et son employeur, le prestataire de formation et le financeur, et ainsi de suite ...ouvrant ainsi la porte à un nombre de combinaisons importantes dans une logique de complexité et d'arbitrage pas toujours simple à concilier.

De tout cela est-il possible de conclure, qu'il se dessine une dynamique, un parcours, qui part des prescriptions institutionnelles vers la construction des savoirs de praticiens, par l'émancipation de sujets apprenants ? Le jeu des interactions entre les différents maillons est complexe et chaque maillon est important. Il ne s'agit pas moins de recenser tous les temps

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

capitalisables d'incertitude et d'avancement, sources d'apprentissage, dans un parcours de formation qui, à défaut de pouvoir réunir sur un même lieu, au même moment, tous les acteurs, se ferait fort de savoir les relier au bénéfice de la personne apprenante.

Le parcours composite de l'autoreconnaissance nous amène aussi à observer le glissement des ingénieries pédagogiques vers les ingénieries de formation. Cela implique de reconnaître que la pertinence de la formation ne peut se faire qu'en se référant à « *un ailleurs* », qui n'est rien d'autre que la valeur d'usage de la formation sur les terrains professionnels.

Conclusion

Les enjeux et perspectives à partir de nos constats, et des interrogations qui en découlent, peuvent se présenter en trois grands ensembles.

- *Séparer pour mieux relier les postures d'apprentissage et de formation.*

Dès lors que les occasions et les prises en compte de tous les apprentissages (comme l'expérience) s'opèrent, ne convient-il pas de s'interroger sur les dispositifs de formation ? Comment se contenter d'un dispositif de formation dont l'objet est de transmettre, quand l'expérience et la mise en pratique des participants, conduit à tenir compte de leur disposition (Courtois, Pineau, 1991). L'articulation dispositif de formation et disposition des apprenants s'orienterait ainsi de la transmission de savoirs à la révélation des acquis des participants.

- *Retrouver les fondations enfouies (les savoirs) des constructions visibles (les pratiques professionnelles).*

Nous avons pu souligner que la dimension linéaire des dispositifs, formation-pratique-action est concurrencée par des modalités à la fois plus itératives et plus asynchrones. Ceci ne devrait-il pas nous conduire à accepter que si la pratique a précédé le savoir, alors il nous faudra retrouver le savoir enfoui dans la pratique afin d'activer le couple théorie-pratique, si fécond pour l'apprentissage et la formation ?

- *Identifier qui est responsable de quoi? Financement, pédagogie, professionnalisation: le cas de la sécurisation des parcours est de ce point de vue des plus heuristiques en ce qui concerne ces nouvelles articulations entre formation et apprentissage.*

Conséquence de ces recompositions, l'individu, à qui était dispensé une formation, de formé devient apprenant. L'exemple des apprentissages professionnels informels est des plus instructifs. Il témoigne en effet qu'une grande partie de ce qui est appris au travail, peut se réaliser sans formation. Une telle posture ne renouvelle-t-elle pas la question de la responsabilité des apprentissages de l'individu ? Le recours à la notion d'employabilité est de ce point de vue des plus éclairants. Ne renouvelle-t-elle pas aussi, la question de l'accès, des droits, et désormais des devoirs de l'accès à la formation d'un individu contraint d'être acteur de ses apprentissages, au sein de parcours professionnels de plus en plus incertains ?

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Références bibliographiques

Aubret, J., Gilbert P. (2003) *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*, Dunod, Paris.

Bandura, A. (2003) *Auto efficacité le sentiment d'auto efficacité* De Boeck, Bruxelles.

Barbier, J.-M., Berton F., Boru J.-J. (1996) *Situations de travail et formation, Action et Savoir*, l'Harmattan, Paris.

Barbier, J.-M., Galatanu, O. (2004) *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences*, Action et Savoir, l'Harmattan, Paris.

Bjornavold J. (2004) *Assurer la transparence des compétences*, Cedefop, Luxembourg.

Boutinet J-P (2005) *Psychologie de la vie d'adulte* Que sais-je, Puf, Paris

Carré P. (2005) *l'apprenance Vers un nouveau rapport au savoir* Dunod, Paris.

Courtois B., Pineau G. (1991) *La formation expérientielle des adultes* La documentation Française, Paris.

Le Boterf G., (1993) *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation, Paris.

Nonaka I., Takeuchi H. (1997) *La connaissance créatrice la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck, Bruxelles.

Santelmann P. (2002) *Qualification ou compétences : en finir avec la notion d'emplois non qualifiés* Editions Liaisons, Paris.

Santelmann P. (2004) *De l'efficacité en formation continue* Editions Liaisons, Paris.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Contribution n° 4 :

Contribution à l'étude de l'efficacité des stages en entreprise d'entraînement

Cédric Frégné

Laboratoire Erte Reconnaissance, Expérience et Valorisation Université Paris Est - Créteil

Présentation de la contribution

Dans le cadre de mon travail doctoral, j'ai pu montrer que les taux de placement affichés six mois après la sortie des stages en « entreprise d'entraînement »¹⁸ tiennent moins à l'efficacité du dispositif pédagogique lui-même qu'à une sélection précise à l'entrée en formation (sur critères renvoyant à l'« employabilité » anticipée du candidat), à l'accent mis sur les démarches de recherche d'emploi en cours de stage et sur les réseaux activés tant par les demandeurs d'emploi que par les formateurs à son terme.

Au fondement de la recherche dont les résultats seront présentés dans ce symposium, se trouve cette interrogation laissée sans réponse dans le cadre de mon travail de thèse : qu'en est-il, *par-delà* le suivi à six mois effectué par les organismes de formation porteurs d'entreprises d'entraînement de l'insertion professionnelle de celles et ceux qui ont suivi une formation en leur sein ? Autrement formulée, cette question revient à poser les conditions dans lesquelles le suivi d'une formation en entreprise d'entraînement conduit à atténuer les risques liés à l'entrée sur le marché du travail.

Je m'attacherai plus spécifiquement à la situation des débutants. Relève-t-on un effet propre à ce type de stage sur le devenir professionnel des primo-demandeurs d'emploi ? Comment celui-ci s'inscrit-il dans un parcours d'insertion et, plus généralement, un parcours de vie ? Les dispositions préalables des stagiaires influent-ils sur leur devenir post-formation ? Finalement, quels éléments explicatifs permettent de saisir, sur moyenne durée, la variété de ses incidences sur le devenir de stagiaires disposant au départ d'un statut homologué (primo-demandeurs d'emploi, stagiaires de la formation professionnelle) ?

Cet ensemble de questions se résume en une seule : si, comme on peut à bon droit le supposer, des relations s'établissent en cours de stage entre le dispositif de formation et les *dispositions* des stagiaires, la nature et la qualité desdites relations contribuent-elles (et dans quel mesure) à rendre compte de la situation des personnes au regard de l'emploi à la fin de la formation ? Mieux, sont-elles, à un titre ou un autre, explicatives de cette situation plusieurs années après la sortie effective du dispositif ?

Contribution publiée tout ou partie dans l'ouvrage :

Lameul, G. ; Trollat, A.F. ; Jézégou, A. (dir) (2009, à paraître). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon, Chroniques Sociales.

¹⁸ Stages pour demandeurs d'emploi qui visent, dans un cadre de formation, à reproduire l'activité d'une PME dans ses dimensions tertiaires.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

1. Le stage en entreprise d'entraînement

Le stage en entreprise d'entraînement (Frégné, 2004) est un dispositif qui consiste en la « reproduction », pour des demandeurs d'emploi en formation, des activités tertiaires d'entreprise¹⁹. Sa finalité explicite est de préparer (ou d'*entraîner*) les bénéficiaires à occuper les postes pour lesquels ils déposeront leur candidature, en cours ou au terme de la formation. Dans l'une de ses plaquettes promotionnelles, la tête de réseau des entreprises d'entraînement précise ainsi que l'ambition est d'offrir « un outil d'insertion par la formation qui présente un véritable sas entre l'état de demandeur d'emploi et l'accès au monde professionnel »

En théorie²⁰, l'entreprise d'entraînement est structurée à l'image d'une entreprise, à l'*exception notable* de la fonction « production » qui, elle, n'existe pas. On observe notamment une organisation en services et la reproduction d'échelons hiérarchiques en leur sein. Les postes de travail sont ainsi occupés par des stagiaires de la formation professionnelle qui conçoivent des gammes de produit, réalisent des études de marché, organisent des campagnes promotionnelles, opèrent des transactions commerciales, établissent des bilans comptables, délivrent des fiches de paie, renseignent des déclarations d'assurance, etc. Les documents de travail sont des fac-similés diffusés au sein du réseau des entreprises d'entraînement ou inspirés des supports utilisés par des entreprises marraines.

Les « partenaires commerciaux » sont la centaine d'autres entreprises d'entraînement françaises, les 2500 européennes ou les 3700 mondiales. Pratiquement, chaque entreprise d'entraînement accueille entre 30 et 40 stagiaires par an, pour des durées de stage n'excédant pas quatre à cinq mois. Du point de vue de l'organisation quotidienne, dix à quinze stagiaires effectuent un parcours de formation généralement individualisé (signature par les deux parties d'un contrat individualisé de formation, modulation des formations dispensées selon les acquis antérieurs). L'intégration et la conclusion du stage se réalisant, dans deux tiers des cas, selon le système dit des entrées et sorties permanentes, l'individualisation des parcours de formation est redoublée par la désynchronisation des calendriers d'accès en formation. En cela ce système tranche avec le modèle plus courant du stage par promotion.

Les porteurs d'entreprises d'entraînement sont, pour l'essentiel, des centres de formation privés (marchands et non marchands). Des entreprises d'entraînement sont également ouvertes à l'initiative de Groupements d'Établissements de l'Éducation nationale (GRETA). De manière plus marginale, l'Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) ainsi que des organismes consulaires (Chambres de Commerce et d'Industrie, Chambre des Métiers) ont investi dans le fonctionnement de ce type de dispositif de formation.

