



**HAL**  
open science

# La formation des formateurs par le développement de l'activité réflexive sur les pratiques visant la production d'outils cognitifs nouveaux pour le changement

Richard Wittorski

► **To cite this version:**

Richard Wittorski. La formation des formateurs par le développement de l'activité réflexive sur les pratiques visant la production d'outils cognitifs nouveaux pour le changement. *Pedagogies*, 1995, 10, pp.90-95. hal-00172351

**HAL Id: hal-00172351**

**<https://hal.science/hal-00172351>**

Submitted on 17 Sep 2007

**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.

**LA FORMATION DES FORMATEURS PAR LE DEVELOPPEMENT DE  
L'ACTIVITE REFLEXIVE SUR LES PRATIQUES VISANT LA PRODUCTION  
D'OUTILS COGNITIFS NOUVEAUX POUR LE CHANGEMENT**

Richard WITTORSKI

Nous souhaitons développer l'idée selon laquelle **l'analyse de la pratique par des formateurs en formation engage la production de nouvelles capacités et compétences complexes et transversales permettant de gérer des situations nouvelles et de produire de nouveaux modèles d'action professionnels**. Autrement dit, cette activité **favoriserait la gestion du changement par les formateurs. Cette capacité à gérer le changement semble d'autant plus importante que nous constatons aujourd'hui une évolution des contextes et demandes (sociales, institutionnelles) pour lesquelles les formateurs sont sollicités** (développement de situations de formations partenariales où la multiplicité des enjeux et logiques d'acteurs se renforce,...). Ces nouvelles demandes suscitent de la part de ces professionnels la production de réponses nouvelles qui ne se satisfont pas de la seule mobilisation de procédures connues (cahiers des charges existants,...).

Nous nous appuyons à la fois sur des activités de recherche auxquelles nous avons participé au CNAM à Paris (Pôle de recherche sur les nouvelles formes de formation) et sur notre participation à la conduite d'un dispositif de formation par alternance: le DESS "Ingénierie de la formation" à l'Université de Rouen.

De façon plus précise, notre propos reposera sur plusieurs hypothèses qui sont issues de nos recherches passées et en cours et qui structurent notre pratique de conduite du DESS. Notre première hypothèse consiste à dire que **la pratique professionnelle devient formatrice dès lors qu'elle fait l'objet d'une analyse critique**. Notre deuxième hypothèse revient à dire que **le développement de l'activité réflexive critique sur la pratique est un moyen de production de nouveaux outils cognitifs pour l'action et le changement** (nous nous appuyons en cela sur le courant nord-américain de la science-action: Argyris et al., 1987; Schön, 1983 et 1987).

Nous procéderons en deux parties. Tout d'abord, nous partirons du constat d'une évolution des contextes professionnels et des systèmes d'activités professionnelles des agents de la formation traduisant, selon nous, un double mouvement de diversification des compétences professionnelles et d'appel à de nouvelles compétences (à la négociation, au travail collectif, à la résolution de problèmes,...) finalisées par la production de réponses inédites. Nous développerons ensuite l'idée que l'activité réflexive collective sur les pratiques constitue un outil privilégié (du moins en faisons-nous l'hypothèse) de formation et de transformation des compétences des agents de la formation dans une logique de professionnalisation. Nous éclairerons notre propos par l'exemple du DESS Ingénierie de la Formation de l'Université de Rouen.

## **1. L'APPEL A DE NOUVELLES COMPETENCES POUR LES PRATICIENS DE LA FORMATION**

Nous partons du constat d'une transformation des contextes professionnels et des pratiques produites par les formateurs. Prenons quelques exemples de ces changements.

*-Le développement de dispositifs de formation partenariaux:*

Cette transformation des contextes professionnels s'exprime d'abord par **la mise en place de situations de formation partenariales**. Les actions conjointement conduites par des entreprises et des centres de formation en sont une illustration: les actions Nouvelles Qualifications (Wittorski, 1994 b) puis Nouvelles Compétences (Whirlpool, Renault) placent les formateurs en face de nouvelles activités qui consistent en la définition concertée d'objectifs de formation, en l'élaboration de parcours individuels tenant compte des besoins de chaque acteur, en l'articulation des moments de production de compétences en situation de travail et de production de compétences en situation de formation,...

