

Université Lumière LYON II
U.F.R. des Sciences de l'Education et de la Formation
Thèse de Sciences de l'Education
présentée et soutenue publiquement par
Claude BESSIEUX

***La formation personnalisée : Contribution
à une compréhension des stratégies de
personnalisation pour former de futurs
formateurs***

Directeur de thèse : Alain MOUGNIOTTE, Professeur en sciences de l'Education.
Le 13 décembre 2004

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE . .	1
Un intérêt personnel .	1
Le chercheur : un praticien de la formation continue .	2
La problématique .	3
Des hypothèses .	3
Remarques méthodologiques . .	5
LE PLAN .	6
I - Première partie LA PERSONNALISATION EN QUESTION .	9
Chapitre I.1 Un temps de confusion .	9
I.11/ VERS UNE CLARIFICATION .	9
I.12/ VERS L'INDIVIDUALISATION . .	13
I.13/ LES CONCEPTIONS DE L'ACTE DE PERSONNALISATION .	17
Chapitre I.2. L'actualité d'un concept .	21
I.21/ DETOUR HISTORIQUE .	21
I.22/ PEUT-ON PARLER DE CRISE D'IDENTITE ? .	30
I.23/ PERSONNALISATION : DIMENSIONNEMENT ET INDICATEURS . .	38
Chapitre I.3. L'importance de la personnalisation . .	42
I.31/ FINALITE DE LA FORMATION PERSONNALISEE .	42
I.32/ LA PERSONNALISATION : CE QU'ELLE DENONCE .	49
I.33/ LA PERSONNALISATION : <u>CE QU'ELLE ANNONCE</u> .	53
II - Deuxième partie LA PERSONNALISATION DE LA FONCTION COMMERCIALE . .	57
PREAMBULE .	57
Chapitre II.1. Retour à la case apprentissage . .	58
II.11/ Le temps de l'apprentissage . .	58
II.12/ LES EFFETS DU CLIMAT SOCIO-AFFECTIF . .	62
II.13/ L'IMPLICATION POUR LA PRATIQUE .	65

Chapitre II.2. Analyse de la pratique . .	68
II.21/ Les préalables à l'expérimentation .	68
II.22/ CAS n°1 : VECO . .	71
II.23/ CAS n°2 : FLO .	78
II.24/ CAS n°3 : MICA .	85
III - Troisième partie. LE FORMATEUR FACE A LA PERSONNALISATION DE SA FORMATION .	97
Préambule . .	97
Chapitre III.1. Les aspects psychologiques . .	98
III.11/ Malentendus .	98
III.12/ LOI DE L'EQUILIBRE .	102
III.13/ L'EMERGENCE DU QUESTIONNEMENT .	103
Chapitre III.2. Le contenu de la notion de "capacités sociales" .	110
Préambule .	110
III.21/ UN SECTEUR NON ETUDIE SOUS L'INTITULE DE "CAPACITES SOCIALES" .	110
III.22/ LES ELEMENTS D'UNE FORMATION GENERIQUE . .	112
CONCLUSION GENERALE .	115
Un cadre de référence évolutif .	115
Regard critique sur la démarche suivie . .	118
Une ouverture vers d'autres travaux . .	119
ANNEXE : CAS n°3 : MICA . .	121
GLOSSAIRE .	127
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .	135
A .	135
B .	136
C .	136
D .	137
E .	137
F .	137

G .	138
H .	138
J .	138
K .	139
L .	139
M . .	140
N .	140
O .	140
P .	141
Q .	141
R .	141
S .	142
T .	142
V .	142
W . .	143
Z .	143

INTRODUCTION GENERALE

Il est toujours recommandé de percevoir clairement notre ignorance. Charles DARWIN.

Il y a bien un acte humain qui d'un seul coup traverse tous les doutes possibles pour s'installer en pleine vérité : cet acte est la perception, au sens large, de connaissance des existences. Maurice MERLEAU-PONTY.

Un intérêt personnel

Ma première leçon, je l'ai reçue d'une institutrice, le jour de mes sept ans. C'était dans une classe des Hautes Corbières, une classe unique. Elle allait du Cours Préparatoire au Cours Moyen 2^{ème} année. En me voyant, cette enseignante a dit : "je vais m'occuper de toi" ; et elle m'a donné l'envie d'apprendre. La légende veut que, cette année-là, je reçus une récompense. En tout cas, je m'en suis toujours souvenu. Je veux dire que, pendant quelques décennies et sans dételer, je n'ai cessé de vouloir me nourrir de la science des autres.

De retour en ville, je partais du bon pied mais avais du mal à vivre la relative homogénéité d'une même classe. Rien de tel pour se transformer en un coureur de fond, même au prix d'une tension permanente.

Je "mesurais" (tant bien que mal..) le travail en amont que l'instituteur devait produire pour concevoir, structurer, mettre en forme des exercices, afin de captiver l'attention de ses élèves. Je goûtais avec une certaine délectation non seulement les disciplines enseignées mais aussi l'art et la manière qu'il avait d'enchaîner théorie, explications, exercices, images, paraboles, traits d'humour... J'imaginai déjà que je prenais sa place devant un auditoire attentif !

Le chercheur : un praticien de la formation continue

Depuis plus de 15 ans, je suis Consultant en Gestion des Ressources Humaines. Mon expérience se situe en deux domaines d'activité/action :

Celui du recrutement de personnel commercial : 1.

J'ai entrepris des missions pour le compte des entreprises, en vue de rechercher et de sélectionner des candidats idoines, en les rencontrant un à un. De par la méthodologie d'approche et l'évaluation de ces derniers, la personnalisation fait ainsi partie intégrante du métier de "Recruteur" au travers du jeu de questionnement ou du type de réponse à apporter à chaque candidat.

Celui de la formation commerciale : 1.

J'ai conçu et animé des séminaires de formation à destination des Forces de Vente. A ce jour, j'ai à mon actif la formation de 1900 managers ou cadres commerciaux, pour lesquels l'objectif majeur était d'acquérir des "techniques de négociation". J'ai toujours le souci de faire partager un "fragment de savoir" et je recherche les outils et les moyens pour réussir une "transposition didactique" appropriée ¹.

Mais, en fin de compte, la visée d'une efficacité mesurable sur le terrain, exigée par les commanditaires (entreprise, financeur), m'a conduit à différencier mes interventions selon les personnes en situations d'apprentissage.

J'ai supervisé 41 cadres commerciaux sous le mode du coaching individuel. Cette pratique "a gagné ses lettres de noblesse dans le domaine du sport. Quel en est son objectif ? Faire accompagner, de manière personnalisée, un manager par une personne compétente, un "coach". Progressivement, ce dernier apporte au manager coaché une meilleure connaissance et une plus grande maîtrise de lui-même, des techniques d'éveil lui permettant de repousser plus loin ses propres limites" ². Le "coach" fait pratiquer au futur formateur ³ un entraînement sur mesure, recherche avec lui, dans les situations de

¹ TOCHON (François V.) – L'Enseignement stratégique – Editions Universitaires du Sud –Toulouse 1991 - 300 p.

² LONGIN (Pierre) – Coacher votre équipe – Editions Dunod – 260 p. Paris 2000.

³ Clarification de l'auteur : "futur formateur" correspond à "formateur en amont" (en lien direct avec l'auteur de la thèse), alors que "futur formé" est synonyme de stagiaire (en bout de chaîne).

tous les jours, les solutions les plus adaptées à l'entreprise, en tenant compte de sa personnalité.

La problématique

Notre recherche s'est modelée lentement, au cours de plusieurs années de réflexion et d'expérimentation. Si le thème était défini dès le début, notre questionnement s'est dégagé des approximations et des complexités, pour arriver progressivement à cette problématique :

A quelles conditions former des formateurs susceptibles de gérer une formation personnalisée, en particulier dans la formation continue ?

Cette interrogation peut se comprendre comme une quête de la façon de former des formateurs. Elle peut avaliser l'idée que la formation de départ vise à installer, chez les futurs formateurs, des principes d'action conformes aux apprentissages qu'ils développeront ensuite auprès de ceux qu'ils auront à former.

La gestion d'une formation personnalisée –dans ses contenus mais aussi dans ses modalités- doit prendre en compte la personnalité du futur formateur selon ses aptitudes professionnelles mais aussi relationnelles. Celui-ci aura, lui-même, à associer, à des contenus, une approche des caractères et des capacités relationnelles de ses futurs formés. C'est parce qu'il aura vécu et analysé cette bi-polarité que le futur formateur sera mieux à même d'instiller à ses futurs formés les principes fondateurs d'une personnalisation.

La problématique abordera trois éléments indissociables les uns des autres.

- Nous insisterons sur la nécessité de mettre en place la pratique de la personnalisation ;
- Nous préciserons les critères qui singularisent cette forme d'accompagnement des futurs formateurs ;
- Nous pensons qu'il y a une compétence sociale à développer chez les futurs formateurs et nous la détaillerons.

Des hypothèses

Nos hypothèses sont au nombre de deux :

H.1. Pour être efficace, une formation personnalisée doit se réaliser en tenant compte des capacités professionnelles et des aptitudes relationnelles du futur formateur.

H.2. Indépendamment de la transmission des savoirs, une formation

personnalisée exige du futur formateur une forte expérience d'autrui et des organisations.

· Hypothèse n°1

Elle pose la condition de la faisabilité de l'échange et de l'altérité. La connaissance de l'autre, dans sa double dimension professionnelle et relationnelle, est érigée comme une constante, pour cerner une personne en situation d'apprenance, c'est-à-dire qui a, volontairement ou non, décidé d'entreprendre un parcours de formation en vue de renforcer ses connaissances, voire son employabilité.

S'il est vrai que "tout n'a pas commencé en 1971" avec la loi du 16 Juillet, portant organisation de la formation professionnelle continue, on peut néanmoins affirmer que, cette année-là, la formation continue est née aux plans symbolique et culturel, si ce n'est sous l'angle de l'analyse juridique ou sociologique.

Nous pensons, pour notre part, qu'une formation personnalisée signifie de former en fonction de la personne elle-même, ce qui peut indiquer, éventuellement, mais pas nécessairement, une approche par l'individualisation. Il faut donc personnaliser d'abord et se poser ensuite la question des techniques pédagogiques qui permettent de passer de l'intention à la réalisation.

Lorsqu'il y a volonté de personnalisation, les acteurs éducatifs cherchent des solutions pour, à la fois, aller à la rencontre de la personne et considérer chaque futur formateur comme un apprenant à part entière. Ce dernier aspect révèle plus précisément l'aspect d'un sujet social apprenant.

Il faut également préciser que la notion d'efficacité retenue fait référence à celle de F.V. TOCHON⁴ dans "l'Enseignement stratégique" :

"le bon enseignant(e) tient moins compte de paradigmes d'efficacité ou d'expertise que d'une relation humaine, personnelle et profonde avec l'élève. Sa connaissance de la matière est suffisamment étendue pour pouvoir, à tout moment, se libérer du contenu et adapter la matière à l'élève en un processus constant de transformation de la connaissance dont il est partie prenante".

Cette citation illustre concrètement notre ressenti dans le milieu de la formation des adultes, depuis de nombreuses années. Nous avons effectivement appris que les potentiels et les besoins de chacun devaient être impérativement pris en compte dans le transfert des savoirs. Cette exigence –initiale et constante- émanant de chaque futur formateur (même intégré à un groupe) ne signifie pas le parti pris d'un quelconque laxisme ou angélisme. Elle s'exprime par l'énoncé de règles claires, appliquées et, si possible, acceptées par chacun. La prise en compte d'une certaine dimension personnelle du futur formateur permet l'application du jeu subtil de la connaissance des conditions de mise en œuvre des techniques (véritables matières à transmettre). La capacité à transmettre une technique ne peut se réduire uniquement à l'acquisition d'un savoir-faire. On peut apprendre (par exemple) une technique de gestion et ne pas être à même de l'appliquer dans le contexte particulier de son entreprise et de l'utiliser au moment

⁴ F.V. TOCHON – op. cité.

opportun.

Il ne s'agit donc pas seulement de transférer une technologie mais de faire en sorte que ceux à qui elle est destinée soient capables de la maîtriser, c'est-à-dire de l'utiliser au moment opportun. Bref, il ne suffit pas que la technologie soit appropriée ; il faut aussi qu'elle soit appropriable, en suscitant chez l'autre un certain nombre de manifestations d'intérêt, de curiosité, de goût.

- Hypothèse n°2

Elle avance qu'une forte ouverture vers l'autre et une expérience des organisations constituent les bases d'un phénomène spécifique et mobilisateur : la personnalisation en matière de formation.

L'importance de cette affirmation pour le développement de notre recherche justifie le plan de cette thèse et détermine la priorité donnée à la construction du concept de stratégie personnalisée.

Nous nous attacherons à trouver la relation entre le vécu de celui qui forme et les manières dont il peut tirer des transpositions chez les futurs formateurs, apportant ainsi une plus-value crédible et congruente.

Nota : Certains auteurs utilisent, d'une façon équivoque, le terme "d'individualisation" pour parler de "personnalisation", ce qui rend les contours de ces deux concepts flottants. Cf Hervé PREVOST, op.cité.

Remarques méthodologiques

Notre recherche se développe dans l'interdisciplinarité des approches. Cette démarche correspond à la fois à notre vision personnelle du monde et à une nécessité méthodologique :

- D'une part, notre champ de références est élargi afin de ne pas restreindre la compréhension du phénomène universel qu'est l'acte de personnalisation. En effet, la complexité du sujet, qui traverse l'ensemble des Sciences Humaines, induit cette vision plurielle ;
- D'autre part, nous inscrivons résolument ce travail dans les Sciences de l'Education, et non pas en philosophie ou en psychologie. Nous ferons de nombreux emprunts à l'histoire de la formation, afin de comprendre la formation des adultes d'aujourd'hui à travers l'évolution des pratiques en situation d'apprentissage et de formation en entreprise. Nous aurons recours à la pédagogie et à la sociologie, afin d'éclairer les notions de "transférabilité", "socio-affectif" et "identité". Pour cela, nous citerons de nombreux auteurs pour tenter de vérifier leurs écrits avec des exemples concrets, extraits de notre expérience professionnelle.