Les financeurs des actions de formation « entreprise d'entraînement » sont restés sensiblement les mêmes depuis qu'à l'extrême fin des années quatre-vingt le dispositif des *Übungsfirmen* a été « importé » de République Fédérale d'Allemagne et adapté au contexte

¹⁹ « Reproduction » et non « simulation » car contrairement aux professeurs de l'enseignement professionnel qui travaillent par analogie ou simulation (ils font « comme si ») et reconnaissent l'irréductibilité des sphères d'activité constitutives de l'enseignement et de l'industrie (Tanguy 1991, p.134-135), les promoteurs d'entreprise d'entraînement ambitionnent quant à eux d'imiter une architecture d'entreprise et d'en reproduire le fonctionnement dans un cadre de formation, posant ainsi explicitement l'hypothèse d'une solution de continuité entre le monde de la formation et le monde professionnel (ils font « comme »).

²⁰ Pour une présentation, par son directeur, du Réseau qui fédère l'ensemble des entreprises d'entraînement (Troton, 2005).

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

français (Frétigné, 2004). La contribution respective des prescripteurs financiers a toutefois considérablement évolué au fil du temps. Les fonds publics demeurent, aujourd'hui encore, largement dominants. Mais les financements plutôt d'origine étatique ont dernièrement cédé la place à des financements plutôt attribués par les Conseils régionaux. Jusqu'au 1^{er} janvier 2005, les deux principaux prescripteurs de formation étaient les Directions Départementales du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DDTEFP) et les Conseils régionaux : plus de 80% des entreprises d'entraînement accueillait ainsi des stagiaires bénéficiant du conventionnement SIFE (Stages d'Insertion et de Formation à l'Emploi), destiné à des publics de plus de vingt-six ans et financé par les DDTEFP ; trois-quarts des stages en entreprise d'entraînement étaient financés par les Conseils régionaux pour l'accueil de jeunes stagiaires, âgés de moins de vingt-six ans au vu des catégories administratives²¹. Avec ce que l'on a maintenant coutume d'appeler l'acte II de la décentralisation (loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales), les Conseils régionaux ont désormais compétence intégrale en matière de formation professionnelle des demandeurs d'emploi, jeunes et adultes. Il est encore trop tôt pour en mesurer pleinement les conséquences sur le devenir des stages en entreprise d'entraînement. Néanmoins, l'inquiétude est vive dans la mesure où le transfert de compétence ne semble pas s'être accompagné du transfert des budgets jusqu'alors alloués par l'État pour la formation professionnelle des demandeurs d'emploi. À s'en tenir à cet exemple, on peut observer que sur la douzaine d'entreprises d'entraînement franciliennes en activité en 2004, une moitié d'entre elles a fermé, faute de financement (ou de financement suffisant) en 2005 (Frétigné, 2007). La fragilité de ce dispositif est tout à fait patente.

D'un point de vue pratique, une tête de réseau, constituée en association et située à Roanne, s'attache à coordonner l'ensemble des actions de formation de type « entreprise d'entraînement », à en assurer la promotion auprès des prescripteurs financiers potentiels et des éventuels porteurs de projet de création, à animer des formations pour les formateurs oeuvrant dans le cadre des stages en entreprise d'entraînement, etc. Le nombre réduit de ses salariés et son caractère géographiquement excentré constituent néanmoins deux freins majeurs à une action pleinement efficace au regard des objectifs qui lui sont fixés. Selon le mot fréquemment entendu, « le réseau, on le sent un peu loin ».

Pour contrecarrer la fragilité du contrôle national exercé par la centrale et encourager la dynamique de l'action locale, une réforme statutaire de l'association portant création de dix « administrateurs territoriaux » a été conduite dans le courant des années quatre-vingt-dix. En quelques mots, leur mission est double. Premièrement, ils sont habilités à conseiller la centrale en informant de la situation des entreprises d'entraînement sur son territoire. Deuxièmement, ils sont les correspondants de l'association sur le territoire et contribuent ainsi à la coordination de l'action des différentes entreprises d'entraînement, participent à la création de nouvelles entités, organisent des rencontres entre formateurs et entre stagiaires de différentes entreprises d'entraînement, communiquent auprès des partenaires financiers potentiels. Ces relais animent donc au niveau régional ou inter-régional des rencontres pédagogiques (foires pédagogiques, réunions thématiques de formateurs) et de suivi de l'activité (état des financements, public accueilli).

²¹ Sur la place des publics « jeunes » en entreprise d'entraînement, cf. Frétigné 2001.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

2. L'entreprise d'entraînement *TransExpress*

TransExpress est née en 1997 d'une initiative croisée du comité de bassin d'emploi et de l'organisme de formation support. Le diagnostic sur lequel se fonde la décision d'entreprendre les démarches en vue de l'ouverture de l'entreprise d'entraînement établit qu'il existe un décalage entre des possibilités d'emploi réelles sur le secteur et le profil des demandeurs d'emploi du bassin d'emploi. On peut en effet procéder à une première observation : situé à proximité de la plateforme aéroportuaire de Roissy Charles de Gaulle, le réseau des entreprises locales est fortement marqué de son empreinte. De nombreux transporteurs de marchandises sont présents. Or, deuxième observation, ces derniers peinent à recruter une main d'œuvre qualifiée pour des activités sédentaires liées à l'administratif, au commercial et à la comptabilité. De fait, troisième observation, les qualités requises pour pourvoir ses emplois ne se trouvent guère présentes parmi les attributs des chômeurs du territoire. L'idée est alors de mettre en place une action de formation susceptible de doter, chaque année et en l'espace de quelques mois, une quarantaine de personnes des compétences nécessaires à la tenue des ces emplois vacants.

Conformément à ce que stipule la charte du réseau national des entreprises d'entraînement, des contacts sont pris avec des acteurs du monde professionnel et des entreprises marraines acceptent de jouer le jeu et d'aider au démarrage de l'entreprise d'entraînement en fournissant des modèles de documents, des exemples de procédures types. À compter de 1997, *TransExpress* forme donc, au sein de ses différents services, des agents administratifs, des aides-comptables (plus que des comptables proprement dit) et des commerciaux, avec une coloration « métiers du transport ». En l'espace d'une petite dizaine d'années, ce seront ainsi près de 400 personnes qui se formeront en son sein dans le cadre de parcours individualisés de 400 à 600 heures.

Cette action de formation connaîtra bien des soubresauts sur lesquels je ne m'étendrai pas ici. Notons seulement que les bilans d'action annuels soulignent, quasi invariablement, les difficultés de fonctionnement liés à des financements aléatoires, des conventions dont le paiement est honoré avec retard, l'absence de réelle sélection des stagiaires recrutés, une « mixité sociale » fréquemment introuvable (en terme d'âge, de niveau de formation initiale et d'expérience professionnelle antérieure). Au demeurant, après quelques années « fastes » (un conventionnement pluriannuel de la région couplé à un financement étatique) entre 2000 et 2003, les incertitudes liées à la régionalisation de la formation professionnelle auront raison de cette action de formation. Avec la fin des Stage d'Insertion et de Formation à l'Emploi (SIFE) et la non-reconduction de la convention avec le Conseil Régional, notamment au regard d'attentes insatisfaites en matière de certification²², l'entreprise d'entraînement dépose définitivement le bilan au printemps 2005. L'organisme de formation reconvertit les locaux, élargissant l'espace dédié à son atelier de pédagogie personnalisé, licencie pour motif économique le formateur responsable de l'action et repositionne les intervenants en bureautique et en multimédia qui assuraient qui à mi-temps, qui plus ponctuellement auprès

²² Dès 2004, le rapport d'activité fait état que « tous les appels d'offre de la Région se réfèrent aujourd'hui à des validations homologuées ». Ce constat rejoint les conclusions de Fabienne Maillard (2007, p.43) : « On peut supposer [...] que de plus en plus souvent, désormais, une formation professionnelle devra mener à une certification. Si ce n'est pas encore avéré, l'injonction est néanmoins très forte. Bien qu'elle figure le plus souvent sous la forme de préconisations, comme dans la loi du 4 mai 2004, sa dimension prescriptive est nette. On la retrouve ainsi dans les critères d'éligibilité des réponses aux appels d'offres que les conseils régionaux adressent aux organismes de formation ».

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

des stagiaires de l'entreprise d'entraînement un certain nombre de prestations. Le rapport d'activité 2005 de l'organisme de formation rappelle ainsi que le maintien de l'action aurait impliqué que soient pris des engagements qu'il aurait, apparemment, été impossible de tenir. « L'offre de redéployer l'outil sur le dispositif Région 'Passerelles-Entreprises' se heurte au difficile engagement des entreprises en termes d'embauche (condition impérative pour ce dispositif) ».

C'est au printemps 2004, soit un an avant la fermeture de l'entreprise d'entraînement, à une époque où sa pérennité apparaît déjà très incertaine²³, qu'est donc lancée l'enquête portant sur le « suivi longitudinal » des stagiaires de *TransExpress*. L'accueil favorable réservé à ce projet de recherche s'explique grandement quand on connaît, comme c'est le cas aujourd'hui, les éléments de contexte. Il y a fort à parier que les acteurs locaux ont considéré d'un bon œil cette collaboration avec un universitaire qui pourrait établir – du moins le croyaient-ils – la « preuve » de l'efficacité de la formation dispensée, à travers sa recherche des liens entre « participation à l'action de formation » et « résultats en termes d'accès à l'emploi ».

3. Suivi longitudinal des anciens stagiaires de *TransExpress*

L'objectif principal de la démarche est de saisir l'itinéraire post-formation des anciens stagiaires de l'entreprise d'entraînement francilienne *TransExpress*. Plus précisément, il s'agit d'apprécier comment le passage en formation s'inscrit ou non dans une trajectoire d'accès ou de retour à l'emploi. L'attention porte également sur le statut d'emploi occupé, la pérennité de cet emploi, son lien plus ou moins fin avec la formation suivie. Ce dernier point – mais ce dernier point seulement – ressortit à une problématique que je propose de nommer « adéquationnisme méthodologique » par référence aux nombreux travaux qui, reconnaissant que les relations empiriques entre formations suivies et emplois occupés sont particulièrement lâches et rendent « introuvable » la relation directe et linéaire entre formation et emploi (Tanguy éd., 1986), n'en continuent pas moins à traiter, à l'exclusion de toute autre approche plus heuristique, la qualité de ces liens que l'on sait distendus (Giret, Lopez, Rose éd., 2005).