**Ces nouvelles activités appellent la production de nouvelles compétences professionnelles telles la négociation, la communication avec des acteurs externes, la prise en compte de systèmes d'intérêts et de logiques d'acteurs différents,...**

*-Une demande d'élaboration de dispositifs de formation nouveaux inscrits dans des contextes spécifiques:*

Les situations dans lesquelles les agents de formation sont appelés à intervenir présentent de plus en plus un caractère spécifique qui engage la production d'une réponse nouvelle. Dans bon nombre de cas, il s'agit de sortir de la seule mobilisation d'actions de formation correspondant à un cahier des charges connu d'avance pour **créer de nouvelles formes de formation**. Cela semble particulièrement vrai lorsque l'enjeu à l'origine du recours à la formation concerne l'introduction d'un changement des pratiques de travail en vue de rétablir la position d'une entreprise sur son marché.

Cette activité d'élaboration d'un modèle de formation nouveau et adapté à une demande et à un terrain spécifiques engage, de la part de l'agent de formation, la production de nouvelles compétences que l'on regroupe volontiers sous le vocable d'ingénierie de la formation. Ces compétences renvoient à une intellectualisation plus grande de l'acte professionnel de formation: la création de scénaris par anticipation, la distanciation par rapport à la pratique, la réflexion pour la production de changement, la "pensée en amont" ou encore la capacité à produire des représentations anticipatrices de changement des pratiques,...

*-Vers une nouvelle demande d'articulation entre l'acte de travail, l'acte de réflexion sur le travail et l'acte de formation:*

Dans leur pratique professionnelle, notamment dans les dispositifs partenariaux entreprise/ centre de formation, les agents de formation sont plus souvent amenés à questionner et articuler trois moments séparés ou parfois regroupés dans les dispositifs: l'acte de "production travaillée" (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/ recherche à propos

des conditions de transformation des actes professionnels et l'acte de formation. Cela est particulièrement vrai des dispositifs de formation parfois appelés nouvelles formes de formation (Pôle de Recherche sur les Nouvelles Formes de Formation par et dans les Situations de Travail, Nov. 1992) qui s'appuient explicitement sur les situations de travail: **l'acte de formation s'ancre davantage sur l'acte professionnel, il prend alors la forme d'une activité de recherche/réflexion à propos des pratiques en vue de les changer** (Wittorski, 1994 a).

La gestion par le formateur de cette articulation entre l'acte de travail, l'acte de réflexion sur le travail et l'acte de formation, engage la production de nouvelles compétences liées à l'analyse du travail, la pratique de recherche et de formalisation,...

**Il nous semble donc que l'évolution des contextes professionnels des agents de la formation tend à transformer leur système d'activité. Cette évolution appelle, de plus en plus, la production de nouvelles compétences qui ont pour point commun une intellectualisation croissante de la fonction formation;** vers la production de compétences transversales de type méthode et processus: communiquer, négocier avec des partenaires distincts, analyser des logiques d'intérêts d'acteurs, élaborer à plusieurs, **prendre du recul par rapport à la situation et à ses pratiques, produire une réflexion anticipatrice, articuler les situations de travail, les situations de réflexion/recherche à propos du travail et les situations de formation.**

La question qui se pose maintenant est de savoir comment les dispositifs de formation de formateurs sont à même de produire ces nouvelles compétences ou du moins sont à même de favoriser leur production. Nous proposons maintenant quelques pistes de réflexion qui tentent de répondre à cette question.

## **2. LE RECOURS A L'ACTIVITE REFLEXIVE SUR LA PRATIQUE ET LA PRODUCTION DE CAPACITES NOUVELLES A LA GESTION DU CHANGEMENT: L'EXEMPLE DU DESS INGENIERIE DE LA FORMATION DE L'UNIVERSITE DE ROUEN**

Le DESS Ingénierie de la Formation de l'Université de Rouen a pour objectif d'accompagner les stagiaires dans la production de compétences liées à l'ingénierie de la formation définie comme champ de pratiques visant l'élaboration de dispositifs de formation ancrés dans des contextes locaux et organisationnels spécifiques. Il s'agit bien de la production de dispositifs de formation nouveaux et non de la mobilisation d'actions correspondant à des cahiers des charges ou référentiels existants. Ce DESS vise la professionnalisation des stagiaires.

Il repose sur quelques principes et moyens d'action. Tout d'abord, ce DESS conjugue des semaines de formation (une semaine par mois sur 18 mois) et des semaines de "chantier" (trois semaines par mois, pendant lesquelles les stagiaires élaborent, mettent en oeuvre et analysent un dispositif de formation).