En construisant ce travail, nous avons été particulièrement à l'écoute de l'inquiétude

exprimée par les différents acteurs du secteur de la formation (financeurs, prescripteurs, utilisateurs...) confrontés à des sollicitations et des difficultés diverses et toujours plus nombreuses. Nous avons privilégié la prise de notes et apporté des réflexions au fil des jours. Conscient de la force de résistance des routines, des certitudes et autres préjugés, nous avons capté des faits émergents, laissant souvent la place à l'étonnement, à la curiosité et surtout à la rencontre avec l'autre.

Notre intention est de mieux faire connaître notre travail sur la pratique de la personnalisation en organisations (entreprises, institutions), peut-être un chemin fait de deux voies étroitement liées : celle de la compréhension du système de transmission du savoir, et celle de l'émergence du désir d'apprendre au centre des préoccupations. Pour cela, se posent trois questions simples : qu'est-ce que la personnalisation ? Comment se manifeste-t-elle ? En quoi est-elle transférable ?

LE PLAN

La thèse se présente en trois parties, autour d'un axe figuré par le concept d'acte de personnalisation, considéré dans ses différentes acceptions.

- **Dans la première**, nous présentons "l'acte de personnalisation", à travers les clarifications lexicales, historiques et sociologiques, afin de "nettoyer ses lunettes", selon l'expression de Vincent LENHART.

Ensuite, nous proposons les conditions d'une pratique de l'acte de personnalisation avec, en point de mire, une description de l'identité même du formateur susceptible de mettre en place ce type de démarche.

- **La deuxième**, au travers d'exemples vécus par l'auteur, vise à jeter les bases d'un développement de notre recherche. Les raisons de ce travail de conceptualisation sont de fonder notre démarche heuristique sur une analyse conceptuelle approfondie : rendre plus précise la compréhension de l'acte de personnalisation, préparer une grille de lecture fiable, rationnelle et cohérente pour les cas pratiques que nous avons choisis et commentés. Notre objectif est de proposer un outil méthodologique pour faciliter la mise en œuvre d'une stratégie de personnalisation à l'endroit des adultes en situation de formation.
- **La troisième** trouve sa justification en s'interrogeant sur ce que serait l'architecture d'une formation de futurs formateurs. Force est de constater que l'acte de formation personnalisée est rarement le fruit d'une volonté d'apprendre autrement. Souvent, le "sur-mesure" ne concerne que le "potentiel formateur" dans sa dimension de coopération, laissant de côté les compétences sociales du formateur-initiateur et les manifestations comportementales du futur formateur. La gestion d'une formation personnalisée prendra en compte ces deux derniers aspects, dans une optique de transférabilité des compétences.

I - Première partie LA PERSONNALISATOIN EN QUESTION

Il en est des livres comme du feu de nos foyers, on va prendre le feu chez son voisin, on l'allume chez soi, on le communique à d'autres et il appartient à tous. Voltaire.

Chapitre I.1 Un temps de confusion

I.11/ VERS UNE CLARIFICATION

Notion d'apprenance

Selon Hélène TROCME-FABRE dans son ouvrage "Réinventer le Métier d'Apprendre", "dans la culture qu'il est convenu d'appeler "occidentale l'acte d'apprendre a été, depuis longtemps, confisqué par l'Ecole et les milieux éducatifs. Or, cet acte appartient d'abord et avant tout à la vie... Cet élan d'apprenance est l'expression, le visage même d'un autre élan, celui qui mène l'humain dans et vers sa propre quête de sens. Cette quête de sens est, à son tour, l'expression d'un profond désir, d'un besoin d'engagement dans un

processus de mise en construction ou de mise en ordre, plus précisément d'une exigence de structuration dont témoignent notre présent biologique et, avec lui, la mémoire de nos cellules... L'acte d'apprendre est, avant toute chose, un acte neuro-culturel. Il est à lire dans sa dimension plurielle : biologique, anthropologique, sociale, politique. Dans cette dernière décennie, de très nombreux ouvrages ont abordé la problématique de la pédagogie de l'acte d'apprendre. Certains parlent même du métier d'élève, ou du métier d'étudiant"⁵

Vocabulaire adapté

Nous voudrions, en quelques brèves remarques, induire une clarification du vocabulaire et aider, ainsi, à constituer en concept certaines notions d'usage courant : nous proposerons donc de les entendre selon des acceptions conventionnelles, contestables mais non arbitraires, dans la mesure où elles correspondent à la signification que leur confère le langage commun et où elles rendent compte des diverses facettes du domaine considéré.

La confusion affecte tout spécialement les termes de formation et d'éducation, ainsi que les locutions dans la composition desquelles ils entrent.

Selon Guy AVANZINI⁶ nous suggérons donc de retenir que :

- **"La Formation** est l'activité menée en vue de conférer au sujet une compétence qui est, d'une part, précise et limitée et, d'autre part, prédéterminée, c'est-à-dire dont l'usage est prévu avant la formation et amène à la suivre. Elle peut être professionnelle (c'est le cas le plus fréquent) ou pas et viser alors, par exemple, les loisirs ou des tâches bénévoles.
- **L'Education** s'exerce, au contraire, simultanément, dans plusieurs directions, représentées, par exemple, par plusieurs disciplines, pour accroître la polyvalence de la personne, donc élargir ses possibilités de choix, professionnels ou autres. De plus, aucun usage précis n'en est prévu avant de la recevoir.
- La Formation ou l'Education des adultes visent à l'accroissement de l'avoir du sujet, c'est-à-dire de ses connaissances ou de ses techniques.
- La Formation ou l'Education permanentes entendent, au contraire, susciter ou, du moins, favoriser l'évolution de l'être lui-même, c'est-à-dire le changement de la personnalité...."

Modèles

⁵ Cf, parmi de très nombreux titres, ASTOLFI J.P. (1992) ; AVANZINI G. (dir.) (1996) ; AUMONT B. et MESNIER P.M. (1992) ; BARTH B.M. (1987) ; BUZAN T. (1997) ; de BONO E. (1985) ; COULON A. (1990) ; DEBRAY R. ; (1989) ; DESROCHE H. (1990) ; DEVELAY M. (1992) ; GARDNER H. (1996) ; GOIRDAN A. et de VECCHI G. (1990) ; GOUZIEN J.L. (1991) ; MEIRIEU PH. (1987) ; REBOUL O. (1980) ; REY B. (1996) ; VECCHI de G. (1992) ; WILLIAMS L.V. (1986).

⁶ AVANZINI G. Education des adultes et formation permanente – Les Cahiers Binet-Simon, n° 628, p. 6 (1991)

Toujours selon Guy AVANZINI ⁷, nous pouvons identifier quatre modèles, qui résultent de la combinaison des termes considérés :

- **"Le modèle FA, Formation des Adultes**, tend à donner à un sujet une compétence précise, en vue d'une activité déterminée. Quand il s'agit d'accroître celle qu'il possède déjà, on parlera de recyclage et, si l'objectif est d'en acquérir une autre, à des fins professionnelles, de conversion..."

Les contenus, ici, sont souvent d'ordre cognitif : des disciplines d'enseignement, mais aussi des capacités technologiques et des savoir-faire investis professionnellement.

- **"Le modèle FP, Formation Permanente**, tend à induire une évolution de la personnalité, parce que l'amélioration de sa qualification ou l'acquisition de celle qu'il vise, passent par cette évolution et la requièrent..."

Il améliore une qualification bien déterminée, notamment professionnelle, mais par le biais d'une transformation de la personne, de son être, et non plus de son avoir.

- **"Le modèle EA, Education des Adultes**, tend à élargir la polyvalence culturelle ou technique du sujet, indépendamment d'un projet précis d'utilisation de la compétence ainsi acquise..."

Il concerne ceux qui aspirent à assimiler toutes sortes de connaissances nouvelles, moins pour améliorer leur comportement professionnel ou changer leur statut que pour élargir leur regard, diversifier leurs champs d'activités.

- **"Le modèle EP, Education Permanente**, le plus inclusif et ambitieux, tend aussi à augmenter la polyvalence de la personne, sans but précis, mais en agissant sur la personnalité."

Il connote le cas de ceux qui souhaitent le renouveau de leur personnalité et l'affranchissement de servitudes psychologiques ou sociales, dus à des conditions antérieures et espèrent qu'une plus grande liberté personnelle leur serait ainsi restituée.

Système flexible de formation

Cette locution, voire ce concept, désigne un système continu et complexe de prestations autonomes et diversifiées, centrées sur la personne et son apprentissage.

Quatre traits fondamentaux, selon Alain MOR ⁸, semblent caractériser les systèmes flexibles de formation :

- "Ils visent à une offre de formation "sur mesure" et permanente. Les prestations

⁷ AVANZINI G. – De la formation et de l'éducation permanentes des adultes – Cahiers BINET SIMON – N° 628 – p.6, 7, 8, 9.

⁸ MOR A. – KUPERHOLC J. – Développer les nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles – Editions Liaisons p.22-23 (1993)

proposées sont diversifiées, pour répondre à des besoins et des demandes non homogènes. Ces systèmes combinent les impératifs d'une standardisation (pour disposer, en permanence, de volumes suffisants de stagiaires) avec le souci du "sur-mesure" (répondre aux projets et caractéristiques de chacun des stagiaires). La viabilité économique dépend étroitement de la maîtrise de cet équilibre...

Conséquences :

- ...Ils balisent, pour chaque stagiaire, les parcours de formation et favorisent le développement et l'autonomie dans les apprentissages...
- ...Ils privilégient l'utilisation de méthodes adaptées à l'adulte en formation ; ce qui engendre une forte implication et une mise en valeur des ressources en présence chez les personnes...
- ...Ils sacralisent le fait que les parcours de formation des personnes sont spécifiques à chacune d'entre elles (avancer à son rythme et selon ses besoins), les techniques d'apprentissage mises en valeur favorisent le développement de capacités d'action autonomes chez le stagiaire..."
- "Ils disposent d'une autonomie d'action vis-à-vis des organismes et des organisations qui en constituent le support organisationnel et financier..."

Conséquences :

- ...Ils instaurent une action conjointe et coordonnée de plusieurs types d'acteurs : formateurs, pilotes, référents...
- Il en résulte des formes diversifiées de collaboration et de co-prestations, qui prennent forme dans des instances multiples de décision et de concertation : conseil de gestion, espace de régulation ou de médiation..."
- "Ils sont conçus à la fois pour un fonctionnement permanent (à flux continu de stagiaires) et pour être fluides et adaptables..."

Conséquences :

- ...Ils doivent pouvoir faire face –d'une manière pertinente et pro-réactive- aux transformations des qualifications, des emplois et des métiers.
- ...Ils sont invités à s'adapter en permanence, aiguillés qu'ils sont par la veille technologique et concurrentielle."
- "Ils sont générateurs de nouveaux principes de pilotage et de conduite de la formation".

Conséquences :

- Les responsables concentrent leurs efforts sur la qualité, l'efficacité de cette nouvelle

manière de former.

- Ils animent de nombreuses instances qui associent financeurs et partenaires.
- Ils mesurent davantage les objectifs visés au préalable.
- Ils pratiquent la contractualisation entre acteurs et clients directs.

Points communs	Facteurs de différenciation
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un centrage sur les exigences des clients de la formation (à la fois les demandes particulières de chaque stagiaire et celles des financeurs). <input type="checkbox"/> Des prestations intégrées et hiérarchisées sous forme de système d'action complexe <input type="checkbox"/> De multiples fonctions à combiner entre elles et qui nécessitent un management. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les degrés d'ouverture sur l'environnement sont plus ou moins marqués. <input type="checkbox"/> Les site d'implantation (internes à l'entreprise ou sur des territoires) influent sur les caractéristiques des systèmes flexibles. <input type="checkbox"/> L'échelle de taille, notamment le volume maximum d'accueil de stagiaires. <input type="checkbox"/> Les modes de formation mis en œuvre, selon qu'il s'agit d'auto formation ou de parcours personnalisés de formation au sein de modules collectifs. <input type="checkbox"/> Le niveau de délégation de pouvoir et de responsabilité accordé au manager du système.

TABLEAU n°1. L'approche empirique des systèmes flexibles de formation ⁹

Commentaires : au travers des facteurs de différenciation, on notera des points d'ouverture sur l'extérieur et la volonté de laisser des espaces, aussi bien au manager qu'aux stagiaires.

I.12/ VERS L'INDIVIDUALISATION

⁹ MOR A. Ouvrage cité, page 48

Lorsqu'il aborde l'étude de ce domaine, l'observateur extérieur (ce qui était notre cas au départ) est frappé par les faits suivants :

- Nous pouvons percevoir que, parfois, pour une même prise en compte de composantes éducatives (objectifs, moyens, cheminement...), les effets sont très différents (degré d'assimilation, évaluation des prestations...)
- Nous évoquons (au travers de ce mot) l'ambivalence et la tension entre deux sens qui s'opposent et se caractérisent l'un par rapport à l'autre :

– Illustration :

L'individu "qui ne peut être divisé" montre à la fois ce qui l'associe à l'espèce mais aussi ce qui le distingue à l'intérieur de celle-ci.

- Nous mettons en lumière le caractère intrinsèque de cette notion, qui fait que chaque individu diffère de tous les autres. L'accent est mis sur "la force", qui vient de l'intérieur, et sur les caractéristiques objectives qui lui sont propres, voire essentielles.
- Nous distinguons deux types d'individualisation ¹⁰ :
 - L'individualisation **autonomisante**, dont le but majeur est d'aider le sujet à apprendre et à faciliter ainsi son insertion professionnelle et/ou sociale ;
 - l'individualisation **mécaniste**, visant uniquement la rationalité et la rentabilité des dispositifs (dans une optique de massification de la formation).
 - Illustration :

"Dans le premier cas, c'est l'étudiant qui individualise. Il a le pouvoir d'adapter soit les objectifs, soit les moyens d'apprentissage, à ses propres moyens. Dans le second cas, c'est l'institution qui individualise, en mettant à la disposition de l'étudiant un vaste choix de cours dont les objectifs sont définis à l'avance par elle, ou encore un ensemble de moyens prédéterminés".