À un premier niveau, le projet de suivi longitudinal vise à répondre à une interrogation lancinante : qu'en est-il de l'insertion professionnelle des stagiaires, par-delà les obligations de suivi à six mois imposées par les prescripteurs financiers aux organismes de formation porteurs d'entreprise d'entraînement ? Qu'en est-il un an, deux voire trois ans après l'obtention de cet emploi ? Et, du point de vue des anciens stagiaires, leur séjour en entreprise d'entraînement a-t-il favorablement infléchi leur trajectoire professionnelle, contribué à la réduction des risques liés à l'entrée (ou au retour) sur le marché du travail ?

Pour répondre à cette série de questions, le dispositif méthodologique mis en œuvre est double. En premier lieu, un questionnaire adressé aux stagiaires des générations 2000 à 2003 a été diffusé. Concernant près de cent cinquante personnes, il entend d'abord apprécier la situation actuelle du répondant au regard de l'emploi. Il fait ensuite retour sur la situation sociale et professionnelle précédant l'entrée en formation au sein de l'entreprise d'entraînement afin de mieux en comprendre les motivations. L'avis du répondant est également requis sur la qualité générale du stage, les procédés pédagogiques employés, les

²³ Il est souligné, dans le rapport d'activité 2004, le « fragile équilibre financier » de l'action de formation. Également, il est pointé que le conventionnement par le Conseil Régional a été obtenu pour 2004, mais « cette année, sans la reconnaissance explicite du concept d'*Entreprise d'Entraînement* et pour des publics beaucoup plus proches de l'emploi que dans le passé ».

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

contenus dispensés. Les acquisitions sont, autant que possible, appréhendées et une appréciation comparative (avec des formations suivies antérieurement ou postérieurement) est demandée. Le parcours d'insertion post-formation, enfin, met l'accent sur le parcours d'accès à l'emploi.

En second lieu, une enquête par entretien complète l'investigation menée par questionnaire. La référence à la dimension temporelle est ici inversée. Là où le questionnaire invite le répondant à procéder selon un raisonnement généalogique (à rebours ou rétrospectivement), les entretiens promeuvent une lecture séquentielle, « prospective », de l'insertion. En 2004, seize stagiaires nouvellement intégrés à l'entreprise d'entraînement ont été interviewés dans les deux semaines suivant leur entrée. Une deuxième batterie d'entretiens, conduite en 2005, a concerné 9 personnes. Elle a trouvé son prolongement avec une troisième campagne d'entretiens en 2006 auprès de 6 personnes. Le premier entretien (2004) établit la trajectoire personnelle antérieure, pose les attentes du stagiaire au regard de la formation en cours et fixe ses attentes au terme du stage, autant d'éléments d'analyse que l'on peut, en première approximation, subsumer sous le syntagme « dispositions ». La seconde interrogation (2005) vise à apprécier la situation de l'ancien stagiaire au regard de l'emploi, à saisir objectivement et subjectivement comment le passage en entreprise d'entraînement s'inscrit dans une trajectoire d'insertion professionnelle. Cette seconde rencontre s'attache également à faire le point sur les acquisitions réalisées et leur valorisation depuis la fin du stage. Cette opération s'est poursuivie par une troisième interview en 2006 visant à spécifier, à deux ans d'intervalle, l'incidence du stage en entreprise d'entraînement (dispositif) sur le parcours d'insertion professionnelle et sociale des personnes rencontrées. Elle trouvera un nouveau prolongement en 2007.

4 Principaux résultats

L'administration du questionnaire a posé de nombreux problèmes liés, pour l'essentiel, à la mobilité résidentielle des anciens stagiaires. Tous les comptes-rendus d'action soulignent, à l'envi, l'instabilité sociale des publics accueillis par l'association porteuse de l'entreprise d'entraînement. Certes, il existe des réquisits à l'entrée²⁴ en entreprise d'entraînement présumés favoriser la dynamique formative. Il reste que les stagiaires de TransExpress connaissent également de nombreux problèmes, fréquemment qualifiés de « périphériques » ou d'« annexes » dans les rapports d'activité de la structure. Au regard de la précarité de leur situation en début du stage et en raison d'une insertion professionnelle stable²⁵ restreinte au moment où le suivi par l'organisme de formation prend fin, six mois après la sortie, on peut faire l'hypothèse que des changements se sont produits depuis dans la trajectoire professionnelle des personnes, cette dernière s'accompagnant elle-même de modifications dans la trajectoire résidentielle.

Faute finalement de pouvoir réaliser un traitement statistique conforme aux règles de l'art, le projet initial a connu une « reconversion » au profit d'une étude attentive des réponses données aux questions ouvertes du questionnaire. Au final, c'est un traitement qualitatif qui a été réalisé. Ce travail livre de premières tendances qui fournissent d'utiles compléments à l'enquête par entretien.

²⁴ En particulier en termes de niveau de formation initiale.

²⁵ Si les taux de placement affichés sont systématiquement supérieurs à 50%, exclusion faite des retours en formation, de la signature de contrats aidés et de l'obtention de CDD inférieurs à six mois, force est d'observer la prééminence des CDD supérieurs à six mois sur les CDI dans les bilans d'action quantitatifs.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

En gros, un tiers des répondants est encore en recherche d'emploi en mars-avril 2004, période de passation du questionnaire. Les deux autres tiers se répartissent, eux-mêmes, en deux ensembles de taille sensiblement égale. À la question « pensez-vous que la formation à *TransExpress* a été déterminante dans l'obtention du poste ? », certains répondent très clairement par l'affirmative. Les commentaires apportés créditent le stage en entreprise d'entraînement de vertus propres à favoriser l'accès ou le retour à l'emploi de ses bénéficiaires. De manière lapidaire mais convaincue, une femme de 31 ans présentement agent administratif dans une association, déclare : « j'ai appris beaucoup de choses ». Une femme de 21 ans précise également que « c'est à *TransExpress* que j'ai débuté la comptabilité ». La réorientation professionnelle entamée après une première expérience comme employée de commerce lui permet, aujourd'hui, d'exercer une fonction d'assistante de directeur financier. Un répondant (sexe indéterminé, ancien emploi-jeune) insiste, quant à lui, sur « l'expérience acquise lors de la formation et pendant le stage en cabinet comptable » qui l'a accompagné. Actuellement comptable au sein d'une entreprise privée, la formation suivie à *TransExpress* lui apparaît, après-coup, comme l'élément d'expérience qui lui manquait pour accéder à ce poste. Titulaire d'un baccalauréat avec une spécialisation en comptabilité, il a effectivement exercé à *TransExpress* une responsabilité de comptable pendant plusieurs mois.

D'autres, à l'inverse, répondent négativement à l'interrogation. Leurs commentaires se font plus désabusés : « les expériences chez *TransExpress* ne sont pas suffisantes – quatre mois – » affirme une femme de 25 ans travaillant actuellement sous contrat à durée déterminée et à temps partiel dans le secteur de l'animation (employée de bureau). « Formation trop succincte en commercial et faible en comptabilité » observe une femme de 33 ans, aujourd'hui secrétaire polyvalente sous CDD. Une répondante, âgée de 27 ans, note que le séjour à *TransExpress* lui a tout juste permis d'éviter de déchoir. Au sortir de la formation, elle décrit un *statu quo* (secrétaire comptable avant et après une période de chômage) : « j'occupe un poste identique à celui que j'occupais avant d'entrer à *TransExpress* ». Un homme de 30 ans, enfin, déclare sans la moindre acrimonie que « le travail que je fais aujourd'hui n'a rien à voir avec ce que j'ai appris à *TransExpress* ». Actuellement agent de sécurité, il ne s'exprime pas, dans ses réponses, sur la place de cet emploi dans sa trajectoire professionnelle (rupture, inflexion contrainte, réorientation, etc.)

Concernant la première salve d'entretiens, des attentes fortes à l'égard d'une formation « en situation de travail » sont unanimement exprimées. On peut acter combien les stagiaires sont en attente d'une formation qui leur « apprenne des choses », si possible utiles pour s'insérer sur le marché de l'emploi.

La formule « ça m'a intéressé(e) puisque c'est une formation sur le poste de travail » est récurrente dans les entretiens. Pour les primo-demandeurs d'emploi, on relève le souhait d'acquérir une véritable première expérience professionnelle en *entreprise*. « J'ai trouvé cette entreprise, enfin cette formation... ». Le lapsus de ce jeune homme de 20 ans est tout à fait révélateur de l'état d'esprit qui anime les primo-demandeurs d'emploi à l'entame de la formation²⁶. La possibilité d'un entraînement préalable à la présentation à des examens

²⁶ Cette hésitation est également l'occasion, pour nous, de jeter des ponts avec d'autres contributions du présent ouvrage. Le propos du jeune homme invite clairement à interroger la notion de « dispositif » et à poser les jalons d'une investigation sur l'ingénierie pédagogique développée dans le cadre des stages en entreprise d'entraînement.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

professionnels (la préparation de certificats de comptabilité notamment pour certaines personnes en reconversion professionnelle) est également fréquemment visée. « Les applications [en entreprise d'entraînement], c'est bien pour passer nos premier et deuxième degré [de comptabilité] » affirme ainsi une jeune femme de 24 ans. Enfin, des personnes victimes d'un licenciement économique ou contraintes à une démission « forcée » ambitionnent de se « perfectionner sur poste de travail » (celui qu'elles occupaient antérieurement à leur licenciement ou à leur démission) afin de gagner en maîtrise et ainsi effectuer un retour concluant sur le marché de l'emploi. Une stagiaire de 40 ans décrit, en ces termes, son parcours depuis sa démission : « J'ai effectué, il y a un an, un bilan de compétences de façon à savoir un petit peu où j'en étais quand je me suis retrouvée sans emploi. J'en ai déduit qu'il fallait absolument que je suive une formation, parce que j'avais appris uniquement sur le tas. Je ne me sentais pas du tout sûre de moi pour me lancer à la recherche d'un emploi. » En résumé, ces premiers entretiens sont l'occasion d'exprimer des espoirs à l'endroit de la formation suivie.