*-Le chantier comme outil de professionnalisation:*

Dans l'ingénierie du DESS, il s'agit bien d'un chantier et non d'un stage, la finalité étant la professionnalisation et le moyen la mise en situation professionnelle (non seulement immersion mais également activité réflexive sur l'action).

L'objet du chantier doit concerner l'élaboration d'un dispositif nouveau et doit accompagner cette élaboration d'une analyse du contexte et des pratiques produites. **La double exigence porte donc sur la production conjointe d'un modèle d'action et pour l'action et d'un modèle d'intelligibilité de ce modèle d'action.** La conduite du chantier renvoie donc davantage à ce que nous pourrions appeler une recherche-action. **Notre hypothèse est qu'il est outil de professionnalisation et donc outil de production de nouvelles compétences dès lors que son objet revêt un caractère inédit et qu'il est l'occasion d'une activité réflexive/analytique de formalisation au cours de sa conduite.**

*-Le dispositif d'accompagnement des chantiers utilise la réflexion sur la pratique mobilisée et produite à l'occasion du chantier: les journées de réflexion collective sur les projets et la construction d'un différentiel de compétences:*

Une journée par semaine de regroupement est consacrée à la réflexion collective sur les chantiers et à la méthodologie de la recherche-action. Les stagiaires analysent leur expérience de "chantier", les difficultés rencontrées,... **L'objectif de cette journée est de faire expliciter par les stagiaires réunis en groupe, leurs modèles d'action et leur cadre de référence** (sur quels principes et modes de perception de la réalité est fondé le modèle d'action qu'ils produisent?).

La méthodologie mobilisée lors de cette journée renvoie donc à une explicitation des modèles d'action accompagnée d'un processus de recherche/ réflexion/ analyse de l'action conduite par les stagiaires. Pour nous, en effet, la recherche-action se fait par et dans un temps d'analyse de l'activité: c'est un temps de réflexion sur l'action, de prise de recul.

Chaque semaine de formation, une demi-journée est par ailleurs consacrée à la construction d'un différentiel de compétences. L'idée du différentiel de compétences provient du constat qu'il n'existe pas encore de référentiel de compétences stabilisé de la fonction ingénierie de formation. Il s'agit donc de construire un outil évolutif (appelé pour cette raison différentiel et non référentiel, selon les travaux de M. Vial) qui permette au final de dire quelles ont été les compétences produites à l'occasion du DESS et de la conduite des chantiers. L'enjeu est double: conjointement, la possibilité de valoriser la formation suivie au plan des effets individuels qu'elle a contribué à produire et la constitution d'un véritable référentiel de formation pour les prochaines promotions du DESS.

**Nous faisons l'hypothèse que le processus de construction de ce différentiel est l'occasion de produire de nouvelles compétences par les stagiaires (un "regard sur soi", une prise de recul par rapport à ses pratiques) qui sont cohérentes avec le mouvement d'évolution des systèmes d'activités des agents de la formation. L'un des effets attendus est alors la possibilité, pour les stagiaires, de prendre du recul par rapport à leurs pratiques, de les questionner, des les organiser différemment et, au bout du compte, d'être capable de développer une maîtrise des gestes professionnels produits.**

La construction du différentiel a été initiée avec les stagiaires qui sont co-producteurs de la démarche. Celle-ci comprend plusieurs étapes. Tout d'abord, la description des activités produites à l'occasion de leur chantier; cette identification étant réalisée par les stagiaires eux-mêmes. Dans un deuxième temps, il s'agit, en collectif, d'inférer les compétences auxquelles renvoient les pratiques décrites et de repérer les processus spécifiques de leur production ainsi que les contextes. Ce travail fait l'objet de validations successives auprès de professionnels réunis dans le comité de pilotage du DESS.