- Nous repérons alors la difficulté de trouver les indicateurs permettant de mettre à jour les finalités conscientes ou inconscientes poursuivies dans les démarches d'individualisation.

En résumé, sous le vocable d'individualisation, nous trouvons trois démarches centrées sur les parcours de formation :

- l'une, d'ordre socio-économique, est empruntée à la Gestion des Ressources Humaines,
- l'autre, d'ordre organisationnel, dont l'objectif est la construction, la gestion optimale des dispositifs,
- la dernière, d'ordre pédagogique, tente de fournir aux intéressés les moyens et ressources nécessaires à leurs apprentissages,

¹⁰

LECLERC G., NADEAU J.P., SAUVÉ J., L'individualisation - Chronique Sociale, p.7 (1987).

"C'est une action ou démarche d'ensemble, prenant en compte à la fois les singularités individuelles, en reconnaissant une volonté intérieure capable d'agir et de modifier les processus en cours, et une volonté externe qui influence le déroulement des actions individuelles".

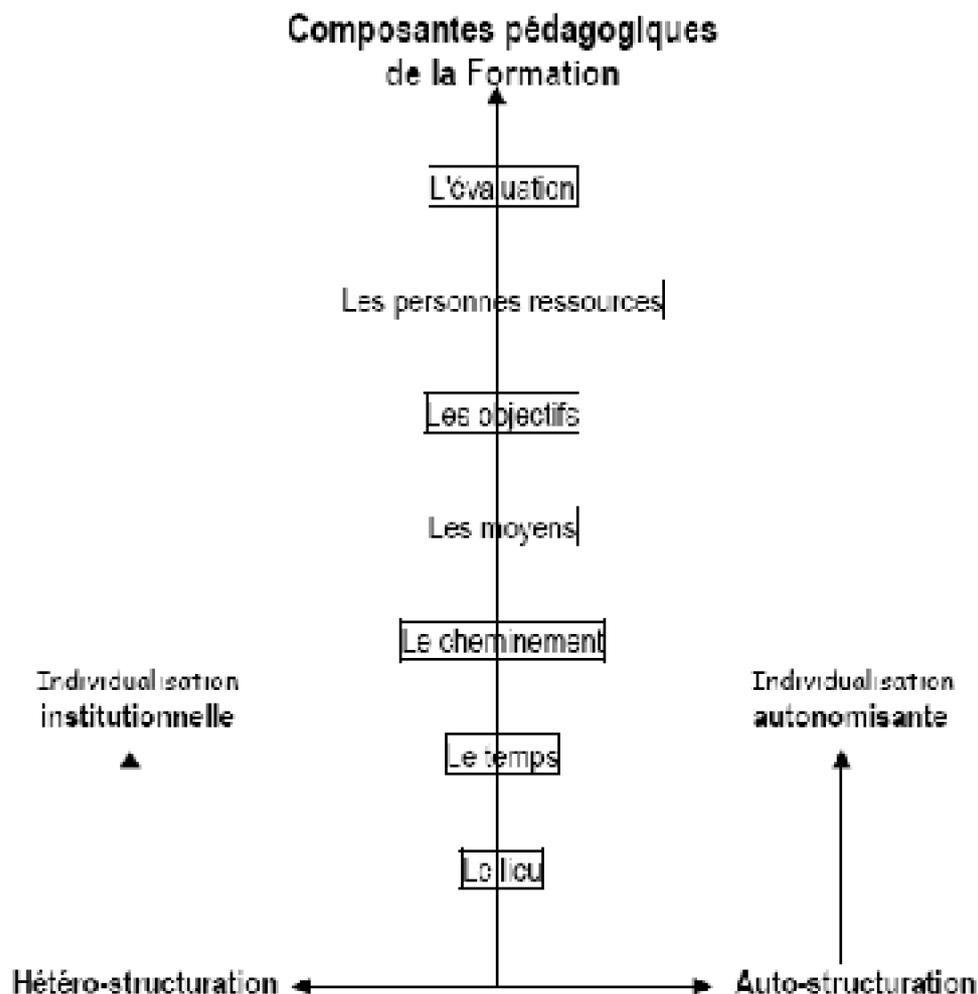


TABLEAU n°2. Les grandes tendances de l'individualisation

Commentaires : on peut observer que le management de toutes ces composantes nécessite à la fois de communiquer en permanence, d'impliquer l'équipe d'acteurs et de faire appel à des prestataires externes.

Sources

En ce qui concerne l'individualisation, Catherine FROISSART et François ABALLEA ¹²

¹¹ PREVOST H. l'individualisation de la formation – Chronique Sociale p.43 (1994).

¹² FROISSART C., ABALLEA F. – L'individualisation de la formation – Revue DPNT n°48 – Janvier-mars 1989.

avancent cinq types d'explications de son renouveau dans le champ de la formation :

- La faible efficacité d'un certain nombre de procédures de formation collective,
- l'inadéquation entre les exigences de la formation professionnelle et les moyens mis en œuvre,
- la volonté de rationaliser l'acte éducatif, du côté tant de l'appareil de formation que de l'entreprise,
- la promotion de nouvelles formes de socialisation professionnelle,
- une référence aux valeurs humanistes.

Donc, pourquoi individualiser la formation ?

- pour prendre en compte l'individu et se donner pour fin l'accès à la culture qui est toujours, de quelque manière, l'accès à l'universalité ;
- pour établir une synthèse entre le savoir qu'un individu possède déjà et le savoir constitué.

C'est en agissant sur les principales composantes de l'environnement éducatif (cf tableau n°2) que l'on peut espérer créer les conditions de l'apprentissage le mieux adapté à l'individu.

Nous pointons précisément les deux conceptions de l'individualisation évoquées plus haut :

- l'une éclaire notre recherche sur l'autoformation (l'apprenant individualise en fixant les objectifs en fonction de ses propres besoins)
- l'autre fait référence à la programmation par l'institution de parcours différenciés.

Exemples :

En A.P.P. (Atelier Pédagogique Personnalisé), chacun apprend selon ses rythmes, en fonction d'un objectif de départ (pratiquer un programme informatique, avoir une méthode d'acquisition de savoirs de base...)

En formation d'Assistants de vie, selon un carnet de route individualisé, chaque stagiaire choisit l'ordre d'exécution des modules. 2.

Parallèlement, l'approche système¹³, appliquée à la formation, a permis une approche globale de l'acte éducatif. Celui-ci est identifié comme un processus caractérisé par ses deux aspects : individuel et continu.

"L'approche systémique s'est progressivement constituée comme une théorie pluridisciplinaire (intéressant plusieurs domaines scientifiques, dont la biologie, la sociologie et la physique). Elle s'appuie sur la cybernétique (l'étude de la régularisation et de la communication chez les êtres vivants et les machines construites par l'homme) et la théorie des systèmes..."

¹³ MELESE J. – L'analyse modulaire des systèmes de gestion – Editions Hommes et Techniques – p.14 et suivantes (1986)

Dans le champ plus particulier de la formation, des tentatives d'application de cette approche vont dans le même sens. Comme le souligne Jean BERBAUM¹⁴ :

"adopter une démarche systémique revient à affirmer que l'hypothèse la plus satisfaisante pour décrire la réalité est de la considérer comme un système, donc de retenir un modèle de nature systémique (composants en interaction)".

Autant nous pouvons souligner la prégnance de cette approche systémique dans le champ de l'individualisation, autant elle apparaît peu crédible en matière de personnalisation.

Le chapitre suivant se propose de stabiliser les conceptions propres à l'acte de personnalisation.

I.13/ LES CONCEPTIONS DE L'ACTE DE PERSONNALISATION

La multiplicité des vocables (individualisation, coaching, personnalisation, tutorat...) ne semble pas garantir, pour chacun d'eux, une acception définie et stable au sein du dispositif de la formation continue. Mais elle traduit, dans le champ de la formation, des transformations profondes de notre société, peut-être parfois même une mutation. L'individu est de plus en plus une référence première de notre vie sociale et culturelle. On qualifie même de "bonne formation" celle qui satisfait les besoins sociaux en compétences diversifiées. On reconnaît que les individus peuvent être complémentaires, dans la mesure où ils n'ont pas été formés de façon uniforme. Bref, la bonne institution de formation se doit de prendre en compte la singularité de l'individu.

Une réalité confuse

- S'agit-il de procéder à une orientation ?

On est alors confronté à un problème d'ajustement entre l'offre et la demande. Dans ce cas, telle formation exige des pré-requis plus ou moins explicites, définis et parfois négociés. Ils peuvent être :

- *d'ordre physique* : une certaine force, dans le cas traité par l'auteur, lors d'un stage de vendeurs en jardinerie (Réf. CFPH/Ecully)
- *d'ordre cognitif* : une logique, au travers de la maîtrise de certaines notions de calculs thermiques pour un stage d'assistants SAV (Réf. GAZ INDUSTRIE/Les Echets)
- *bien moins définis* : se rapporter au caractère, à la personnalité, pour entrer dans une action de formation à la vente de longue durée (Réf. IFV ESC/Chambéry).

A défaut de ces pré-requis, d'un projet précis, on dirigera les sujets apprenants vers une phase de diagnostic, en groupe, ou individuellement, ou d'une façon personnalisée. L'intitulé de cette phase ne paraît pas essentiel. Ce qui compte le plus, c'est l'état d'esprit de départ. On se retrouvera, alors, dans une situation de détection, avec des attentes

¹⁴ BERBAUM J – Etude systémique des actions de formation – PUF 1982 p. 8, 9.

particulières vis-à-vis des outils d'entrée en formation. On s'intéressera, surtout, à des outils qui portent sur des qualités prédictives.

- S'agit-il d'asseoir un parcours pédagogique ?

Quelle que soit la formation, le public présente une certaine hétérogénéité. Il faut compter avec elle, à la fois pour la détermination des objectifs à atteindre, et pour la construction du parcours propre à y parvenir.

Le souci formatif passe alors au premier plan.

- Comment identifier et utiliser les appuis pour réactiver des procédures cognitives inutilisées depuis une longue période ?
- Quels goûts personnels peuvent servir de leviers aux stratégies de transformation visées ?

En fait, il s'agit de concrétiser l'éducabilité du sujet apprenant. Les qualités attendues des outils de départ sont alors bien différentes des qualités prédictives nommées précédemment.

Il faut répondre à la question : "comment cette personne, celle-ci ou celle-là, peut-elle apprendre cela ?". On suppose donc un niveau d'avancée des connaissances psychologiques suffisant pour fournir les réponses. Comment apprend-on en général ? Comment analyser les stratégies individuelles ou personnelles dans ce cadre ? Comment les utiliser pour développer les connaissances ?

- Ce distinguo est-il pertinent ?

Peut-on mêler ces fonctions (procéder à un choix ou tracer un parcours) et donc les outils utilisés ? Nous ne le pensons pas. Les difficultés lexicales en témoignent. Les définitions classiques extraites des dictionnaires désignent la personnalisation comme étant le fait de "rendre personnel", "l'adapter aux besoins de...", "donner une note personnelle".

Cet apport permet de faire avancer notre réflexion mais d'une manière insuffisante. Afin de rester dans le concret, nous approcherons la notion de personnalisation dans sa manifestation d'actes personnalisés et la stabiliserons dans le domaine de la formation continue.

Quelques expressions à propos de la personnalisation

De nombreuses locutions, fondées sur la personnalisation, font désormais partie de notre culture. Le langage du XXe siècle témoigne de l'effet personnalisation dans la vie quotidienne. D'aucuns font un amalgame entre les qualificatifs de "personnalisé" et ... "individualisé".

A titre d'exemples, certains formuleront :

- "Je vous ai fait parvenir un dossier personnalisé pour votre droit de..."
- "Je vous attends pour un bilan individuel..." (par opposition à une passation en

groupe)

- " Je vous conseille un itinéraire personnalisé, correspondant à vos rythmes..."
- "Je vais personnaliser cet objet en y incrustant vos initiales..."

La frontière entre "individuel" et "personnalisé" peut s'entendre quant aux objets (les choses). Elle est plus complexe quand elle veut trouver une limite à la matière. Il est plus délicat de qualifier un savoir, un savoir-être, et d'y attribuer le qualificatif de "personnalisé". A titre d'illustration :

- Comment désigner l'acquisition d'une pratique (en l'occurrence la négociation commerciale) et l'affubler d'une approche personnalisée, même si elle est déclenchée par un *kairos* (instant magique d'appropriation) ?
- Comment retraduire un savoir vécu et analysé pour le redistribuer à des apprenants ?

On peut donc supposer que la personnalisation apportera une touche de l'ordre de l'intime, une focalisation appropriée, dans un souci de transformation pragmatique de la connaissance liée à la pensée du futur formateur.

L'ambition de personnaliser les approches et les pratiques est donc sous-tendue par des exigences à la fois pédagogiques, culturelles et sociales. On peut se demander si elle peut satisfaire également l'exigence de sens, dans laquelle, jusqu'ici, s'enracinait tout projet éducatif.

La notion "d'acte personnalisé" dans la formation continue

Les questions principales demeurent les suivantes : La formation est-elle porteuse de sens ? Qu'est-ce qu'une société où la formation est définie par référence à la personne et non plus au corps social ? Qu'en est-il du cadre et de l'environnement ? Durant ces quinze dernières années, nous avons capté la nécessité d'ajuster la formation par le biais du "sur-mesure" ou du "cousu main". Tout particulièrement en ce qui concerne les entreprises, qui ont incité à un travail en amont, sous forme :

- *d'imprégnation* (Réf. action de la Direction Régionale des Affaires Pénitentiaires / Maison d'arrêt de Valence, et action sur la Lutte contre l'Illettrisme / Centres Ressources Rhône-Alpes),
- *de visites préparatoires* de réseaux de distribution (Réf. Monsieur Bricolage, Carrefour, Nalod's et Système V),
- *de questionnaires* écrits et envoyés aux futurs participants d'un stage de formation (Réf. Bertrand Distribution, Gaz de France).