La seconde série d'entretiens, programmée en mars-avril 2005, avait vocation à renseigner sur les satisfactions et les déceptions exprimées au regard des apprentissages réalisés et à rendre compte de la situation face à l'emploi un an après l'entrée en formation (et plus ou moins huit mois après la sortie). De manière synthétique, on peut témoigner que les attentes formulées par les stagiaires lors du premier entretien n'ont guère été satisfaites. Les anciens stagiaires y reviennent largement un an après la première rencontre. Les acquisitions professionnelles ne sont généralement pas au rendez-vous. La défaillance du dispositif de formation est dénoncée. « En théorie, c'est bien, mais en pratique, ça ne va pas du tout » exprime avec amertume une ancienne stagiaire. Les personnes reconnaissent que les formateurs bureautique et multimédia ont procuré des gains de connaissance. Mais, ces bénéfices sont maigres, comparés aux attentes en matière de formation à la comptabilité principalement. Sont alors incriminés l'impéritie du formateur responsable de l'animation de l'entreprise d'entraînement, le laisser-faire du directeur du département « Formation », l'absence de tout contrôle de la qualité pédagogique par les prescripteurs financiers, une orientation hasardeuse par les conseillers de l'agence nationale pour l'emploi (ANPE) ou les référents de la Mission Locale. Quant à la situation professionnelle des personnes, elle est marquée au sceau de l'aléatoire. Pour employer un vocabulaire idoine, beaucoup sont toujours « en phase d'insertion ». Ceux qui disposaient encore de droits ouverts à la formation ont débuté un stage de comptabilité dans un autre organisme de formation. Certains occupent des emplois dans des secteurs d'activité variés en attendant de décrocher un emploi dans le domaine pour lequel ils se sont formés. D'autres encore sont demandeurs d'emploi, sans solution satisfaisante depuis le terme de la formation.

Deux ans après – et dans la mesure où la situation au regard de l'emploi demeure largement précaire pour nombre d'entre eux –, les stagiaires portent plutôt un regard fataliste sur les maigres fruits du suivi de la formation en entreprise d'entraînement. Dans le cadre des entretiens qu'ils m'ont accordé, cette action de formation leur paraît un lointain (et peu agréable) souvenir. Ils répètent à l'envi que « ça ne leur a servi à rien », qu'ils y ont « perdu leur temps »²⁷. Les rares personnes rencontrées ayant fini par se stabiliser professionnellement

²⁷ Prendre au sérieux les propos des interviewé(s) n'exclut pas de mentionner qu'une forme bien connue de « rapport au savoir » consiste à dénigrer *ex post* le dispositif de formation, moyen commode de s'en affranchir symboliquement et de s'attribuer en retour, suivant en cela une certaine idéologie de l'autonomie, l'entière responsabilité de son devenir post-formation.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

– quand bien même leur insertion s'est-elle opérée dans le secteur de la comptabilité pour lequel elles s'étaient formées – dénie au stage en entreprise d'entraînement une quelconque responsabilité dans cette conclusion heureuse. On peut évidemment analyser ce déni comme une volonté de se valoriser auprès de l'enquêteur et attester que l'on a été capable de « s'en sortir » seul(e). Toutefois, on peut également accorder crédit à la parole des interviewé(e)s et reconnaître avec eux (elles) que la formation ne leur a été que d'une faible utilité et qu'elle n'a pas (ou très marginalement) contribué à asseoir leurs démarches de recherche d'emploi. Cet ensemble de résultats invite à discuter les raisons possibles de cet écart entre attentes initiales et effets du passage en entreprise d'entraînement. C'est sur la mise en relation entre « dispositif et dispositions » que nous allons désormais plus particulièrement mettre l'accent.

5. La force des dispositions

Deux cas tout à fait symptomatiques en raison de la proximité de leurs trajectoires antérieures au passage en entreprise d'entraînement et de la profonde divergence de leur devenir post-formation aideront à mieux circonscrire les termes et l'enjeu du débat entre dispositif et dispositions. Il s'agit de deux jeunes hommes, âgés de 20 ans lors de notre première rencontre, qui ont connu un parcours scolaire chaotique à partir du lycée (deux redoublements, l'un au lycée, l'autre en première année d'université). Tous deux ont des parents ouvriers ou petits employés, tous deux résident dans le quartier d'une commune en contrat de ville et, il faut l'ajouter puisque les pratiques d'embauche y sont sensibles, tous deux ont un patronyme à consonance étrangère. Échaudés par leur échec à l'université, ils aspirent désormais à la réalisation d'un BTS²⁸ « comptabilité » en alternance. Au moment du premier entretien néanmoins, force leur est de reconnaître l'insuccès de leurs démarches auprès des employeurs. S'ils ont trouvé sans peine l'école prête à les inscrire, ils ont à chaque fois essuyé des refus de la part des entreprises. C'est donc dans le cadre du stage en entreprise d'entraînement, avec un statut de stagiaire de la formation professionnelle, qu'ils se perfectionnent aux techniques de la comptabilité.

Alors que tous deux espéraient toujours une entrée en BTS « comptabilité » sous contrat de qualification, l'un a décroché, peu après sa formation en entreprise d'entraînement, ce fameux contrat dans un grand groupe pétrolier et prépare, en alternance, le BTS tant convoité. Le second est professionnellement dans une impasse et enchaîne les petits boulots sans rapport aucun avec la formation suivie.

Si l'on procède à l'analyse des interactions entre les différentes sphères de la vie sociale qui ont permis, dans un cas, d'accéder à la formation désirée (BTS en alternance) et interdit, dans l'autre, de satisfaire à cette ambition, on peut travailler plusieurs hypothèses. En premier lieu, clairement, le dénouement heureux confirme, une fois de plus, ce que Mark Granovetter (2000) a nommé la force des liens faibles. Comme on l'observera ci-dessous, c'est un lien de type intransitif qui est à l'origine de la solution. Dans une perspective bourdieusienne, on peut également s'attacher à décrire les variations (même minimales) d'*habitus* de chacun des deux jeunes hommes et distinguer les effets de la différence de « capital social » dont ils disposent. Pensé en effet comme un attribut par Pierre Bourdieu (*in* Bévort et Lallement édts, 2006), dans une logique de l'avoir, le capital social est défini comme « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance ». La force du réseau

²⁸ Brevet de Technicien Supérieur.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

communautaire montrera, dans le cas du jeune ayant décroché un contrat en alternance, l'importance du « capital social » possédé, en propre ou par extension. Une façon de rendre un certain dynamisme à l'approche par le capital social, tout en restant dans le cadre des sociologies d'inspiration dispositionnelle, est de saisir les interactions entre les éléments constitutifs de cet « homme pluriel » dont nous parle Bernard Lahire (1998). Avec toutes les précautions méthodologiques qui s'imposent à l'enquêteur²⁹, l'optique défendue par l'auteur permet de transcender l'apparente proximité sociale des sujets et d'expliquer leur différence de destin postérieur.

Appartenant à une minorité asiatique, l'un des jeunes hommes va bénéficier du soutien d'un ami de la famille, un « tonton », résidant dans la même ville, et responsable d'un service comptabilité au sein d'un grand groupe pétrolier français. Voici comment le jeune homme parle de la mise en relation : « C'est un ami que mon père connaît depuis tout petit. C'est quasiment un tonton pour nous. J'ai posé la question à mon père : 'qu'est-ce qu'il fait notre oncle, enfin notre tonton ?' Parce qu'on est une petite communauté, on appelle tout le monde tonton. Il m'a dit qu'il est expert comptable. Je lui ai dit : 'Eh alors, depuis le temps que je cherche !'. Il m'a répondu : 'J'ai complètement oublié.' Je l'ai rencontré il m'a fait un *briefing* en me disant que s'il y a possibilité de rentrer, il faut vraiment que je me tienne à carreau. C'est normal. Et puis je suis rentré. » Depuis, il avance dans la préparation de son BTS et n'exclut pas, une poursuite d'étude en DECF³⁰ pour accéder à un poste d'expert comptable.

Un an mais également deux ans après la formation, le second stagiaire expose à plusieurs reprises, en une formule lapidaire, les résultats de ses investigations : « ça n'a pas marché ». La recherche d'entreprise pour une formation en alternance est restée infructueuse ; ses recherches d'emploi n'ont pas abouti ; les tests réalisés pour entrer dans certaines formations sélectives se sont soldés par autant d'échecs. Pour parler de sa situation présente, il ajoute : « j'attends, je me donne un peu de temps ». De fait, il reconnaît manquer de relations susceptibles de lui mettre le pied à l'étrier.

6. Le poids du dispositif

À titre d'hypothèse – concurrente ou complémentaire –, on peut chercher à apprécier le possible rôle différenciateur lié *en propre* au passage en entreprise d'entraînement³¹. Dans ce cadre, c'est le dispositif de formation lui-même, tel qu'il est ou non « saisi à bras-le-corps » par le stagiaire, qui peut s'avérer être un élément explicatif déterminant de la trajectoire post-formation. Individualisé, le parcours de formation en entreprise d'entraînement n'en connaît

²⁹ « On ne peut jamais totalement éviter l'explication dispositionnelle si l'on veut tenir compte des expériences passées incorporées par chaque acteur, mais il faut l'utiliser avec précaution, sans généralisation abusive, en cherchant toujours les manifestations et les contre-manifestations de ces dispositions, en circonscrivant leurs champs d'activation et leurs champs d'inhibition » (Lahire, 1998, p.100). Ou encore, « si la formule de l'ajustement et de la correspondance dispositions-position (ou, ailleurs, dispositions/conditions d'existence) est intéressante théoriquement, elle n'est jamais totalement vérifiable empiriquement ou historiquement, et ce, pour la simple raison que les dispositions d'un acteur ne se sont pas constituées dans une seule situation sociale, un seul univers social, une seule 'position sociale'. Un acteur (et ses dispositions) ne peut donc jamais être défini par une seule 'situation' ni même par une série de coordonnées sociales. » (*ibid*, p.86.)

³⁰ Diplôme d'Études Comptables et Financières.

³¹ Hypothèse empiriquement *a priori* d'autant mieux fondée que si « une disposition est une réalité reconstruite qui, en tant que telle, ne s'observe jamais directement » (Lahire, 2002, p.18), il en va différemment du dispositif de formation.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

pas moins des constantes. Peu ou prou, tous les stagiaires interviewés ont connu des temps de formation voisins et suivi des séquences de formation identiques. Des considérations d'ordre motivationnel feraient alors la différence dans l'appropriation, par chacun, des possibilités de formation offertes.