Nous faisons l'hypothèse que ce travail de réflexion/ recherche collective sur les pratiques tend à engager une transformation des cadres de perception individuels des stagiaires. Le groupe joue ainsi une double fonction de tuteur collectif et de ressource pour les individus et le collectif. **Par ailleurs, la réflexion/ recherche collective engagée porte également sur les processus de production et de transformation des compétences ce qui nous semble être à l'origine du développement d'un regard sur ses propres pratiques et sur ses propres modalités de fonctionnement.**

*-Nous faisons l'hypothèse que ces moments de réflexion sur les pratiques et de construction d'un différentiel de compétences favorisent la production, par les stagiaires, de nouvelles compétences permettant la gestion de leurs comportements et la gestion du changement:*

***Dans ce dispositif, la pratique professionnelle mobilisée et en voie de transformation à l'occasion des chantiers devient, selon nous, formatrice car elle fait l'objet d'une explicitation/ analyse et formalisation par les stagiaires qui sont engagés dans l'action.***

Ils sont ainsi en situation de **développer une capacité de mise à distance par rapport à leur pratique et d'analyse critique de celle-ci.** Cette mise à distance s'accompagne de **la production de capacités nouvelles de type résolution de problèmes et analyse du travail qui sont réinvesties dans la conduite des "chantiers".** Nous pensons que les stagiaires développent également des capacités de l'ordre de la gestion de leurs propres compétences. Notre analyse consiste alors à dire qu'*ils produisent une posture nouvelle d'accompagnement intellectuel de leur pratique qui permet d'engager, en situation professionnelle, de nouveaux modèles d'action. Cela correspond à un enjeu évident dans des contextes professionnels qui bougent et qui requièrent des capacités d'anticipation et d'adaptation.*

Ces nouvelles capacités sont transférables en situation professionnelle car elles sont produites à l'occasion d'une réflexion sur la pratique. Elles ont donc pour point d'ancrage la pratique professionnelle.

Nous avons voulu développer ici l'idée selon laquelle l'activité réflexive collective sur la pratique est source de développement de capacités nouvelles pour l'action et pour le changement de la part de stagiaires engagés dans un parcours de formation professionnalisant. Cela correspond à un enjeu professionnel réel pour les agents de formation qui sont de plus en plus sollicités pour apporter des réponses nouvelles et spécifiques à des situations inédites. Ces capacités nouvelles sont importantes quand on parle d'ingénierie de la formation.

**Nous pensons que la formation, et notamment la formation des agents de formation, doit viser la transformation conjointe des actions et de leurs agents.** Or, la transformation des modèles d'action par imitation (la logique de la réplique du modèle professé) a ses limites lorsque les acteurs sont amenés à être placés dans des situations professionnelles nouvelles. Il leur faut alors produire de nouvelles stratégies d'action. Nous faisons l'hypothèse que cette capacité à la production de changement peut être générée si les acteurs ont développé de nouvelles capacités à la prise de recul, à l'analyse,....

Il nous a semblé que l'engagement des stagiaires dans une démarche que nous avons appelée recherche-action ou recherche professionnelle concernant leurs pratiques, était un moyen de produire ces nouvelles capacités. Cette recherche professionnelle est ici une nouvelle forme de recherche appliquée à l'action au service de l'apprentissage à partir de l'action. Il s'agirait maintenant de mieux caractériser cette activité de recherche comme outil d'apprentissage par et dans l'action. *De façon provisoire nous dirons qu'il s'agit de l'engagement dans une démarche constructiviste: l'action en se faisant génère de nouveaux modèles d'action et l'analyse de cette action contribue à produire par l'acteur un cadre de référence analytique de l'action (et non seulement un cadre de référence pour l'action) qui agit comme source de transformation au regard de la poursuite de l'engagement dans l'action. Il s'agit donc d'un processus itératif doublement constructiviste dans la mesure où il transforme conjointement l'action et son agent par la production d'outils mentaux nouveaux d'accompagnement et de gestion du changement.*

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

-Argyris, C., Putnam, R. et Mac Lain Smith, D. (1987). *Action science*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

-Pôle de Recherche sur les Nouvelles Formes de Formation Par et Dans les Situations de Travail (Nov. 1992). *Le développement de la fonction formative des situations de travail*. Paris: CNAM.

-Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. USA: Basic Books.

-Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

-Wittorski, R. (1994). Le développement d'activités réflexives sur le travail: vers de nouvelles formes de formation. In Association pour la Promotion des Recherches et des Innovations en Education et Formation (APRIEF) (éd.), *Débats sur les recherches et les innovations: résumés des communications* (p.183). Actes de la deuxième Biennale de l'Education et de la Formation, Paris: APRIEF.

-Wittorski, R. (1994). Le partenariat éducation-travail: l'expérience des actions nouvelles qualifications. *Revue Mesure et Evaluation en Education*, 3(16), 81-91.