La démarche consiste à capter "la température" :

- s'imprégner de la culture et du métier de l'organisation
- croiser la demande initiale de la hiérarchie avec son attente non dite
- suggérer des améliorations, des correctifs au cahier des charges

- rencontrer les personnes participantes aux stages
- capter leur peur, leur gêne, les inhibitions et leurs attentes secondaires

pour permettre :

- d'articuler au mieux les aller-retour entre la mise en œuvre du cahier des charges et les attentes/freins détectés et/ou ressenties
- d'imaginer les angles d'attaque (représentation psychologique, jeu d'entame, exercice de communication...)
- de structurer la transposition didactique en terme d'options pédagogiques, c'est-à-dire de scénarios selon l'évolution du groupe.

Ces aspects préparatifs représentent, pour le formateur spécialisé, un part primordiale et conséquente pour installer un parcours de formation dit "personnalisé". Comment ce dernier trouve-t-il sa place par rapport à une formation classique ? Le tableau ci-après en explicite les éléments clés. On relèvera l'aiguillon que constitue la passation d'un contrat entre le formateur et les futurs formateurs.

Le chapitre suivant traitera à la fois de la professionnalité du formateur et des premiers dimensionnements de la personnalisation.

	Formation CLASSIQUE	Formation PERSONNALISEE
Dimension	AVOIR / SAVOIR	ÊTRE / ENSEMBLER
Champ	Celui de l'ENSEIGNEMENT (paradigme de l'ÉCOLE)	Celui de la CONSTRUCTION (paradigme du CHANTIER)
Participation du sujet apprenant	ÉCOUTE du Formateur (oui sait)	CONQUÊTE du comportement (comment je fais/faire)
Facteur-clé	SOUSSION / DOCLITE côté apprenant	ANALYSE DU TRAVAIL réel ou supposé exprimé
Processus	MORTELAGE (on fait une bonne "pâte")	MÉTAMORPHOSE (à partir d'un KAÏROS)
Termes associés	Programme, niveau, hétérogénéité, stagiaires, supports	Cahier des charges, progression, évaluation sur l'apprenant, appréciation
Déni	"C'est trop théorique"	"C'est trop laxiste"
Éloge-type	"J'ai tout compris"	"J'ai été entendu"
But	Faire tout ce qui a été dit, écrit (tout le programme)	Réaliser le "contrat" défini (atteindre l'objectif)

Chapitre I.2. L'actualité d'un concept

I.21/ DETOUR HISTORIQUE

Génèse

Selon C. DUBAR ¹⁵ :

"Pendant tout le XIXème siècle, les problèmes de formation professionnelle sont

¹⁵ DUBAR C. – La formation professionnelle continue – La découverte – p.11 (1996)

inséparables de ceux de la scolarisation... mais, à la fin du siècle, alors que l'analphabétisme est pratiquement vaincu, la grande majorité des ouvriers et des paysans, en France, n'a droit à aucune formation professionnelle, ni initiale, ni continue. Il faudra attendre la fin de la Première Guerre mondiale pour voir s'instaurer une législation pour la formation initiale et les années soixante-dix pour une réglementation et une diffusion effective de la formation continue".

Cette transformation a revêtu plusieurs formes :

- **Thématique**, tout d'abord, qui a vu l'idée d'éducation permanente des années soixante-dix sacraliser les notions de développement personnel, économique et social, aux conceptions récentes liées aux thématiques de prévention économique et sociale... (on citera plus explicitement les termes de compétences, d'employabilité, de flexibilité, voire d'exclusion) ;
- **Expansionniste**, ensuite, car la formation se diffusait dans l'ensemble des champs de la vie professionnelle et de la vie privée, dans toutes les entreprises (de toutes tailles), dans tous les secteurs (répondant ainsi aux problématiques plus vastes liées au travail, à l'insertion, à l'employabilité) ;
- **Protéiforme**, enfin, avec la notion de formation ouverte qui "foulait au pieds" la sacro-sainte loi des trois unités (du théâtre classique), du "drame pédagogique conventionnel" : unité de lieu, de temps, d'action.

Les apports successifs des télécommunications, de l'informatique ouvrent à la formation des territoires nouveaux, que reflètent les Centres Ressources, les médiathèques, mais aussi les ateliers pédagogiques personnalisés, les réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Bref, les champs de la formation s'ouvrent vers l'extérieur. On voit ainsi poindre les éléments suivants :

- grande facilité d'accès aux savoirs, aux programmes, aux contacts
- souplesse et vigilance portées à l'accueil
- autonomisation des apprenants (ou des sujets apprenants)
- recherche absolue des gains de productivité pédagogique
- démultiplication des temps et des lieux d'apprentissage
- maillage des réseaux humains...

Ces nouvelles exigences bouleversent le rapport aux savoirs, tant pour les sujets apprenants que pour les formateurs, qui voient leurs fonctions s'amender, se transformer, prendre d'autres aspects. Se pose alors, pour eux, la question de l'exercice de leurs pratiques professionnelles.

Rappelons à ce stade les grands courants qui ont été influencés par les différentes conceptions de l'apprentissage. On trouve donc des courants qui mettent l'accent sur l'environnement et l'action pédagogique ou sur l'interaction maître-élève et enfin, celui que nous retiendrons, concernant l'apprenant (ses attitudes, ses motivations, son développement).

Le courant de l'Ecole Nouvelle insiste fortement sur l'autonomie de l'élève et sur la

spécificité de l'enfant par rapport à l'adulte. CLAPAREDE critique l'enseignement traditionnel, qui consiste à prescrire : "du dehors ce que l'enfant doit apprendre, sans s'occuper s'il le peut, si le programme établi est conforme à ses aptitudes, à son degré de développement"¹⁶ .

Le rôle de l'enseignement se limite à aider l'enfant à se construire lui-même en lui fournissant les moyens d'agir, d'observer, d'expérimenter. MONTESSORI a préconisé la situation suivante : "le maître sans chaire, sans autorité, presque sans enseignement, et l'enfant devenu le centre de l'activité, qui apprend tout seul, libre dans le choix de ses occupations et de ses mouvements"¹⁷ . Il faut adapter l'école à l'enfant, et non l'inverse, ce qui peut se faire soit individuellement (CLAPAREDE, MONTESSORI), soit collectivement (COUSINET, FREINET), soit encore de manière mixte (DECROLY)¹⁸

Le courant de l'Ecole Nouvelle a profondément modifié le regard porté sur l'enfant en lui accordant une nouvelle dignité. Il prête néanmoins le flanc à certaines critiques, la principale étant d'avoir une vision trop optimiste de l'enfant. Comme le fait remarquer NOT, entre la curiosité, "quête de stimulations gratuites... et l'investigation cognitive proprement dite, il y a toute la distance qui sépare l'inspection errante du curieux et l'analyse structurée du chercheur"¹⁹ . On constate d'ailleurs que, dans la pratique, ces méthodes accordent généralement un rôle non négligeable au maître.

Le courant non directif, s'appuyant sur la pensée et les travaux de ROGERS²⁰ , pose que tout apprentissage profond résulte d'une expérience personnelle. L'enseignement ne peut avoir que des résultats superficiels et risque de faire perdre à l'enseigné la confiance en son expérience propre et en ses capacités d'apprendre. Le formateur ne peut être qu'un facilitateur, qui accompagne la personne dans sa démarche de formation et l'aide à atteindre les objectifs qu'elle s'est elle-même fixés, en lui proposant un cadre d'apprentissage pertinent.

Préalables à l'apprentissage

La compréhension générale des conditions d'apprentissage a été largement facilitée par les travaux conduits en Sciences Humaines et, en particulier, par ceux de Kurt LEWIS sur la dynamique des groupes, de Jean PIAGET²¹ et de Carl ROGERS.

Nous retiendrons trois préalables :

¹⁶ CLAPAREDE Edouard - L'éducation fonctionnelle – Neuchatel, Delachaux et Niestlé, p.94 (1968)

¹⁷ MONTESSORI Maria – L'enfant – Caluire Gonthier – p.83 (1964)

¹⁸ COUSINET Roger – Pionnier français du mouvement de l'éducation nouvelle – 1881/1973 – Fondateur de la pédagogie par groupe FREINET Célestin – Pédagogue français 1896/1966 – Fondateur de la coopérative de l'enseignement laïc DECROLY Ovide – Médecin et psychologue belge 1871/1932 – A préconisé une méthode globale d'apprentissage de la lecture

¹⁹ NOT Louis – Les pédagogies de la connaissance – Privat – p. 148 (1988)

²⁰ ROGERS Carl – Développement de la personne – Bordas (1968)

- Motivations, confiance, réciprocité :

La motivation est un moteur puissant de l'apprentissage. L'utilité sociale et professionnelle des savoirs à acquérir aussi. Pour être réellement fructueuse, une relation pédagogique ne se construit pas dans la contrainte. Le savoir ne s'acquiert pas, ou mal, dans l'insécurité d'un pouvoir coercitif. Un tel savoir nuit souvent aux apprentissages ultérieurs, soit en créant un effet de filtre, soit en replongeant à son insu l'adulte dans des situations pédagogiques traumatisantes.

La confiance et la réciprocité apparaissent aussi comme des composantes essentielles d'une situation pédagogique favorable. Confiance en soi et en l'autre, qu'il soit formateur ou apprenant. Relation construite dans la réciprocité, au sens où chacun reconnaît l'autre pour ce qu'il est, dans sa richesse et ses insuffisances, en essayant de ne pas s'arrêter à ses premières représentations et impressions.

L'éducation des adultes est en cela une bonne école de tolérance et d'ouverture. La réciprocité vise aussi à donner à chacun un statut non dépendant, à faire que la parole soit un acte partagé, à reconnaître chez chacun une expérience sur laquelle s'appuyer.

- Jouer le conflit socio-cognitif :

Au-delà de ces conditions nécessaires pour que s'instaure un climat favorable aux échanges et à l'apprentissage, il est important d'utiliser le "conflit socio-cognitif", de savoir jouer sur les interactions, les échanges contradictoires et leurs effets sur la pensée et le raisonnement de l'individu et du groupe : jeu indispensable et nécessaire aux mécanismes de l'apprentissage, comme l'ont montré de nombreux travaux (VYTGOTSKI, DOISE...). Il s'agit de s'appuyer sur la dynamique des petits groupes, qui sont à la fois des espaces de production, d'appropriation, de mémorisation et de débat. Espace et temps propices à l'écoute et à la libre parole, ils sortent le sujet apprenant de son isolement car "on n'entend pas tout seul... les liens avec les pairs, les personnes ressources, l'environnement social constituent un facteur primordial de conquête active du savoir"²². De plus, cette situation de groupe est proche des conditions professionnelles "dans les conditions ordinaires, l'action à plusieurs, outre sa valeur immédiate, revêt aussi une valeur d'apprentissage pour l'avenir et contribue à la constitution de savoirs. Les interactions de travail supposent toutes, de la part de ceux qui y participent, des inférences, des constructions de signification, des confirmations ou réfutations pratiques venant réactiver et enrichir un savoir préalable et contribuer à l'action future"²³. Cependant, quelles que soient les vertus du travail collectif, il ne faut pas omettre de susciter, voire de provoquer, dans des situations plurielles, un autre type de conflit, le

²¹ PIAGET Jean – Introduction à l'épistémologie génétique – Puf (1950), Logique et perception – Puf (1958), Traité de psychologie expérimentale, Puf (1963).

²² AUMONT B., MESNIER Ph. - L'acte d'apprendre – PUF p.187 (1992)

²³ BORZEIX A., LACOSTE M.- Apprentissage et pratiques langagières : perspectives socio-linguistiques – Editions de la M.S.H. – cahier n°6 (1991)

conflit "intra-cognitif", où l'apprenant se retrouve face à lui-même et à ses difficultés. La conjugaison des dynamiques inter et intra groupales avec les dynamiques individuelles apparaît aujourd'hui comme le garant d'une plus grande productivité pédagogique : double dynamique permettant à chacun de progresser, seul et avec les autres.

· La professionnalité du formateur :

Le formateur n'est pas un enseignant. Il ne se définit pas seulement comme détenteur d'un savoir à transmettre ; c'est davantage un "facilitateur", qui s'efforce de mettre en place et d'impulser un processus d'apprentissage. Il doit accepter les remises en cause, les "atteintes à son statut". Il est à même d'entendre les critiques, souvent pertinentes, de sa gestion pédagogique, de ses manières d'être ou de conduire l'activité. Il doit faire amende honorable pour reconnaître ses ignorances, voire ses insuffisances, et ainsi accepter d'apprendre de ses stagiaires.

Le formateur est un médiateur et un modulateur. Toute pédagogie implique de créer une synergie mais elle doit aussi favoriser l'acte d'apprendre, qui est une mise en relation avec l'objet à connaître. Cette mise en relation "s'opère... à l'aide de moyens et/ou de personnes qui exercent une fonction de médiation auprès du sujet ou une fonction d'organisation de l'objet"²⁴. C'est dans cette double fonction que l'activité de formateur prend du sens. Médiation volontairement produite, plutôt que laissée au hasard ; rencontre opportunément provoquée entre un individu et un geste, un concept, une procédure. Tout l'art, souvent fruit de l'expérience, consiste à se saisir d'un environ-nement, d'un climat, de contenus, et de les transformer en occasions d'apprentissage.

En milieu adulte, le formateur devient une personne ressource privilégiée, un conseiller et un médiateur. Il est un faiseur de situations propices aux apprentissages, plutôt qu'un diseur de savoir. Il crée ou aide à créer, facilite la rencontre d'un individu ou d'un groupe avec un espace, un temps et une organisation où l'acte d'apprendre devient possible.

Dans ce rôle de médiateur, il "s'efforce d'organiser et de rendre facilement accessible le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissages... Il se considère lui-même comme une ressource pleine de souplesse utilisable par le groupe... Il est capable de devenir lui-même un participant en apprentissage, un membre du groupe, exprimant ses vues comme étant simplement celles d'une personne... Il s'efforce de reconnaître et d'accepter ses propres limites"²⁵.

INTERROGATIONS DIDACTIQUES

Les didactiques concernent l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline. On rencontre couramment deux discours qui semblent osciller entre deux choix de

²⁴ AUMONT B., MESNIER P.M., Op.cit; p.37

²⁵ ROGERS C. Liberté pour apprendre – Dunod – p.163 (1976).

formations, celui du "savoir" ou celui de "l'expérience".