Dans le cas présent, on ne peut que révoquer en doute cette hypothèse. Les écarts de motivation formulés en entretien individuel, lors de la première rencontre, sont généralement minimes. Les finalités poursuivies par les stagiaires sont alors très proches : acquérir la maîtrise de procédures, en matière administrative, comptable ou commerciale ; s'entraîner sur poste de travail afin d'approcher les routines de travail et les modes opératoires propres à certains métiers ou à des fonctions spécifiques. Qui plus est, un an après notre premier entretien, on l'a déjà souligné, les anciens stagiaires sont assez dubitatifs quant à la qualité des apprentissages réalisés. Depuis le « ce n'était qu'une petite préparation » au « ça ne m'a strictement servi à rien », on pourrait allonger à loisir la liste des réserves, et parfois même des griefs, à l'encontre d'une formation dont les personnes attendaient pourtant, au regard des promesses tenues lors des « réunions d'information collective » auxquelles elles ont assisté, « monts et merveilles ».

Le schéma est-il différent pour les deux jeunes gens dont la situation a été précédemment discutée ? En réponse à mon invitation à faire retour sur la formation en entreprise d'entraînement, le stagiaire en panne de solution d'insertion répond laconiquement, un an après notre première rencontre et huit mois après la fin du stage : « Disons que ça s'est passé comme ça s'est passé ». Il poursuit, quelques phrases plus loin et sans grande conviction : « j'ai pris ce qui était bon à prendre ». Son ancien « collègue » de l'entreprise d'entraînement, celui-là même qui bénéficie d'un contrat de qualification dans un grand groupe pétrolier tient, à la même période, un propos similaire sur le fond. Seul son enthousiasme, qu'il rapporte lui-même à sa situation présente³², le conduit à passer, avec le sourire, sur ces mois de formation

³² « Je suis heureux » énonce-t-il en cours d'entretien. ³² Stages pour demandeurs d'emploi qui visent, dans un cadre de formation, à reproduire l'activité d'une PME dans ses dimensions tertiaires.

³² J'ai montré ailleurs (Frégné, 2003) qu'il existe trois grands types d'entreprise d'entraînement, dont un seul correspond peu ou prou à la modélisation promue par le siège du réseau national des entreprises d'entraînement.

³² « Reproduction » et non « simulation » car contrairement aux professeurs de l'enseignement professionnel qui travaillent par analogie ou simulation (ils font « comme si ») et reconnaissent l'irréductibilité des sphères d'activité constitutives de l'enseignement et de l'industrie (Tanguy 1991, p.134-135), les promoteurs d'entreprise d'entraînement ambitionnent quant à eux d'imiter une architecture d'entreprise et d'en reproduire le fonctionnement dans un cadre de formation, posant ainsi explicitement l'hypothèse d'une solution de continuité entre le monde de la formation et le monde professionnel (ils font « comme »).

³² Pour une présentation, par son directeur, du Réseau qui fédère l'ensemble des entreprises d'entraînement (Troton, 2005).

³² Sur la place des publics « jeunes » en entreprise d'entraînement, cf. Frégné 2001.

³² Dès 2004, le rapport d'activité fait état que « tous les appels d'offre de la Région se réfèrent aujourd'hui à des validations homologuées ». Ce constat rejoint les conclusions de Fabienne Maillard (2007, p.43) : « On peut supposer [...] que de plus en plus souvent, désormais, une formation professionnelle devra mener à une certification. Si ce n'est pas encore avéré, l'injonction est néanmoins très forte. Bien qu'elle figure le plus souvent sous la forme de préconisations, comme dans la loi du 4 mai 2004, sa dimension prescriptive est nette. On la retrouve ainsi dans les critères d'éligibilité des réponses aux appels d'offres que les conseils régionaux adressent aux organismes de formation ».

³² Il est souligné, dans le rapport d'activité 2004, le « fragile équilibre financier » de l'action de formation. Également, il est pointé que le conventionnement par le Conseil Régional a été obtenu pour 2004, mais « cette année, sans la reconnaissance explicite du concept d'*Entreprise d'Entraînement* et pour des publics beaucoup plus proches de l'emploi que dans le passé ».

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

qu'ils ne jugent guère concluantes. « Le concept de l'entreprise d'entraînement, c'est bien. Mais... » S'ensuit une liste de maux dont il impute la responsabilité, pour l'essentiel, au formateur en charge de l'organisation quotidienne de l'entreprise d'entraînement. Certes, il porte au crédit de la formation la sensibilisation aux règles élémentaires de la comptabilité dont il a bénéficié et qui lui a été utile lors de son premier trimestre en école. Contrairement à nombre de ses camarades totalement ignorants des principes de la comptabilité, il a pu engranger de très bonnes notes en raison de sa connaissance préalable des fondements de la discipline. Ceci dit, s'il a pu obtenir une moyenne de 17 en comptabilité dans les épreuves programmées avant Noël, « au fond, l'entreprise d'entraînement, à part au niveau des bases, ça ne m'a pas servi à grand-chose ». De fait, son discours ne laisse aucune place particulière à l'aigreur ou à l'acrimonie. Mais, sur le fond, il n'en partage pas moins le jugement du jeune stagiaire en difficulté d'insertion.

7. Entre dispositif et dispositions : un espace qui reste à analyser

L'étude des trajectoires telle que je la conduis dans cette enquête évite, dans une large mesure, l'écueil de la rationalisation *a posteriori*. Renouvelées tous les ans, les investigations permettent de saisir, à un instant *t*, la situation présente des personnes et leurs anticipations, plus ou moins assurées, leurs espoirs, plus ou moins réalistes, à court ou moyen terme. Et, en relisant après-coup les retranscriptions d'entretien, je saisis alors parmi les possibles envisagés, ceux qui se sont concrétisés et ceux qui sont restés lettre morte, ceux qui semblent définitivement abandonnés et ceux dont les personnes espèrent encore, secrètement ou ouvertement, la réalisation.

³² En particulier en termes de niveau de formation initiale.

³² Si les taux de placement affichés sont systématiquement supérieurs à 50%, exclusion faite des retours en formation, de la signature de contrats aidés et de l'obtention de CDD inférieurs à six mois, force est d'observer la prééminence des CDD supérieurs à six mois sur les CDI dans les bilans d'action quantitatifs.

³² Cette hésitation est également l'occasion, pour nous, de jeter des ponts avec d'autres contributions du présent ouvrage. Le propos du jeune homme invite clairement à interroger la notion de « dispositif » et à poser les jalons d'une investigation sur l'ingénierie pédagogique développée dans le cadre des stages en entreprise d'entraînement.

³² Prendre au sérieux les propos des interviewé(s) n'exclut pas de mentionner qu'une forme bien connue de « rapport au savoir » consiste à dénigrer *ex post* le dispositif de formation, moyen commode de s'en affranchir symboliquement et de s'attribuer en retour, suivant en cela une certaine idéologie de l'autonomie, l'entière responsabilité de son devenir post-formation.

³² Brevet de Technicien Supérieur.

³² « On ne peut jamais totalement éviter l'explication dispositionnelle si l'on veut tenir compte des expériences passées incorporées par chaque acteur, mais il faut l'utiliser avec précaution, sans généralisation abusive, en cherchant toujours les manifestations et les contre-manifestations de ces dispositions, en circonscrivant leurs champs d'activation et leurs champs d'inhibition » (Lahire, 1998, p.100). Ou encore, « si la formule de l'ajustement et de la correspondance dispositions-position (ou, ailleurs, dispositions/conditions d'existence) est intéressante théoriquement, elle n'est jamais totalement vérifiable empiriquement ou historiquement, et ce, pour la simple raison que les dispositions d'un acteur ne se sont pas constituées dans une seule situation sociale, un seul univers social, une seule 'position sociale'. Un acteur (et ses dispositions) ne peut donc jamais être défini par une seule 'situation' ni même par une série de coordonnées sociales. » (*ibid*, p.86.)

³² Diplôme d'Études Comptables et Financières.

³² Hypothèse empiriquement *a priori* d'autant mieux fondée que si « une disposition est une réalité reconstruite qui, en tant que telle, ne s'observe jamais directement » (Lahire, 2002, p.18), il en va différemment du dispositif de formation.

³² « Je suis heureux » énonce-t-il en cours d'entretien.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Tout ceci me conduit à une extrême prudence analytique et offre un précieux remède contre toute tentation de généralisation hâtive. Au soir des premiers entretiens avec les deux jeunes hommes dont j'ai rapidement exposé la situation, je pouvais croire à une communauté de destin. Au terme de mes derniers entretiens avec eux, cette analyse prête largement à sourire. Pourtant, deux ans seulement se sont écoulés entre les premiers et troisièmes entretiens. D'où l'importance de saisir, dans leur interaction, les effets propres à la formation suivie et ceux que l'on peut imputer aux dispositions des impétrants. Mais, en la matière, force est de noter que l'interaction entre le dispositif lui-même et les dispositions rapportées est apparemment bien tenue. L'exemple des deux jeunes stagiaires travaillé dans la présente contribution en témoigne tout particulièrement. Dans les divers entretiens qu'ils m'ont accordés, aucun des deux ne considère que le passage par l'entreprise d'entraînement ne lui a procuré de substantiels profits en termes d'acquisitions techniques ou de socialisation professionnelle. Les entretiens réalisés avec les autres stagiaires de *TransExpress* attestent également du peu de lien entre ces deux dimensions. Peut-être est-ce pourquoi la question de l'efficacité de la formation suivie fait-elle l'objet de remarques aussi vives que sarcastiques dans les propos de certains anciens stagiaires.