- un modèle de formation "scientifique" :

Celui-ci ne résout pas la question de l'action : même s'il y a science, on peut savoir en théorie et ne pas savoir décider dans les cas pratiques. En ce qui nous concerne, certains formateurs ont appris la science de la négociation mais éprouvent des difficultés quant aux situations d'apprentissage en simulation ou en réel. Certains n'ont même jamais eu affaire à un client.

- un modèle de formation "empirique" .:

Celui-là n'assure pas nécessairement une expérience avisée et ne donne pas d'indépendance : on répète les erreurs de chacun, on se conforme à ce que font tous les autres. Il s'agit d'une expérience limitée. Ce qui n'est pas encore pensé, ce sont à la fois la nature de la théorie et les caractéristiques de l'expérience.

Se pose alors la question d'un trait d'union ou d'une articulation entre ces deux éléments. Comment relier SAVOIR et EXPERIENCE ? Doit-on commencer une leçon, organiser un travail, effectuer un exercice et trouver leur articulation ?

- Jugement réfléchi:

L'opération est à la fois banale et complexe : elle est appréciation de la pertinence d'une action, savoir du moment juste où ne plus tergiverser, elle est intelligence de l'infiniment variable, capacité à trancher de façon avisée, comme quelqu'un qui a justement du jugement. Ce dernier est précisément ce qui opère la relation entre le général de la théorie connue et le singulier des situations rencontrées. C'est la valeur ajoutée du formateur, dont on attend que la décision soit juste et comprise comme telle. Que doit apprécier ce jugement, de quoi doit-il décider ?

D'une action efficace sans doute : les problèmes qu'on rencontre dans le groupe sont réputés pratiques et une action appropriée est la marque du professionnel de la formation. Or, la pratique appelle la réflexion sur l'efficacité des moyens mais aussi sur les buts et les fins en vue desquels ils sont employés. Elle appelle une réflexion plus large sur leurs sens et leurs effets et une autre, plus fine, sur le caractère judicieux de leur emploi. Si le travail en groupe pose des problèmes techniques, il n'en demeure pas moins une question sur la légitimité et sur la décision. Par exemple, est-il juste d'exiger la prise de parole, le débat ou l'analyse chaque fois que cela s'impose ? Cela fait-il avancer une partie du programme et cela paraît-il judicieux pour l'équilibre du groupe ?

L'idée du jugement pédagogique qui ordonne la pédagogie de la recherche du juste, permet de comprendre que les didactiques sont l'expression de la recherche d'une justesse dans ce qui est dit et fait auprès des stagiaires en fonction des contenus à distiller.

L'autorité du formateur est là suspendue à sa compétence. Le souci didactique ne se préoccuperait alors pas tant de la conduite du groupe que de la conception d'une intervention ou d'un exercice, lesquels sont d'abord pensés dans une progression. Il y faut

encore du jugement, qui apprécie la justesse de ce qu'on dit, eu égard au souci pédagogique d'être compris de chacun dans le groupe et au souci scientifique de transmettre correctement, fidèlement, un savoir c'est-à-dire selon l'exercice qui lui est propre.

- Illustrations :

- La justesse et d'abord l'exactitude d'expression.

Il ne s'agit pas seulement d'expliquer les termes exacts, d'en donner l'équivalent en des formulations ou des paraphrases, des images parfois, des illustrations et des exercices justes.

- La justesse entre le signifiant et le signifié.

Il convient de rendre compréhensible ce qui est derrière les mots et de traduire le sens, eu égard à une application professionnelle. Il s'agira de contextualiser le plus souvent possible et d'en tirer des applications justes.

- Le triangle didactique:

Selon VERGNAUD :

"il faut écarter tout schéma réductionniste : la didactique n'est réductible ni à la connaissance d'une discipline, ni à la psychologie, ni à la pédagogie, ni à l'histoire, ni à l'épistémologie."²⁶

Pour définir la spécificité de la problématique didactique, la forme structurelle du "triangle" a été pendant toute une période un moyen commode de présentation. Elle semble passée de mode d'autant que les questions d'apprentissage ne sauraient se ramener au schéma simple de trois pôles : un émetteur, des récepteurs et un savoir.

L'analyse précise de ces pôles ne fait pas proprement partie de la didactique :

- Le savoir, son étude, sa définition sont du domaine des experts de la discipline, qui structurent et organisent le "savoir savant" ;
- la connaissance des stagiaires peut relever, quant à elle, de quatre types d'approches du sujet comme biologique, affectif, épistémique ou social ;
- le formateur peut lui-même être étudié comme sujet social, institutionnel (statut, fonctions), pédagogique (ses modèles implicites) et affectif.
- Les domaines d'investigation de la didactique:

Si ces trois pôles définissent un triangle, la didactique va s'intéresser aux trois côtés de ce triangle, aux relations entre les pôles.

- **la relation stagiaire/savoir** : la réflexion s'est développée sur la base de l'échec des pédagogies traditionnelles, fondées sur l'imprégnation de stagiaires considérés

²⁶ VERGNAUD G. – Table ronde Paris 1977.

comme des sujets neutres. Au contraire, la didactique suppose que les stagiaires ne soient pas "boîtes vides" mais participent ou co-participent à la construction de leurs apprentissages.

· **La relation formateur/savoir** : le savoir à transmettre est défini par des référentiels, voire des programmes, lesquels sont formalisés par des cahiers des charges. Le formateur intègre ces données dans sa démarche comme points de départ, mais ne les restitue pas tels quels.

Il a à "décontextualiser" ses savoirs pour les "recontextualiser" en fonction du niveau des stagiaires, mais aussi de ses choix méthodologiques et des objectifs spécifiques.

· **La relation formateur/stagiaire** : c'est le domaine de la relation pédagogique ou, plus strictement, du "contrat didactique" passé, le plus souvent implicitement, entre le formateur et les stagiaires. Il a la vertu de normer souterrainement les situations d'apprentissage, renvoie à des attentes, des habitudes ou des mécanismes scolaires. Nous reviendrons plus largement sur le contrat didactique, en amont de l'analyse de la pratique (partie II).

Situation gachette

Le thème de la personnalisation se situe au carrefour de différents enjeux concernant les systèmes éducatifs des pays développés. La massification amène un public de plus en plus large et hétérogène. Tenir compte de cette hétérogénéité et la gérer impliquent de mettre en place des systèmes de formation plus souples, pratiquant la reconnaissance et le renforcement, pour mieux prendre en compte les individus en formation. Cela impose une transformation, une mutation importante tout autant des attitudes des futurs formateurs que du dispositif formation. Il s'agit bien d'une nouvelle modalité de gestion, d'organisation et de conception des apprentissages, qui élargit considérablement le champ d'intervention des formateurs. Elle représente une entreprise frontière entre le monde des organisations avec ses chartes, ses lois, ses règlements... et les réseaux d'individus.

L'extension du champ de fouille dépasse celle qui est ordinairement dévolue aux recherches didactiques et pédagogiques. On comprend tout de suite pourquoi celles-ci tiennent prioritairement à une quête de rationalisation du métier de formateur (que l'on aborde alors sous l'angle institutionnel d'un parcours ou sous l'angle théorique des savoirs), alors que l'approche par la personnalisation inclut, au-delà et en de-ça de la transférabilité, bien d'autres supports de sens : celui des gestes et des lieux autant que des mots et des images, des cérémonies autant que des contenus, de l'esthétique autant que du substrat.

Par exemple, lors d'une formation, faire en sorte qu'il y ait un véritable "rencontre" : on peut admettre que la rencontre ne soit pas nécessairement formatrice par elle-même. Elle peut d'ailleurs, de prime abord, être déformatrice, déformatrice des formes antérieures à la rencontre, qui se trouve transformée par le fait même de se rencontrer, d'entrer en contact, en présence l'un de l'autre. C'est pourquoi, faire que cette transformation soit

formatrice et non déformatrice, fonde la nécessité d'une pédagogie (certes de la rencontre) personnalisée pour actualiser au maximum le potentiel formateur de la transformation opérée.

"L'art de la relation avec l'autre est, en effet, l'art le plus spécifiquement humain. La philosophie est l'art de mettre l'homme en relation avec lui-même. Il faut se rendre autre à soi-même pour bien penser"²⁷ .

Le formateur de demain est celui qui s'efforce de penser l'autre, en général et en particulier.

L'idée de mettre en place une démarche liée à la personnalisation nous est apparue comme une évidence, au milieu des années 1990, devant le peu d'efficacité et de mesurabilité des programmes relatifs au renforcement de la pratique commerciale.

Ces derniers étaient conçus :

- soit pour permettre un accès à la fonction de technico-commercial : agir juste, obtenir des résultats, être constructif,
- soit pour ouvrir la pratique au travers d'acquisitions de savoirs et de savoir-être nécessaires à un travail de nature plus collective : en interne en entreprise avec des sédentaires, en externe auprès des clients.

Force a été de constater les faits suivants :

- La multiplicité des vocables :

à commencer par l'appellation même du "vendeur" : technico-commercial, ingénieur technico-commercial, responsable des ventes..., en passant par des mots différents pouvant recouvrir des contenus identiques : appréhension du client, découverte des besoins et des motivations d'achat, sondage de la zone d'intérêt réel, compréhension des mobiles d'achat, connaissance des marchés... Conséquence : la publication par l'AFNOR, en 1994, des appellations relatives à la fonction commerciale vint donc à point nommé pour remettre de l'ordre dans le maquis des 128 métiers liés à l'acte de vente.

On est en droit d'espérer que l'effort de concision dont elle témoigne (24 appellations) aura, à moyen terme, des effets positifs, en créant un dénominateur commun aux acteurs intervenants dans le domaine.

- La très grande variété des objectifs, des programmes :

une panoplie de formulations des formations couvrant l'acte de vente dès l'entrée chez le client, en passant par la découverte et l'argumentation, pour terminer par la planification et le suivi des affaires. Quant au déroulé des séances, elles misaient moins sur les représentations du client que sur des simulations imposées par le formateur, qui imprimait de son expérience les rythmes d'acquisition des stagiaires. Cette approche, loin d'être personnalisée, était de nature empirique et faisait appel davantage à la séduction et au charisme de l'intervenant. En ce qui concerne les supports de cours, ils se calquaient sur

²⁷ QUEAU P. – *La Planète des Esprits* – Odile Jacob – 2000 – P.307

les travaux effectués par Pierre RATAUD²⁸, illustrés par l'exemple ci-après, ou par Lionel BELLENGER²⁹.

"Qu'est-ce au juste, la référence dynamique ? C'est oser demander à un client ou à un prospect de nous faire de la publicité, de nous introduire chez ses propres relations d'affaires ou de nous aider à y parvenir... On peut comparer le résultat au rayonnement des ondes provoqué par la chute d'un petit caillou au milieu d'un lac. Les cercles s'élargissent, s'étendent à l'infini, à une condition : c'est lancer le petit caillou, avoir le geste initial qui déclenche la réaction. C'est là l'effet de synergie, l'effet multiplicateur qui permet au bon vendeur d'être reçu davantage, plus rapidement et dans de meilleures conditions".

- Le niveau très disparate des personnels en charge de ce type de formation :

Pas de formation ni de diplôme exigé, pas de critère d'accessibilité à l'inscription pour obtenir un numéro de formateur officiel (Direction Régionale du Travail et de la Formation Continue).

De ce fait, de nombreux intervenants, ayant pratiqué ou non la négociation commerciale, ont animé des séances de formation avec plus ou moins de brio et de réalisme. La prestation standard consistait à proposer un stage court de cinq journées, la plupart du temps d'une façon consécutive, laissant ainsi peu de place à une application avec retour d'expérience et modification des pratiques.

- Le manque de lisibilité de la progression pédagogique, qui se limitait uniquement à l'entretien en situation de face à face.

L'aspect didactique était réduit à sa plus simple expression : un enchaînement de questions-réponses ou de situations en clientèle, avec peu de consignes relatant l'environnement professionnel des stagiaires.

En ce qui concerne l'aspect pédagogique, la ponctuation se faisait au travers des séquences de vente telles qu'on les appréhende dans les universités américaines comme Harvard (ouverture, argumentation, conclusion). Il est difficile alors de ne pas succomber au rite de l'évaluation "à chaud", le fameux "qu'en pense le groupe", pour mieux s'auto-féliciter.

(58)

I.22/ PEUT-ON PARLER DE CRISE D'IDENTITE ?

Notion d'identité

Pour un grand nombre de chercheurs en Sciences de l'Education, l'identité sociale est avant tout synonyme de catégorie d'appartenance. Le plus souvent, c'est la C.S.P,

²⁸ RATAUD Pierre – L'alchimie de la vente – Les éditions d'organisation (1983) – p.262, 263

²⁹ BELLENGER Lionel – Qu'est-ce qui fait vendre – Puf (1983)

c'est-à-dire la Catégorie Socioprofessionnelle qui permet, grâce à des enquêtes nombreuses et répétées, de connaître l'évolution de la structure sociale et les relations statistiques entre cette appartenance jugée importante et un ensemble très large de comportements, attitudes, opinions en matière familiale, professionnelle, religieuse, politique, etc...

La position, exprimée ou non, de ces chercheurs est que cette appartenance « objective » à une catégorie détermine, de manière plus ou moins forte, ce que DURKHEIM appelait « les manières de faire, de sentir et de juger », qu'il considérait comme « des faits sociaux ». De ce fait, il s'agirait de relier ces manières de faire (sentir, penser) à ces appartenances qualifiées de déterminantes.

Pour d'autres chercheurs, l'identité sociale apparaît comme une notion plus ambiguë, dans la mesure où les appartenances sont multiples et où aucune ne peut plus s'imposer, a priori, objectivement, comme principale. Par exemple, le sexe des individus enquêtés ne peut plus aujourd'hui être négligé par les analyses sociologiques. Ou, mieux encore, une femme cadre n'est pas un cadre masculin, a fortiori une formatrice n'est pas un formateur.

Mais d'autres appartenances pèsent aussi sur les comportements et les opinions : l'origine culturelle, le lieu d'habitation, la génération ou les croyances religieuses. En multipliant les variables d'appartenances, on arrive rapidement à une image complexe et brouillée de la société.

Enfin, pour une autre catégorie de chercheurs, la question de l'identité est devenue centrale. Cela explique l'analyse des relations « subjectives » aux catégories d'identification. Ils ont ainsi privilégié d'autres matériaux que les statistiques (les entretiens, notamment), d'autres approches interprétatives (faisant place à la subjectivité) et d'autres problématiques (non déterministes) que les précédents.

Ces études ont, par exemple, constaté une diversité de discours, de croyances, de pratiques de la part de salariés pourtant classés dans « la même catégorie socioprofessionnelle ». Il est ainsi devenu de plus en plus insuffisant, pour comprendre les pratiques et les discours de ceux-ci, de les relier, de manière causale, à leur seule position, sur une échelle sociale définie par des catégories a priori (CSP ou autres). Ainsi, nous définirons une identité professionnelle comme un ensemble réunissant à la fois une similitude de statuts (ce fut le cas pour les orthophonistes, il y a quelques décennies), une proximité de fonctions (avec des tâches similaires), et une analogie quant aux valeurs et références (code déontologique).

L'identité, en effet, n'est pas seulement sociale : elle est aussi personnelle. Or, « l'individu » ne devient pas facilement un objet sociologique. En France, « la sociologie classique » s'est constituée contre la psychologie et sa focalisation sur l'individu. De ce fait, la notion « d'identité pour soi » n'appartient pas au vocabulaire de la sociologie classique et l'identité sociale devient synonyme « d'identité pour autrui ».

Les dictionnaires distinguent, en général, cinq sens au mot français de « crise » :

- | | |
|---|----|
| Changement subit du cours d'une maladie (ex : crise cardiaque) | 1. |
| Accès bref et violent d'un état nerveux ou émotif (ex : crise de nerfs) | 2. |

- Accès soudain d'ardeur ou d'enthousiasme (ex : travailler par crises) 3.
- Période décisive ou périlleuse de l'existence (ex : crise d'adolescence) 4.
- Phase difficile traversée par un groupe social ou rupture d'équilibre entre grandeurs économiques (ex : crise économique). 5.

C'est ce dernier sens qui sera privilégié. En ce qui concerne le cas des formateurs, force est de reconnaître qu'ils peinent à obtenir un véritable statut (malgré la récente convention collective) et, surtout, une reconnaissance autour de valeurs communes, telles que l'habilitation, le contrat pédagogique, la confidentialité... On peut même considérer que leur identité est de nature flottante et gagnerait à être stabilisée. Une mobilisation autour d'une charte déontologique, avec un plan d'application, pourrait constituer une voie-réponse.

L'évolution des métiers des formateurs

Deux périodes semblent se distinguer, en France :

- > Période de 1945 à 1971 :

On assiste à une forte structuration des métiers de la Formation Continue autour de la modernisation du pays, de l'évolution même des fonctions de Formateur et du financement de la formation.³⁰ La période historique 1945/1971 est marquée par le face à face pédagogique en tant que pratique principale des Formateurs. C'est aussi au cours de cette période qu'apparaissent, dans les pratiques, dans la loi et dans les budgets, les Conseillers d'Orientation, puis les Conseillers en Formation Continue (CFC). En 1975, on estime à 4.000 le nombre de formateurs à temps plein et environ à 40.000 le nombre de personnes qui devraient mener à temps partiel des actions de formation.

Alain MEIGNANT³¹ pose la question de savoir « qui sont les Formateurs » S'appuyant sur une étude de type sociologique portant sur les Formateurs « professionnels » à temps plein³², il en tire les observations suivantes :

- 51 % sont issus de catégories sociales dites supérieures (surtout cadres et fonctionnaires supérieurs)
- 39 % viennent des catégories moyennes
- 10 % des catégories populaires.

Le fait de devenir Formateur constitue un signe de mobilité sociale descendante pour les premiers, ascendantes pour ceux qui sont d'origine populaire. Mais, dans les deux cas, elle s'effectue dans le sens de la **marginalité** : près des 2/3 ont connu, au cours de leur

³⁰ TERROT N. - L'éducation des adultes en France : 1789-1971. - Livre de Poche 1998 (réédition), p.16.

³¹ MEIGNANT A. - « La Formation des Formateurs ». Edition du Savoir Moderne, CERL 1975.

³² FRITSCH P. - L'éducation des Adultes - 1971, P.22-26.

scolarité, des accidents de parcours (redoublement, maladie, interruption d'études). 85 % d'entre eux sont les « produits » de l'Education Permanente (mouvements de jeunesse et autres). Cette double marginalité, scolaire et professionnelle, semble aussi développer un discours critique du système scolaire (qualifié par eux de « grande maison ») et des attitudes équivoques vis-à-vis de l'entreprise (loin de l'institution de formation).

Se pose alors la troisième question, celle de la **professionnalisation des Formateurs**. L'effet de la loi de 1971 (J.DELORS) semble, à cette époque, avoir donné une impulsion à cette professionnalisation et à la création de systèmes éducatifs spécialisés dans leur formation.

En 1974, Guy le BOTERF et François VIALLET se posent la question de savoir s'ils se trouvent en **situation professionnelle**. Cela les amène, après s'être livrés à une véritable « entreprise de désencombrement », à dégager cinq profils principaux de Formateurs :

- le responsable de formation
- le gestionnaire de formation
- l'enseignant
- le spécialiste de moyens pédagogiques
- le Formateur consultant.

Alain MEIGNANT, tout en reconnaissant le mérite d'une telle clarification, émet deux remarques :

- Ce regroupement permet de justifier et d'accentuer le processus de professionnalisation des Formateurs mais se met en porte-à-faux avec l'idée d'éducation permanente, qui préconisait une société **où « chacun serait le Formateur de chacun »**.
- Par ailleurs, ce genre de typologie présente un autre danger : en spécialisant les différentes fonctions des Formateurs, elles tendent à faire oublier que, dans la réalité de la formation, elles sont extrêmement liées et interdépendantes. **Il est évident, lorsque l'on analyse les situations de formation, que l'organisation et la gestion ont des répercussions constantes sur l'animation et la pédagogie.**
- **Période de 1971 à 2003** : Un angle de vue semble émerger, celui d'une approche typologique des organismes de formation :

Au plan quantitatif, une enquête, réalisée par le CEREQ en 1994³³, fait état de 5.600 organismes de formation continue, réalisant plus d'un million de francs de chiffre d'affaires. Au total, ces organismes emploient, à titre permanent, 153.000 personnes sous contrat de travail, dont 100.000 Formateurs et responsables pédagogiques. Les trois quarts occupent moins de 30 salariés ; on reste dans l'univers de la petite entreprise, mais l'activité sollicite assez massivement, au-delà des ressources internes, la mobilisation de

³³ Evolution des métiers de la F.P. et de leurs pratiques – CEREQ n°149 – Octobre 2000.

compétences pédagogiques externes.

Cette étude ne concerne que 15 % des organismes. Les petits organismes de formation, non présents dans l'échantillon, captent à eux seuls les 4/5 des financements et emploient plus des 2/3 des personnels appartenant au champ professionnel. L'étude fait ressortir que 40 % des contrats de travail des Formateurs sont à durée déterminée et que 70 % de ceux du secteur privé occupent leur emploi depuis moins de cinq ans.

Au plan qualitatif, l'étude propose deux approches typologiques des organismes qui influent directement sur le statut des Formateurs :

- | | |
|---|----|
| selon leur « secteur institutionnel » | 1. |
| selon leur mode de gestion des ressources humaines. | 2. |

Pour ce qui concerne le premier point, l'étude distingue :

- **le secteur associatif** : 60 % de ces organismes se déclarent rattachés à la convention collective des organismes de formation
- **le secteur privé** : pour répondre à un large éventail de besoins et de public (salariés, demandeurs d'emplois ou individuels) avec une coloration précise de promotion sociale individuelle
- **le secteur privé lucratif** : 35 % d'entre eux ont le conseil et les études comme activités principales (20 % sont rattachés à la convention collective des cabinets d'études)
- **le secteur « entreprise »**, qui se compose des ASFO, des organismes liés aux branches professionnelles et des organismes liés aux entreprises
- **le secteur consulaire**, dont les organismes se sont impliqués dans le champ de la formation pour répondre aux besoins de l'entreprise et de l'artisanat.

Quant au second point, l'étude distingue trois modèles :

- **le modèle standard** : le recours aux intervenants extérieurs est assez marginal. Les Formateurs, essentiellement permanents, bénéficient dans leur grande majorité de C.D.I. Le turn-over du personnel est faible et, sauf exception, le temps partiel assez peu développé.
- **le modèle de l'externalisation**, qui a pour caractéristique principale de mobiliser massivement des compétences n'appartenant pas à l'entreprise
- **le modèle GRETA**, au sein duquel le profil de Formateur est dominé par la figure de l'enseignant.

Les transformations du travail

La question centrale du travail lui-même, à savoir sa signification, son sens, mérite d'être posée, qu'il s'agisse d'ailleurs du point de vue de l'innovation économique, de l'intégration sociale, aussi bien que de la production d'identité personnelle. Certes, cette interrogation ne se pose que si l'on pense que le travail salarié a un avenir.

Plaçons-nous donc dans cette hypothèse et remarquons trois tendances lourdes :

· Le travail comme levier de résolution de problèmes

L'activité de travail est devenue une activité de résolution de problèmes, et non d'exécution mécanique de consignes, d'application de procédures préétablies. Cet axe est évidemment à relier à ces formes majeures de rationalisation, qui ont été l'automatisation de moyens de production et l'informatisation des dispositifs de travail. Ceux-ci ne suppriment pas à tout jamais le taylorisme ; simplement, une partie du travail ouvrier s'est profondément transformée (années 50/60/70).

Ce n'est pas parce que les dirigeants d'entreprise ont compris tout le prix qu'ils pourraient tirer des savoir-faire incorporés et jadis niés, ce n'est pas parce qu'ils ont « élargi aux salariés le pouvoir de réfléchir sur les formes d'organisation, les modes opératoires, qu'ils les ont incités à élaborer des diagnostics et à proposer des transformations »³⁴ que les rapports socio-professionnels ont complètement changé. Le travail, même le plus « ordinaire » est devenu un enjeu pour la reconnaissance de soi, une sorte de champ de problèmes à gérer et essayer de résoudre, et non plus seulement des « contraintes explicites d'obéissance ».

L'appel à la créativité des salariés pour résoudre les problèmes et rentabiliser les investissements s'accompagne d'une rationalisation qui divise et fragmente les activités et, en même temps, fissure les collectifs qui exercent cette même rationalisation. Ce phénomène devient alors le signe annonciateur du modèle dit « de compétence », qui apparaît dans les années 80/90.

· Le travail comme mise en œuvre de compétences

Cette logique de la compétence, c'est, avant tout, la contribution possible des salariés à la compétitivité de leur entreprise. C'est donc à celle-ci de l'évaluer (à l'embauche), de la développer (par les processus de travail et par son organisation elle-même) et de la reconnaître (par la rétribution, le parcours professionnel).

Cette logique a prolongé la précédente et a envahi les organisations de travail et certains segments du système éducatif, en France, dans les années 1984/85. La notion de compétence a ravi la vedette à celle de la qualification et même l'entreprise a retrouvé une réhabilitation qu'elle avait perdue depuis la dernière guerre mondiale. Cette notion de compétence peut être définie comme une combinaison de savoirs permettant la maîtrise des situations professionnelles. Ce sont donc des connaissances ou aptitudes reconnues nécessaires à la bonne tenue d'un poste et/ou d'une fonction.

A un certain degré de stabilité de connaissances, toute compétence pouvait être considérée comme durablement acquise. Cela peut expliquer, dans une certaine mesure, l'origine de l'esprit de corps. Par exemple : on était sûr de trouver, dans telle ou telle grande école, les compétences recherchées pour tel ou tel poste.

Or, avec l'évolution des techniques, les compétences sont nécessairement très vite

³⁴ TERSAC Gilbert de, in BARBIER J.M. - SAVOIRS, COMPETENCES ET TRAVAIL - PUF 1992 p.126.

remises en cause : cela implique, pour qui veut en garder un niveau adéquat, un effort d'actualisation quasi permanent, une capacité de transmission et de partage de celles-ci et la recherche de leur adéquation aux besoins de l'entreprise. Le concept de compétence fait donc référence aux capacités adaptatives des salariés, dans un contexte professionnel évolutif.

Ainsi, EDF-GDF (cf mon expérience en 1996 à Annecy/74) définit les compétences professionnelles comme des capacités à combiner et utiliser des connaissances et des savoir faire pour maîtriser des situations professionnelles et obtenir des performances attendues. Il peut s'agir d'un bagage acquis dans le système éducatif, ou en entreprise, ou encore, depuis peu, dans un système de formation alternée. D'aucuns distinguent les savoirs (théoriques, techniques ou disciplinaires) des savoir-faire (procédures, expérience ou savoirs opérationnels) et des savoir-être (comportement, savoir-faire sociaux).

L'ANDCP³⁵ a souligné que la compétence résulte de connaissances méthodologiques qui incluent des savoirs pratiques et des savoirs procéduraux, associant les diverses phases de résolution d'un problème.

D'autres typologies peuvent être envisagées :

- distinction des savoirs techniques, relationnels et stratégiques (relatifs à la décision),
- terminologie en terme de savoirs spécifiques (compétences pertinentes dans un emploi ou un métier repéré, mais pas dans un autre),
 - transférables (pouvant se transférer d'un emploi ou métier à un autre. Exemple : l'outil informatique)
 - transversales (sorte de socle commun nécessaire à un grand nombre d'emplois : être capable d'analyser et de résoudre un problème).

C'est au cours de cette période (84/85) que s'élabore et se diffuse ce que certains ont qualifié de véritable « vulgate de la compétence ». Elle trouve son paroxysme dans l'identité d'entreprise. Elle présente l'avantage de lier les objectifs stratégiques ainsi que la mobilisation des moyens pour les réaliser. La période des années quatre vingt dix met en lumière le concept « d'employabilité ».