Toutefois, il importe d'appréhender la réalité sociale dans ses dimensions processuelles. Contextualiser les résultats de l'investigation paraît en effet essentiel. En la circonstance, ce qui est vrai de la formation mise en œuvre à *TransExpress* ne peut être *a priori* présenté ni comme un cas d'espèce ni, à l'inverse, comme un cas typique. Ceci étant, si l'interaction entre dispositif et dispositions est, dans le cas étudié, particulièrement lâche, cette observation peut être assez facilement appliquée à d'autres situations étudiées (Frétigné, 2003). Dans le paysage français des entreprises d'entraînement, il est assez rare que l'organisation pédagogique réussisse à prendre en compte et à tirer pleinement bénéfice de l'intime relation pourtant affichée entre le dispositif d'un côté et ce que sont les stagiaires (leurs dispositions) de l'autre.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Références Bibliographiques

- Bévort A. et Lallement M. éds (2006), *Le capital social. Performance, équité et réciprocité*, Paris, La Découverte/MAUSS, 328p.
- Frétigné C. (2001), « Les entreprises d'entraînement : logique formative ou logique productive ? », *Éducation et sociétés*, n°7, pp.67-80.
- Frétigné C. (2003), « Logiques de formation en entreprise d'entraînement », *Savoirs*, n°1, pp.85-101.
- Frétigné C. (2004), *Une formation à l'emploi ?*, Paris, L'Harmattan, 388p.
- Frétigné C. (2007), « L'entreprise d'entraînement : un lieu de reconnaissance ? », in Neyrat F. éd., *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, pp.263-274.
- Giret J.-F., Lopez A., Rose J. éds (2005), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte, 389p.
- Granovetter M. (2000), *Le marché autrement*, Paris, Desclée de Brouwer, 239p.
- Lahire B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Hachette, 2006, 396p.
- Lahire B. (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Armand Colin, 431p.
- Maillard F. (2007), « Les diplômes professionnels dans l'espace des certifications. Un rôle et une place en évolution », *Relief Céreq*, n°20, pp.33-45.
- Tanguy L. éd. (1986), *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française, 302p.
- Tanguy L. (1991), *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 227p.
- Troton P. (2005), *Les entreprises d'entraînement ou pédagogiques. Entre apprentissage, expérience et insertion professionnelle*, Paris, L'Harmattan, 192p.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Contribution n° 5 :

**L'auto-efficacité au travail, trait d'union entre dispositif de formation professionnelle
et compétence du sujet**

Marc Nagels

Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique (EHESP) Rennes
Centre de Recherche Education - Formation (EA 1589) Université Paris X Nanterre

Présentation de la contribution

Dans le cadre d'une recherche sur le rôle de l'analyse de l'activité dans le développement de l'auto-efficacité au travail menée auprès de cadres et de dirigeants de la santé publique, j'ai mis en évidence que l'analyse réflexive sur son activité professionnelle améliorerait l'auto-efficacité des sujets, à la condition que cette analyse ressorte d'un dispositif de formation.

Les résultats de la recherche qui seront détaillés à l'occasion du symposium permettent de répondre à une série de questions. De quelle manière les apprenants mobilisent-ils des ressources cognitives supplémentaires pour acquérir des compétences critiques, compétences de haut niveau, plus longues à développer, et faisant la différence entre novices et experts ?

Alors que l'analyse de l'activité génère des effets en termes de conceptualisation dans l'action pour chaque apprenant, comment pouvons-nous comprendre que lors de ces phases d'activité constructive, le niveau d'auto-efficacité au travail n'évolue que pour les plus faibles niveaux initiaux ? Quel rôle peut également jouer la médiation d'autrui dans le déclenchement de l'analyse réflexive ?

En m'intéressant plus particulièrement à l'activité de décision chez les directeurs des soins, laquelle pour être efficace requiert la construction d'une compétence critique, j'exposerai comment le processus de décision d'un manager de la santé publique peut être modélisé. Deux points de vue interagissent, celui de la tâche à traiter en formation (quels sont les éléments à prendre en compte pour agir efficacement ?) et celui de la dynamique du sujet (comment le sujet combine-t-il les déterminants et les ressources au service de son action ?)

Finalement, cette recherche renouvelle la réflexion sur l'interaction entre un dispositif de formation, notamment le rôle d'autrui dans la construction de l'auto-efficacité au travail, et les dynamiques autoformatives, faisant de l'être humain un sujet en devenir capable de s'auto-développer.

Contribution non publiée dans l'ouvrage :

Lameul, G. ; Trollat, A.F. ; Jézégou, A. (dir) (2009, à paraître). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon, Chroniques Sociales.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Compétences critiques, agentivité et analyse de l'activité

Dans le cadre d'une recherche sur la contribution de l'analyse de l'activité au développement de l'auto-efficacité au travail (NAGELS M., 2008) menée auprès de cadres et de dirigeants formés à l'École des hautes études en santé publique (EHESP), nous avons mis en évidence que l'analyse réflexive sur son activité professionnelle améliorait l'auto-efficacité des sujets, à la condition que cette analyse ressorte d'un dispositif de formation. Ce résultat suggère que le facteur interne, l'auto-efficacité, agit pleinement si le sujet bénéficie de conditions favorables. Ici, c'est le dispositif d'analyse de l'activité qui a joué ce rôle. La contribution de ce facteur externe a pu être mise en évidence à l'aide d'un dispositif expérimental. Celui-ci pourrait être facilement transposé, sans modifications majeures, en formation supérieure professionnelle.

Le but de la communication est de montrer qu'un dispositif de formation basé sur l'agentivité du sujet qui rencontre les dispositions du sujet, telles que l'auto-efficacité au travail, favoriserait la construction de compétences. Ainsi, nous présenterons la double inspiration de notre cadre de référence, théories de l'activité et théorie sociocognitive, pour analyser quelques résultats significatifs au vu de la problématique du symposium « Dispositif de formation et dispositions des apprenants : une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation ». Nous concluons sur l'opportunité de développer le niveau d'auto-efficacité des apprenants à l'intérieur d'un dispositif de formation à la compétence. Un apprenant auto-efficace est un apprenant qui développe des stratégies d'apprentissage plus nombreuses et qui régule mieux ses processus d'apprentissage.

Former les compétences des managers de la santé publique

Concevoir des formations supérieures professionnelles pour des cadres et dirigeants de la santé publique suppose de prendre en compte les déterminants politiques, sociaux, épidémiologiques, environnementaux ou démographiques qui obligent aujourd'hui à rénover les systèmes de soins et leur gouvernance. En effet, l'apparition de maladies liées au style de vie et au vieillissement ainsi que le développement de nouvelles technologies nécessite un renforcement de l'expertise managériale, voire des compétences affirmées en santé environnementale.

En conséquence, une ingénierie de formation efficace en santé publique repose sur plusieurs questionnements. À quelles compétences devons-nous former, i.e. à quelle organisation cognitive de l'activité pouvons-nous préparer les élèves de l'École des hautes études en santé publique ? Quelles activités pédagogiques faut-il proposer aux élèves pour que le dispositif de formation n'entrave pas, voire favorise, l'agentivité des élèves, c'est-à-dire leur capacité d'intervention sur les autres et le monde (BANDURA A., 2001) ? Sachant que le niveau d'auto-efficacité au travail est un facteur-clé de l'acquisition de compétence, comment prendre en compte pédagogiquement cette disposition des élèves ? Notre problématique articule ainsi les notions de compétences critiques, résultat de l'apprentissage, avec l'auto-efficacité du sujet, ressource cognitive pour l'apprentissage, et l'analyse de l'activité, outil d'une ingénierie pédagogique dédiée à la formation des compétences.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Vu la difficulté croissante des problèmes à résoudre en santé publique, la notion de compétence critique permet d'expliquer les grandes différences de comportements observées parmi les professionnels. Les compétences dites critiques sont définies comme « les compétences acquises par un individu au cours de son expérience, et qui font de lui quelqu'un d'irremplaçable dans certaines tâches [...] Le caractère critique d'une compétence ne se mesure pas seulement au caractère difficilement remplaçable de l'individu qui la possède mais aussi à la difficulté qu'il y a à l'acquérir » (VERGNAUD G., 1998), ce qui explique que tous les professionnels n'en disposent pas et tout particulièrement les professionnels novices. Les compétences critiques représentent, à ce titre, un enjeu de la professionnalisation des individus.

La construction d'une compétence critique suppose que l'individu ait connu des expériences professionnelles variées et nombreuses et qu'il les ait analysées. Ses pratiques professionnelles en ont été modifiées et il a gagné en efficacité. Qu'a-t-il appris au fil de ses expériences successives ? Essentiellement à mieux réguler son action, à l'organiser de manière plus performante. Tous les registres de l'activité se développent : « les gestes, les activités intellectuelles et techniques, l'énonciation et le langage, l'interaction sociale et l'affectivité » (VERGNAUD G., 1999). La maîtrise d'une compétence critique renforce le sentiment de l'individu qu'il peut agir efficacement dans des conditions difficiles. Pour autant, la « puissance personnelle d'agir »³³ dépasse largement la possession d'une compétence. En particulier, l'individu peut toujours décider de ne pas agir, après analyse de son environnement et de ses conditions internes du moment. Autrement dit, la notion de compétence critique n'épuise ni la question des caractéristiques d'affordance supposée du milieu ni celle de la motivation ou, plus largement, celle de l'agentivité des sujets. Le sujet évalue les variables situationnelles, estime ses capacités et la valeur accordée aux performances obtenues. Ces activités cognitives sont pilotées par un schème (VERGNAUD G., 2006) mais elles représentent également des dimensions essentielles de l'agentivité, dans un sens plus général. En effet, les sujets ne sont pas totalement le jouet ni des stimuli de l'environnement ni de ses pulsions inconscientes. Se situant activement au sein des influences externes à eux-mêmes, les individus possèdent une capacité à diriger leur vie. En permanence, l'individu traite l'information, sélectionne les stimulations de l'environnement et organise ses conduites. L'agentivité se comprend à l'intérieur d'un modèle du sujet qui négocie systématiquement ses comportements, ses motivations et ses affects avec son environnement physique ou social.

L'agentivité, dans la théorie sociocognitive, se manifeste de trois manières différentes : il s'agit tout d'abord l'effet direct de l'intervention de la personne mais elle peut opérer également par le biais d'une « procuration » par laquelle le sujet escompte l'action d'autrui pour atteindre les buts souhaités. Enfin, l'agentivité peut être collective, par l'intermédiaire d'une coordination des efforts d'un groupe. L'agentivité personnelle se construit « à travers un large réseau d'influences sociales. Par ces transactions, les gens se révèlent être les producteurs tout autant que les produits des systèmes sociaux » (BANDURA A., 2001). Par la nature même de leur agentivité, les sujets influent sur leur qualité de vie et le contrôle de leur environnement. En fait, « l'agentivité humaine se caractérise par plusieurs aspects majeurs qui opèrent consciemment de manière fonctionnelle et phénoménale. Il s'agit de l'intentionnalité et de l'anticipation, qui permettent une extension temporelle de l'agentivité, de

³³ Pour reprendre la belle formule de Paul RICŒUR.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

l'autorégulation par l'influence réactive sur soi-même, et de l'autoréflexion sur ses capacités personnelles, la qualité de son propre fonctionnement et le sens et la finalité des entreprises de son existence ».