Vision radicalement différente, puisque ce n'est plus l'entreprise qui est collectivement responsable des compétences de ses salariés, mais chacun d'eux. Mieux encore, chacun devient responsable de l'acquisition et de l'entretien de ses propres connaissances. Changement de vision sur l'école, sur l'entreprise. Ces dernières ne produisent plus les compétences dont les individus ont besoin pour accéder au marché du travail, obtenir et se faire reconnaître : ce sont les individus eux-mêmes, c'est à eux de les acquérir et ils en pâtiront s'ils ne les possèdent pas.

Le « bilan de compétence » leur permettra de savoir où ils en sont dans ce processus. Ils n'auront de cesse de se constituer un « portefeuille de compétences »,

³⁵ MALGLAIVE M., WITTE Serge de. Association Nationale des Directeurs et Chefs de Personnel : Bulletin de Liaison n°48, Octobre 1995.

qu'ils sortiront s'ils veulent être embauchés. L'idée de « chèque individuel de formation » va dans le même sens : la prise en charge de sa propre formation continue par l'individu lui-même.

La compétence (acquise activement au cours de ses formations) peut être « vendue » ou « louée », pour un temps, à une entreprise qui juge en avoir besoin pour tel ou tel de ses objectifs. « L'employabilité », c'est se maintenir en état de compétence, de compétitivité sur le marché.

Le travail comme relation de service

C'est certainement la mutation la plus significative du travail, car elle porte sur son sens même. Par ailleurs, son ampleur est sans égal puisqu'elle balaie tout sur son passage.

Elle concerne tout le monde : salariés du secteur privé, fonctionnaires du public, salariés atypiques et non-salariés. Elle est inhérente aux évolutions du travail agricole, artisanat, industriel et, par dessus tout, elle est consubstantielle au mouvement de tertiarisation des activités. Elle sacralise en fait la religion du client : elle met au cœur de l'activité de travail la relation au client, interne et/ou externe. Elle fait émerger la confiance comme vertu cardinale et donne ses lettres de noblesse à la satisfaction totale du client. Elle donne ses coups de griffes à l'organisation bureaucratique (par essence anonyme et cloisonnée) en revêtant un aspect peu connu jusqu'alors : l'entreprise-réseau en liaison directe avec le marché ou le secteur d'activité.

Elle met en exergue cette notion de qualité³⁶ : ensemble de concepts managériaux visant à organiser l'entreprise autour de sa raison d'être, c'est-à-dire la réponse aux attentes de son client. On a tendance à faire coïncider le point de départ de ce « courant » sur la qualité avec les séjours au Japon de W. Edward DEMING et J.M. JURAN. Né en 1900, DEMING avait une formation en engineering et en mathématiques. Haut fonctionnaire, il fut envoyé au Japon après la seconde guerre mondiale en qualité d'expert de 1950 à 1956. Il eut l'occasion d'exposer devant la JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers) ses idées concernant le contrôle de qualité par des méthodes statistiques.

La Juse était alors une organisation en plein essor, en charge de la reconstruction du Japon, et l'approche statistique de DEMING sur le contrôle de qualité a joué un rôle de catalyseur non négligeable dans la réussite japonaise. Depuis, en hommage à sa contribution, les Japonais attribuent le prix DEMING, prix prestigieux aux entreprises les plus performantes.

Dans un article de la HARVARD BUSINESS REVIEW³⁷, J.M. JURAN souligne que, selon lui, la réussite de la qualité au Japon était due essentiellement à ce que les Japonais en avaient fait une priorité, du ressort des présidents des entreprises (qui avaient également suivi ses conférences avec intérêt), alors que les Etats-Unis l'avaient reléguée au niveau des ingénieurs de production.

Nul n'étant prophète en son pays, il va falloir attendre la fin des années 70 et le début

³⁶ Les Cahiers Qualité Management N°1 Juin 1994 ; « Qualité » : au-delà de l'ISO 9000 », Usine Nouvelle – 17 Mars 1994.

³⁷ Harvard Business Review – Juillet-Août 1993.

des années 80 pour que les managers américains découvrent DEMING et ses idées, à la suite d'un reportage de la NBC, intitulé : « si les Japonais le peuvent, pourquoi pas nous ? ». Aujourd'hui, la qualité, c'est DEMING, JURAN, OHNO³⁸ et d'autres.

En France, c'est le Mouvement Français pour la qualité qui succède à différentes autres institutions. A travers le monde, c'est un mouvement d'associations nationales et internationales travaillant à développer et à perpétuer les concepts et outils de la qualité.

On a l'habitude d'associer la qualité à un certain nombre d'outils classiques tels que le diagramme ISHIKAWA ou « arête de poisson ». A titre d'illustration, la figure suivante analyse les différents facteurs contribuant à la mise en œuvre d'une démarche qualité.

Sur le plan managérial, hier, c'était au contrôle de qualité, c'est-à-dire la responsabilité confiée à un service adéquat, de contrôler, a posteriori, une fabrication et de l'accepter ou de la refuser en fonction de son niveau de correspondances à des normes préétablies.

Aujourd'hui, la qualité est devenue la responsabilité de tous :

- dans l'industrie, c'est la responsabilité confiée à chacun, à chaque phase du processus, d'assurer la qualité de sa prestation
- dans le service, c'est la responsabilité de réussir les moments de vérité dont parle CARLZON.

Cela étant, un besoin de clarification des concepts s'impose : pour beaucoup d'entreprises « la qualité, c'est le travail bien fait » : une formule qui fait date, même si elle représente une attitude tout à fait respectable. Pour d'autres, c'est la certification, c'est-à-dire la conformité à une norme, ISO par exemple, et donc une forme de reconnaissance du respect d'un certain nombre de procédures. Pour d'autres encore, c'est l'assurance qualité, c'est-à-dire la rédaction et le respect ultérieur d'un certain nombre de procédures. Pour d'autres, c'est la qualité de service qui est privilégiée, avec une attention particulière portée au client. Enfin, d'autres parleront de qualité totale de management par la qualité, c'est-à-dire d'une vision de l'entreprise où chacun se sent investi d'une mission, celle d'être le fournisseur d'un service à un client (interne ou externe) et d'avoir la volonté de le satisfaire.

En définitive, il apparaît, au courant de cette phase, une entreprise-réseau, qui ne vend plus seulement des produits, mais vend (et achète) parfois uniquement des services. Ce sont les services marchands aux entreprises qui ont connu la croissance la plus forte (entre 1975 et 1992) : services informatiques, financiers, commerciaux, conseils.

Examinons maintenant, de plus près, les indicateurs qui vont permettre de jalonner une formation personnalisée.

I.23/ PERSONNALISATION : DIMENSIONNEMENT ET INDICATEURS

³⁸ OHNO TAKISHI, just in time for today and tomorrow, Productivity Press, Cambridge 1988, p.17/19.

La personnalisation, témoin de vigilance

Personne n'échappe à la crainte devant la montée de l'incertitude. La prégnance du marché nous force à opter pour des unités plus légères, plus adaptables, capables de répondre plus vite aux impulsions de l'extérieur. Les salariés se sentent parfois dépassés par les innovations technologiques et se doivent de relever de nouveaux défis.

Nos grands-parents n'avaient pas ce problème. Ce qu'ils ont appris à leurs enfants est resté en partie valable pendant toute leur vie. Nos petits-enfants ne connaîtront sans doute jamais la stabilité telle que nous l'avons connue mais, comme il auront grandi dans le changement, il n'auront plus qu'à faire l'effort de s'adapter aux sautes de rythmes de ce changement.

Dans un monde où tout ce que nous connaissons fluctue sans cesse, l'acceptation totale de la responsabilité personnelle devient une condition physique et psychologique vitale. Il nous faut apprendre à nous débrouiller seuls, parce que, dans un contexte où **CHACUN** devra fournir un grand effort d'adaptation, **personne ne pourra résoudre nos problèmes à notre place.**

Il en est de même dans le contexte de la pédagogie. On peut toujours amener quelqu'un à résoudre un problème ou à acquérir une nouvelle compétence, en appliquant consciencieusement les méthodes et les procédures pédagogiques liées à la personnalisation, sans se préoccuper des principes qui les sous-tendent.

Ce type d'intervention peut se révéler efficace, dans une certaine mesure, mais il n'atteindra jamais le summum des résultats potentiels.

L'impulsion donnée (par la personnalisation) opte fermement pour une prise en charge autonome de son travail et pour l'auto motivation (du sujet apprenant). Rajoutons, en troisième aptitude : l'acuité de la perception, la vigilance lucide qui est la conjonction d'une attention intense, de l'objectivité et de la clarté d'esprit. Toute amélioration de nos capacités d'attention entraîne une nette clarification de notre perception des choses, comme le ferait une loupe.

Application : L'observation de la réalité sur notre lieu de travail (ou/et de formation) implique des perceptions visuelles et auditives mais pas exclusivement. Elle inclura la compréhension des systèmes, des dynamiques, des liens entre les choses et les gens et, in fine, un sens aigu de la psychologie humaine. Elle déplace la frontière à l'intérieur de soi pour reconnaître quand et comment nos émotions et nos désirs viennent déformer notre perception de la réalité.

En bref : On peut améliorer son attention au quotidien en :

- percevant la réalité (l'attention lucide), de façon à **SAVOIR CE QUI SE PASSE AUTOUR DE SOI** (son poste, son environnement)
- affinant sa conscience de soi (perception interne) afin de mieux **PERCEVOIR CE QUI SE PASSE EN SOI.**

L'échafaudage conceptuel, construit dans ses dimensions, préfigure déjà le modèle de ce qui pourrait être le cadre d'une stratégie de personnalisation. Ne nous lamentons pas de

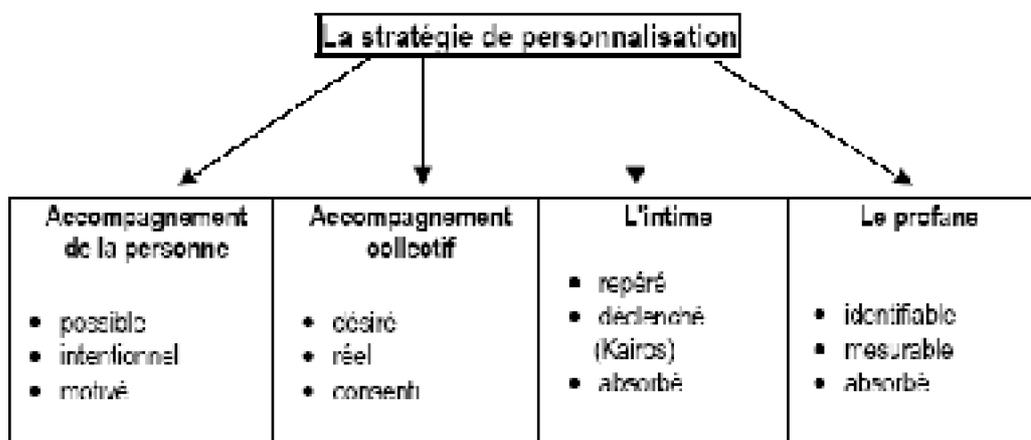
rencontrer cette stratégie dans une recherche et non dans la vie quotidienne des entreprises. L'exemple académique du modèle de l'acte de personnalisation est néanmoins utile, pour fonder la suite de la recherche, car il sert de critère et peut permettre :

- d'**établir** les formes qui permettent de cerner l'intégralité de la personne et de sa démarche ;
- de **constater** les écarts entre les capacités exigées et les capacités existantes ;
- de **proposer** les remèdes, à caractère formatif, adaptés aux exigences du sujet apprenant ;
- de **déterminer** sur quelles facettes de la formation personnalisée le formateur peut intervenir, afin de faciliter une intervention pédagogique "sur mesure".

Ce modèle est destiné à faciliter la compréhension de l'acte de personnalisation et peut être résumé par les 4 dimensions présentées dans cette description :

Pour être efficace, une formation personnalisée doit accompagner la personne dans de multiples dimensions.

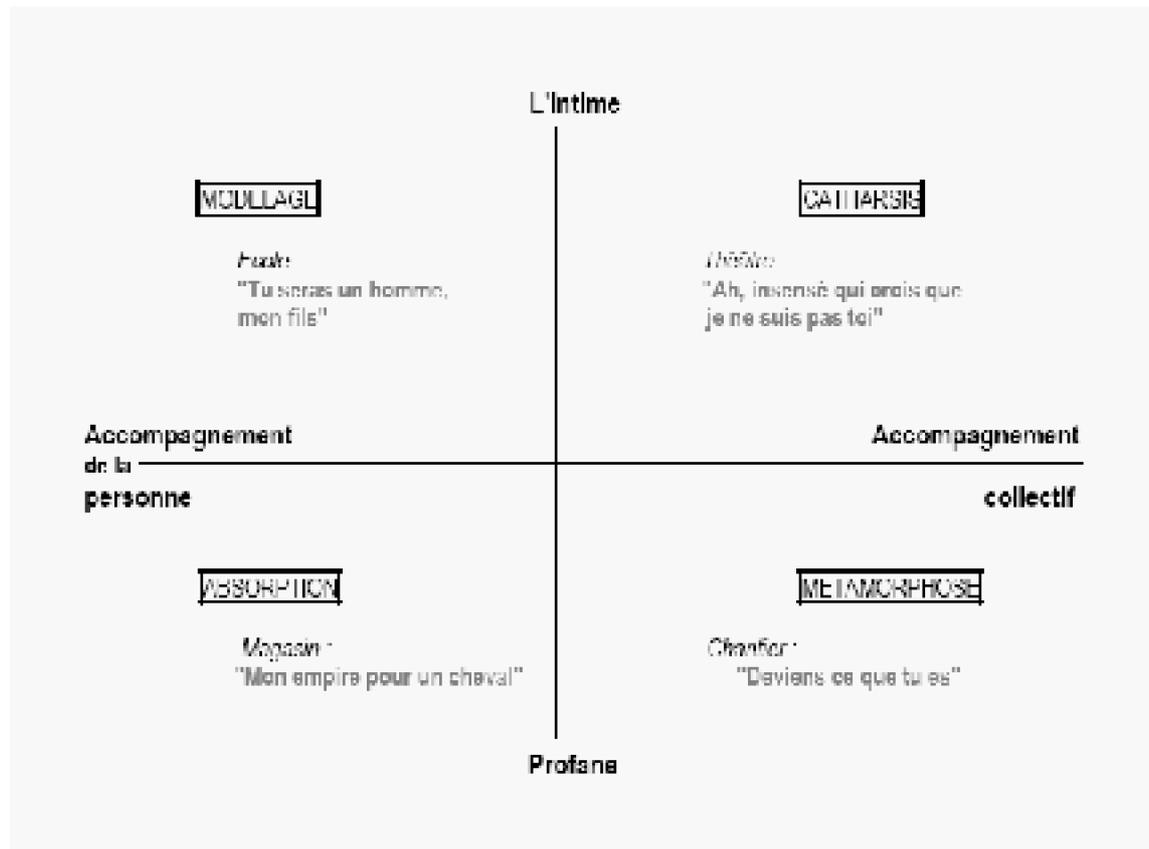
Le concept de personnalisation, dans son état de construction, peut aussi se synthétiser sous la forme d'un tableau indiquant ses dimensions et ses composantes :



Cette "mise à plat" des quatre dimensions de la personnalisation doit se considérer comme l'ultime tentative de mise en ordre du concept central de la thèse. Cette construction est de la plus haute importance car elle va nous servir de critère pour le développement ultérieur de la recherche.