La théorie sociale cognitive décrit l'auto-efficacité comme la « variable clé » de l'agentivité humaine (BANDURA A., 2003). Elle est définie ainsi : « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». L'auto-efficacité est un facteur majeur de l'apprentissage en favorisant le pilotage métacognitif des apprentissages. Les apprenants qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui se fixent plus d'objectifs, ou des objectifs plus ambitieux, utilisent plus de stratégies pour étudier, pilotent attentivement la progression de leurs apprentissages et optimisent leurs efforts en vue d'atteindre les résultats souhaités (ZIMMERMAN B., 2002).

En milieu professionnel, l'auto-efficacité agit sur la prise en charge de rôles professionnels prescrits ou de rôles informels, plus innovants, en relation étroite avec les compétences critiques. L'auto-efficacité conditionne pour partie l'acquisition des compétences critiques en santé publique, compétences managériales, avec lesquelles le novice gère la réalité sociale des situations de travail. Ceci dit, en tant que système de croyances sur sa capacité à réussir, l'auto-efficacité ne permet pas de comprendre totalement comment l'organisation cognitive de l'activité efficace se construit. Au mieux, l'auto-efficacité représente un précurseur des apprentissages et explique pourquoi les apprentissages se poursuivent ou encore comment ils sont régulés par le sujet. Pour comprendre la formation des compétences, il est nécessaire de mobiliser une théorie de l'activité. De plus, réfléchir en termes d'activité et de capacité à agir oblige à sortir des cadres de pensée monodisciplinaires. Nous y trouvons une transversalité stimulante entre plusieurs champs de recherches mais aussi entre plusieurs champs de pratiques. Entrer par l'activité, c'est se situer dans une clairvoyance compréhensive de la capacité à agir (PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G., 2006). C'est évidemment tout à fait compatible avec la perspective agentique de l'individu (BANDURA A., 2003) régulant ses comportements dans son milieu professionnel et social.

Comprendre l'activité, c'est aussi se donner les moyens d'accompagner le développement cognitif, la genèse conceptuelle du « sujet capable » (RABARDEL P., 2005). Certes, l'activité présente la caractéristique d'être toujours « située » mais son développement même suppose la confrontation à plusieurs situations qui valent pour la diversité mais aussi la régularité de leurs caractéristiques. L'action en situation, les « pratiques », sont inséparables de la cognition, l'activité y rencontre l'auto-efficacité et le développement professionnel apparaît comme le moyen de l'agentivité.

Enfin, et ce n'est pas le moindre, nous savons aussi comment rendre l'activité des individus plus efficace et comment développer les compétences critiques : le modelage instructif et le perfectionnement guidé des compétences du côté de la théorie sociocognitive (BANDURA A., 2003) présentent bien des caractéristiques communes, méthodologiquement parlant, avec les autoconfrontations (MAYEN P., 2000), le debriefing et les activités de simulation (PASTRÉ P., 2005a), situées au cœur de la didactique professionnelle (PASTRÉ P., 2005b). On apprend de soi, des autres et de son activité. Cette formule³⁴ pourrait résumer notre problématique où, par hypothèse, l'auto-efficacité est un trait d'union entre un dispositif de didactique professionnelle faisant une large place à l'analyse de l'activité et l'agentivité des apprenants tournée vers l'acquisition de compétences critiques. A travers l'agentivité, c'est

³⁴ Empruntée à Pierre PASTRÉ.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

l'auto-efficacité qui représente en effet une disposition susceptible de développement dans un contexte de formation ouvert. Le sujet auto-efficace connaît « une forte tension anticipatrice vers un comportement possible susceptible de valoir comme une actualisation de cette disposition » (BOURDIEU P., 1997). Effectivement, l'auto-efficacité peut être définie comme une structure cognitive susceptible d'orienter, voire de déterminer, des comportements dans un environnement donné.

Modèle d'analyse et résultats

Plusieurs méthodes d'investigation ont été utilisées au gré des besoins de la recherche au cours de l'année 2006 – 2007 auprès d'une douzaine de filières en formation à l'EHESP³⁵, mais nous avons principalement construit un dispositif expérimental qui articule les dispositions du sujet (auto-efficacité) à un dispositif de formation (analyse de l'activité de décision en management hospitalier et autoconfrontation croisée).

Tout d'abord, à l'aide d'entretiens, nous avons identifié les compétences critiques des médecins inspecteurs de santé publique et des directeurs des soins. Celles que nous avons repérées signent effectivement l'appartenance à un métier, quand nous les considérons toutes ensemble et non une à une. Avant tout, ce sont des compétences managériales, relationnelles, organisationnelles. Les directeurs des soins présentent la particularité d'y ajouter des compétences d'autoréflexivité et d'analyse de leurs comportements. En santé publique, les compétences sociales managériales peuvent faire défaut aux professionnels novices dans leur nouvelle fonction. Or, elles peuvent se révéler tout-à-fait critiques dans le sens où, contrairement aux compétences « techniques », elles requièrent une forte implication relationnelle dans des situations jugées délicates où les arbitrages sont toujours lourds de conséquences.

Les médecins inspecteurs de santé publique et les directeurs des soins n'exercent pas sur les mêmes terrains et donc ne désignent pas les mêmes compétences critiques. Pour les médecins inspecteurs de santé publique, les compétences de planification des actions, de gestion des priorités, de mobilisation des services, des partenaires mais aussi de soi-même sont critiques. Leur niveau d'auto-efficacité semble bas. Considérer que les obstacles qui se présentent ne peuvent être dépassés est l'indice d'un faible niveau de compétences perçues. Ils subissent souvent les situations sans toujours trouver les solutions aux problèmes.

En revanche, les directeurs des soins considèrent que leur travail consiste à résoudre les difficultés de management des équipes et à agir pour optimiser l'activité des services face aux contraintes hospitalières en rapide évolution. Ils développent un bon niveau d'auto-efficacité et leurs compétences critiques visent précisément à identifier les situations sur lesquelles agir et piloter les adaptations de l'environnement hospitalier. La réflexivité tient une grande place dans l'acquisition des compétences critiques et ils cherchent à la développer au sein de leurs équipes de cadres.

Ces résultats nous ont mis en alerte pour la suite de la recherche. Premièrement, nous avons à nous doter d'instruments de mesure de l'auto-efficacité et ne pas nous contenter d'une estimation de l'auto-efficacité issue des discours recueillis lors des entretiens semi-directifs. Deuxièmement, si l'analyse réflexive sur les conditions d'exercice professionnel nous est

³⁵ L'EHESP a pris la suite au 1^{er} janvier 2008 de l'École nationale de la santé publique (ENSP).

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

présentée comme une voie privilégiée de la construction de leur auto-efficacité, alors cette hypothèse méritait effectivement d'être testée.

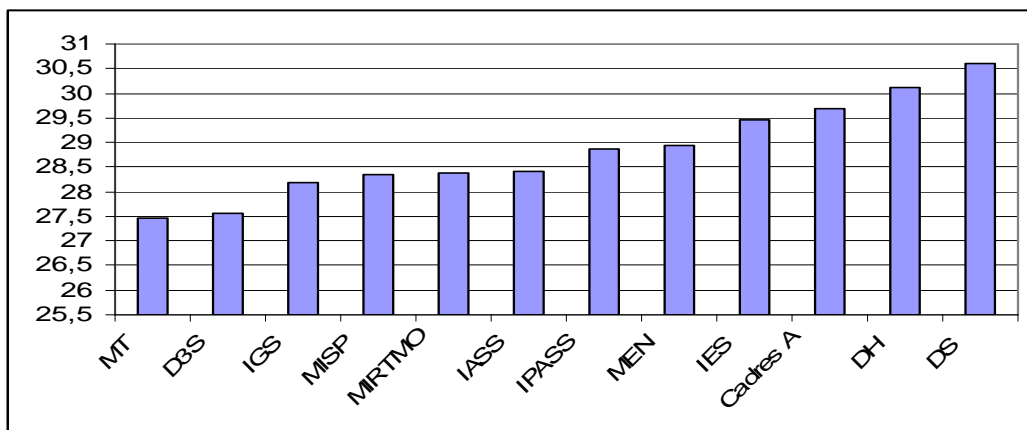
Qu'en est-il des scores d'auto-efficacité pour une population de cadres et de dirigeants en formation à l'EHESP ? Nous avons établi statistiquement que les niveaux d'auto-efficacité variaient fortement d'une filière de formation à l'autre. Une échelle d'auto-efficacité (FOLLENFANT A., MEYER T., 2003; SCHYNS B., VON COLLANI G., 2002) a été utilisée auprès de 697 personnes. Le score minimum obtenu est de 17 points et le score maximum est de 40 points, soit le total de l'échelle. La mesure de tendance centrale donne trois valeurs groupées, entre 29 et 30 points comme le détaille le tableau suivant.

Tableau 1 La mesure de tendance centrale d'auto-efficacité à l'EHESP

Scores obtenus	Auto-efficacité
Score moyen	29,13
Score médian	29
Mode	30
Écart-type	3,64

Le niveau d'auto-efficacité s'est révélé fortement corrélé au fait d'appartenir à telle ou telle filière de la santé publique. Notamment, les directeurs des soins obtiennent des scores significativement supérieurs aux valeurs attendues.

Graphique 1 Distribution des scores moyens d'auto-efficacité par filière



D'une manière générale, les promotions appartenant aux filières de gestion d'établissements hospitaliers obtiennent des scores plus élevés : directeurs des soins, directeurs d'hôpital. L'exception réside dans les scores obtenus par les promotions D3S, directeurs d'établissements sanitaires et sociaux. Les filières Inspecteurs de l'action sanitaire et sociale

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

(IASS) et médecins (de l'Éducation nationale, du Travail, inspecteurs de santé publique etc.), se positionnent sur des scores plus faibles, voire significativement bas comme les médecins territoriaux. Les responsables de filières de formation professionnelle avancent une autre explication possible de la différence importante entre les scores. La fonction serait plus déterminante que le lieu d'exercice professionnel : les « décideurs » auraient un score plus élevé que ceux qui occupent une fonction de « conseil ». En effet, le clivage ne se ferait pas entre filières hospitalières (DH, D3S, DS) et filières « État » (IASS, médecins, etc.) mais entre les directeurs (DH, DS, Cadres A détachés, D3S) qui possèderaient plus de moyens efficaces pour donner suite à leurs décisions et les « conseillers », les « régulateurs de l'action publique », ne disposant pas toujours des moyens de faire reconnaître sur les terrains ou au ministère, leur expertise.

Enfin, un dispositif empirique destiné à établir la relation entre l'analyse de l'activité et la construction de l'auto-efficacité a été monté avec des directeurs des soins. Dans quelles conditions était-il possible d'augmenter encore leurs scores d'auto-efficacité ? Un groupe test (18 sujets présentant les scores d'auto-efficacité les plus élevés et les plus faibles) qui a bénéficié d'une séquence d'analyse de l'activité et un groupe contrôle (48 sujets constituant le reste de la promotion des directeurs des soins 2007) ont été constitués. La compétence critique de décision en management hospitalier a été retenue. L'analyse a consisté en une formulation de la structure conceptuelle de la situation de décision (PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G., 2006) puis en un repérage des modèles opératifs et cognitifs de chaque sujet par une série d'autoconfrontations croisées (CLOT Y., 2004; MAYEN P., 2000). L'analyse de la structure conceptuelle de la situation, « ce qu'il faut prendre en compte pour une action efficace » (PASTRÉ P., 2008) fait ressortir quatre concepts organisateurs, assortis de leurs principales variables et indicateurs : l'engagement personnel (il s'agit de gérer ses propres ressources et son activité métacognitive), la rationalité de la décision avec ses dimensions méthodologiques, les enjeux managériaux de la direction des soins et les aspects stratégiques à l'échelle de l'hôpital.

Un directeur des soins expérimenté décide de manière efficace en mobilisant l'ensemble de ces éléments. Jugé compétent par son entourage professionnel, il est en mesure d'obtenir les performances attendues parce que son modèle opératif de la décision est proche de la structure conceptuelle de la situation. Le modèle opératif représente la manière dont chaque individu s'est approprié la structure conceptuelle de la situation. Un novice dispose d'un modèle opératif qui comporte de plus ou moins grands écarts ou inclut des éléments extérieurs à la structure conceptuelle de la situation. Nous avons pu constater que dix personnes sur dix-huit du groupe test avaient déjà acquis trois concepts sur les quatre référencés.

La dernière phase du dispositif d'analyse de l'activité consistait en une rencontre entre tous les binômes du groupe test pour examiner collectivement l'écart entre les concepts organisateurs, issus de la formalisation de la structure conceptuelle de la situation, et les concepts organisateurs identifiés lors des autoconfrontations dans les modèles opératifs des individus. Cette dernière confrontation visait à produire une information utile pour chaque membre du groupe test : quel est l'écart entre les concepts organisateurs de leur modèle opératif et les concepts organisateurs de la structure conceptuelle de la situation, une fois celle-ci discutée et validée collectivement par le groupe test ? La deuxième passation du questionnaire d'auto-efficacité suivait immédiatement cette dernière étape d'analyse de l'activité.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Plusieurs résultats sont remarquables. Pendant la période, le niveau d'auto-efficacité de l'ensemble de la promotion a légèrement augmenté mais le groupe test a augmenté son score moyen 2,6 fois plus que le groupe contrôle. Cette progression est significative et concerne tout particulièrement les sujets du groupe test qui exprimaient une auto-efficacité plus faible, + 8,44 points en moyenne sur une échelle de 10 à 40 points.

Les directeurs des soins de faible niveau initial du groupe contrôle n'augmentent que de 0,82 point. Les directeurs des soins les plus auto-efficaces du groupe test et du groupe contrôle ont un score moyen qui reste stable, voire qui diminue très légèrement de 0,17 point. Proches du maximum de l'échelle, pouvaient-ils encore augmenter leurs score ?

Les directeurs des soins au score intermédiaire (groupe contrôle) connaissent une progression sensible de 2,50 points, en dehors de tout dispositif expérimental d'analyse de l'activité. L'analyse montre que les participants inclus dans ce groupe montraient une attitude proactive d'engagement en formation marquée par la recherche spontanée des effets attendus par l'analyse de l'activité. A la différence du sous-groupe test de niveau faible, ces participants disposaient déjà des ressources cognitives liées à un niveau intermédiaire d'auto-efficacité. Ces deux facteurs, engagement en formation et niveau intermédiaire d'auto-efficacité, paraissent liés pour expliquer l'évolution de leur score.

Les résultats ont été validés statistiquement par le test de Wilcoxon. Ils montrent que l'analyse de l'activité a eu un effet sur le niveau d'auto-efficacité des sujets du groupe test au faible niveau d'auto-efficacité, les directeurs des soins de faible niveau initial du groupe contrôle n'augmentant pas leur score pendant la même période. Nos conclusions resteront toutefois limitées par crainte des effets potentiels des biais entrevus dans le dispositif.

Tableau 2 Évolution des scores d'auto-efficacité par sous-groupes

Groupes	Sous-groupes Niveau d'auto-efficacité	Nombre de sujets	Score moyen initial	Écart-type	Score moyen final	Écart-type	Évolution du score moyen
Groupe test	Faible	9	25,67	1,22	34,11	5,78	+ 8,44
	Élevé	9	36,67	1,12	36,33	2,00	- 0,33
	Ensemble	18	31,67	5,77	35,22	4,35	+ 3,55
Groupe contrôle	Faible	11	27,18	1,17	28,00	2,57	+ 0,82
	Moyen	22	29,95	0,72	32,45	3,60	+ 2,50
	Élevé	15	33,33	0,98	33,27	3,67	- 0,07
	Ensemble	48	30,33	2,46	31,69	3,93	+ 1,36

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Cherchant à expliquer ces résultats, nous estimons que l'analyse de l'activité est efficace parce qu'elle contribue à générer un processus : de généralisation et de reconstruction de sens, d'augmentation du niveau d'abstraction dans la compréhension des comportements (BARABANCHTCHIKOV V., 2007) et d'attribution des actes et des résultats à soi-même. Il s'agit vraisemblablement des facteurs du développement de l'auto-efficacité en situation d'analyse de l'activité. Parce que ces facteurs agissent aussi au sein du sous-groupe contrôle de niveau intermédiaire, nous pouvons comprendre l'augmentation, plus modérée, de leurs scores d'auto-efficacité. Ces participants enclenchent spontanément une telle démarche autoformatrice et ils parviennent à des résultats en dehors d'un dispositif expérimental ou institué d'analyse de l'activité.

Prendre en compte l'auto-efficacité en formation supérieure professionnelle

A l'issue de cette recherche, et dans le cadre des limites qui sont les siennes, nous pouvons affirmer que l'analyse de l'activité est un moyen efficace pour développer l'auto-efficacité au travail, lorsqu'elle est de faible niveau initial. A un niveau intermédiaire d'auto-efficacité, nous avons pu constater que les ressources cognitives motivationnelles et autorégulatrices, antérieurement constituées, contribuent à l'augmentation du score initial. Nous estimons alors que le dispositif de formation doit alors présenter une relative ouverture (JÉZEGOU A., 2005) pour que des opportunités d'apprentissage autonome et d'auto-analyse de l'activité se manifestent.

L'analyse de l'activité du point de vue de la didactique professionnelle provoque des effets de genèse conceptuelle, de conceptualisation dans l'action. Encore faudrait-il cibler finement les publics et individualiser les parcours de formation pour rechercher les effets maximum de conceptualisation dans l'action *et* d'augmentation de l'auto-efficacité. Nous le constatons avec cette recherche : un dispositif de formation peut poursuivre des objectifs d'acquisition de compétences critiques et de conceptualisation dans l'action, il ne provoquera pas automatiquement un développement de l'agentivité des apprenants. La variable clé se trouve être l'auto-efficacité. Ce facteur représente une disposition cognitive propre à chaque apprenant mais il est également sensible à une action appropriée de l'ingénierie pédagogique. Nous retiendrons que si des individus bénéficient d'un dispositif d'analyse de l'activité et que leur niveau d'auto-efficacité augmente simultanément, ils réunissent tout à la fois la compétence effective et le sentiment de compétence, ressources pour dynamiser leur parcours professionnel.

Finalement, c'est bien l'interaction entre un dispositif de didactique professionnelle et l'agentivité des apprenants autour des modes de construction de l'auto-efficacité au travail qui rend compte des dynamiques autoformatives du sujet. Il est donc de la responsabilité des concepteurs et des formateurs d'adultes de créer les conditions d'une « écologie de l'apprenance » (CARRÉ P., 2005) respectueuse du sujet et de ses engagements en formation supérieure professionnelle.

A ces conditions, une formation se révélera à la fois efficace pour atteindre ses objectifs de professionnalisation et équitable dans la prise en compte des caractéristiques singulières des apprenants.

Symposium :

**« Dispositif de formation et Dispositions des apprenants :
une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation »**

Références bibliographiques

- BANDURA A. (2001). Social cognitive theory : an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1 - 26
- BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- BARABANCHTCHIKOV V. (2007). La question de l'activité dans la psychologie russe. In NOSULENKO V., RABARDEL P., *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine*. Toulouse: Octarès.
- BOURDIEU P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris Seuil.
- CARRÉ P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- CLOT Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *@ctivités*, 1.
- FOLLENFANT A., MEYER T. (2003). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires. In CARRE P., CHARBONNIER O. (Dir.), *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.
- JÉZEGOU A. (2005). *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris: L'Harmattan.
- MAYEN P. (2000). Pour analyser l'activité. Utiliser l'analyse du travail pour la formation des maîtres de stage, des maîtres d'apprentissage et des élèves. *Initiatives*, 1
- PASTRÉ P. (2005a). Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation. In PASTRÉ P. (Dir.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Octarès.
- PASTRÉ P. (2005b). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation Permanente*, 165 (4).
- PASTRÉ P. (2008). Apprentissage et activité. In LENOIR Y., PASTRÉ P.(Dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154
- RABARDEL P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In RABARDEL P., PASTRÉ P. (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse: Octarès.
- SCHYNS B., VON COLLANI G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 - 2, 219-241
- VERGNAUD G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. In BARBIER J-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- VERGNAUD G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. In CARRÉ P., CASPAR P. (Dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- VERGNAUD G. (2006). Une approche cognitive des compétences et de l'activité. In Université de Bretagne, *Compétences, emploi et enseignement supérieur. L'enseignement supérieur prépare-t-il à l'emploi ?* Rennes.
- ZIMMERMAN B. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique. In CARRÉ P., MOISAN A. (Dir.), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris: L'Harmattan.