Elle peut également se traduire selon le tableau suivant ³⁹ :

³⁹ FAVRY J. – Les quatre champs de la formation efficace – Editions ESKA – page 58 – 1997.



Les composants paradigmatiques de la personnalisation

Nous avons mis en abscisse les deux polarités "intime" et "profane" et en ordonnée "la personne" et "le collectif". Nous avons également fait référence au quadrant, dans lequel le chantier, objet support de notre champ d'étude, le magasin, l'école et le théâtre prennent bien leur place.

- **L'intime** est ici souligné comme l'état dans lequel l'être humain se trouve englobé dans sa totalité, physique, rationnelle, affective. Le sacré déploie l'intériorité, avec tout ce qu'il y a de trouble et de mystérieux.
- **Le profane** poursuit une approche extérieure à la réalité.
 - *L'une* et l'autre positions n'excluent pas l'action (en entreprise, en formation) ; cependant, l'action, dans l'intime, est une conséquence extérieure d'une autre action (intérieure celle-là).

- Quant au profane, l'action est posée avant, comme première, en fonction de son utilité, de sa capacité à faire bouger les choses.
- **L'école** est considérée comme un lieu sacré (ou qui devrait l'être) car elle représente la voie d'accès à son propre SAVOIR et, au-delà, la connaissance des autres et de l'environnement.
- Quant au **théâtre**, il symbolise une dimension de l'intime (même s'il avale l'éphémère).
- Enfin, le **magasin**, où le savoir s'acquiert, fait le "pied de nez" au **chantier**, qui requiert un travail du sujet apprenant sur lui-même.

Enrichissements :

- **Le magasin** : le processus de transformation est basé sur l'avoir et la "nourriture". Cela a débouché sur l'industrialisation des actions de formation.
- **L'école** : c'est le type de modelage qui prime. On exige des apprenants d'écouter le formateur plus qu'il ne les écoute.
- **Le théâtre** : le sujet apprenant se modifie sous l'influence de l'exemple d'un formateur dont les paroles, les gestes, sont faits pour séduire.
- **Le chantier** : le formateur guettera les indices du changement de comportements. Il y a un pari sur la METAMORPHOSE (il devient).

Le positionnement d'une action de personnalisation (individuelle et/ou collective) trouvera sa place dans le paradigme du chantier, en s'inscrivant en faux avec le courant du BEHAVORISME.

Reste maintenant à mesurer le poids potentiel que représente la mise en place d'une stratégie de personnalisation.

Chapitre I.3. L'importance de la personnalisation

La formation personnalisée s'appuie sur un comportement directif accompagné d'un grand soutien. Ce style convient aux futurs formateurs qui ont encore besoin de directives pour apprendre un concept, un schéma, une tâche, mais nécessite de plus en plus de soutien et d'encouragement pour qu'ils puissent y parvenir seuls.

I.31/ FINALITE DE LA FORMATION PERSONNALISEE

De quelle pratique parlons-nous ?

Le métier de formateur à la personnalisation s'exerce principalement de quatre façons différentes, selon que le formateur se trouve être :

- un responsable, que l'on appellera manager,
- un formateur interne à l'entreprise,
- un formateur externe à l'organisation,
- une personne qui n'a pas nécessairement le statut de formateur mais qui en a la posture et l'assume vis-à-vis de son chef, ou est interne ou externe à l'entreprise.

Lorsque l'on évoque la formation à la personnalisation, il convient d'abord de préciser de quelle pratique de formation on parle, puis de caractériser le référentiel des compétences à acquérir.

- Une formation singulière

Lorsque l'une ou l'autre évoque la personnalisation et la formation qui lui est liée, il est fréquent que l'on fasse référence à une pratique spécifique, par exemple la formation du formateur interne, ou celle du manager, autant de termes et d'identités qui comportent des spécificités et des ambiguïtés irréductibles.

On pourrait souligner, à titre d'exemple, que l'appellation "manager à la personnalisation" marie deux termes dont les chances sémantiques et fonctionnelles semblent inconciliables : le manager est, en effet, celui qui, pour une grande part, dirige, évalue, contrôle, sanctionne et porte, par conséquent, la pression des enjeux dans la vie opérationnelle de l'organisation, alors que le formateur crée les conditions qui permettent à son stagiaire d'élaborer sa propre parole et de trouver lui-même sa propre solution.

Si l'on souhaite former un manager et lui donner une dimension liée à la personnalisation, il va falloir, par exemple, le sensibiliser à la problématique de la courbe d'apprentissage de ses futurs formateurs et lui enseigner à générer des processus apprenants, alors même que sa position de responsable gestionnaire et évaluateur induit son absence de neutralité quant aux résultats, ce qui rend la tâche plus complexe.

On conçoit donc aisément que ce n'est pas du tout le même métier d'être formateur ou manager-formateur, ce dernier étant en premier lieu et avant tout un manager.

Peut-il prétendre être un formateur à la personnalisation ? Il peut certes adopter, à certains moments, des postures de formateur mais, fondamentalement, l'ambiguïté est trop forte et, in fine, le rôle managérial l'emporte. Mais sa richesse spécifique, très importante, réside dans le fait qu'il peut offrir des espaces de développement professionnel par l'emploi d'opportunités opérationnelles.

Pour le formateur externe, il y a aussi une spécificité qui consiste à être en dehors du "bocal" puisqu'il est extérieur au système, ce qui présente à la fois des avantages et des inconvénients. Ce statut ou cette posture offre, par exemple, une liberté, relative certes, mais assez nette en regard du statut du formateur interne, pris dans d'autres ambiguïtés, elles aussi irréductibles.

Il apparaît donc pertinent qu'il y ait des formations spécifiques. Toutefois, nous

étudierons la formation personnalisée en ce qu'elle peut avoir de générique, en ce qu'elle se veut porteuse des compétences qui président à tous les métiers de formateur et se situe bien en amont de leurs applications.

- Les fondements de ce type de formation

Trois éléments, sortant des sentiers battus, la caractérisent de la manière suivante :

- La formation à la relation d'aide, avec la spécificité propre au formateur qui n'est pas celle des métiers de l'insertion ni d'autres métiers dont la fondement est la relation à l'autre ;
- La capacité propre au formateur d'évoluer au cœur de la complexité, tant du point de vue conceptuel (savoir ce qu'est la complexité) qu'opérationnel (savoir gérer des situations complexes, des métiers) ;
- Le choix générique fondamental qui est à la fois la fourniture d'un cadre de référence de base incontournable (en terme de contenu) et le déploiement dans l'espace et dans le temps d'une formation qui doit être l'occasion, pour chaque futur formateur, de trouver son identité.

Illustration :

Dans le cadre d'un accompagnement personnalisé au sein d'une mutuelle (réf. SMER LYON), le manager s'est interrogé sur le cadre de références de son service et a défini lui-même ses priorités et mis en place un dispositif de formation vis-à-vis de ses salariés. Par notre rôle de formateur, nous avons facilité son questionnement et apporté les ajustements nécessaires lui permettant d'asseoir un management participatif, en organisant des entretiens d'appréciation, un système de délégation et un contrôle adapté à chaque individu.

La formation d'un futur formateur à la personnalisation dans son essence -puisque'il s'agit de construire des personnes compétentes et capables de trouver leurs solutions- doit être extrêmement différenciée pour chacun. Former des formateurs de ce type ne relève bien évidemment pas d'une entreprise de clonage, où chaque formateur sortant serait la copie conforme de son confrère de promotion !

Au-delà de la transmission de connaissances, au-delà de l'apprentissage de pratiques, cette formation doit fondamentalement constituer l'espace temps dans lequel le formateur en devenir va à la rencontre de lui-même, parvient à dessiner son identité personnelle et son positionnement spécifique, pour être enfin en mesure de créer sa voie en cohérence avec ses aspirations.

Dans le processus de la personnalisation, la personne apprend progressivement le maniement de l'index sur la ligne qui va de son expertise particulière (à laquelle elle renonce progressivement) jusqu'à ce que nous qualifierons de "personnalisation infra".

Soulignons que l'expertise initiale, premier côté de l'index, est absolument nécessaire et a été acquise par la pratique de tel ou tel métier, puis de telle ou telle fonction managériale ou commerciale. En cette matière, le processus de formation vise à ce que la personne, en s'appuyant sur son expertise, trouve l'appui suffisant pour avoir la conviction

de sa compétence et, étant reconnue intérieurement (par lui-même) et extérieurement (par les autres), puisse progressivement l'abandonner, et ne plus avoir besoin de s'en servir pour prouver sa compétence.

Illustration :

L'auteur vit et ressent ce type de "découplage" au travers de la didactique et de la pédagogie mises en place lors des séminaires, concernant les thématiques de tutorat, de management commercial et de conduite de négociation.

Quant à la gestion du temps et à l'organisation, il lui est plus délicat de renoncer à ses apports d'expertise pour mieux coller aux exigences et aux problématiques des clients-apprenants.

Cette inclinaison a pour but d'être ouvert au développement de la compétence de l'autre, attitude et comportement fondamentaux du formateur en pratique de la personnalisation.

Exemples :

- Ainsi, un directeur commercial qui endosse le maillot de formateur à la personnalisation, ne renonce pas à son savoir managérial mais peut, provisoirement, ne plus avoir à faire état de cette expertise pour être au service de ses salariés qu'il forme.
- De même, un formateur peut renoncer à donner des signes extérieurs de son expertise en présentant des solutions qu'il pourrait apporter, afin d'être complètement disponible à la solution émergente trouvée par ses stagiaires.

Le deuxième côté de l'index, c'est ce que nous appelons la "personnalisation infra". Il s'agit d'un travail sous-terrain, qui nous prépare à vivre notre métier, notre activité, d'une façon totalement différente à l'intérieur de nous-même.

Illustration :

Notre expérience nous conduit à nous présenter extérieurement, depuis 15 ans, sous l'appellation de "consultant-formateur" en préparant, animant, concrétisant des séminaires et des actions d'accompagnement en entreprise de type coaching, mais aujourd'hui nous accompagnons des processus de développement de personnes (dans un groupe ou individuellement), nous gérons des opérations de cohésion d'équipe, pour obtenir, entre autres, un continuum lié à la commercialisation et à la vente.

Nous sommes officiellement consultant en organisation commerciale et, à ce titre, nous présentons extérieurement une similitude par rapport aux autres professionnels, mais, intérieurement et opérationnellement, nous n'exerçons pas le métier de la même façon. L'idée-force est précisément d'intérioriser la démarche en matière de personnalisation. L'index peut bien être déplacé, d'un côté ou de l'autre et, parfois, nous faisons usage de notre expertise ancienne ou, à tel autre moment, nous faisons montre d'une transformation dans les savoirs et les savoir-être.

Les nouveaux attributs du formateur en personnalisation

- Les quatre points essentiels
 - la qualité d'être (la confiance que l'on inspire, le rayonnement, une certaine confiance en soi...)
 - la compétence dans la gestion de la relation humaine
 - la capacité de compréhension des problèmes et leurs enjeux
 - les qualités techniques (telle ou telle pratique, tel ou tel langage...).

On peut être étonné par cette énumération hiérarchisée dans laquelle la technique, pour importante qu'elle soit, est seconde.

Il convient également d'ajouter deux autres critères liés aux références et à "l'intuitu personae". Généralement, on parle, pour ce dernier critère, de "fit" et ce terme suggère aux participants de répondre à la question : "est-ce que je me sens bien avec ce formateur ?".

Certains noteront l'irrationalité et la subjectivité de ce point, qui paraissent essentielles à toute formation dite personnalisée. Pour revenir à la référence, nous évoquerons la notoriété, le niveau de formation, au travers de ce que nous ont dit les prescripteurs ou les anciens participants.

- Les compétences induites

Qu'est-ce qui va constituer la compétence globale, la légitimité et la recommandation d'un formateur en matière de personnalisation ?

- **Avoir la légitimité de l'âge** : il semble nécessaire d'avoir vécu 5 ou 10 ans minimum d'expérimentation dans le milieu de l'entreprise ou des organisations. Les matériaux utilisés –aussi bien techniques que relationnels-se constitueront ainsi comme fond de base d'expertise. A contrario, il paraît difficilement concevable qu'un jeune manager ou formateur puisse s'orienter sans ce "bagage-là" vers ce métier d'apprentance et d'accompagnement (cf prochain paragraphe).
- **Utiliser l'épaisseur de l'expérience** : qu'il s'agisse, d'une part, de l'expérience organisationnelle avec la connaissance des problèmes au quotidien et, d'autre part, de l'expérience soit du management, soit de la relation d'aide dans l'entreprise (tutorat, maître d'apprentissage, accueil d'une nouvelle recrue...) qui permet au nouveau formateur, par exemple, de comprendre les problèmes, les freins, les résistances, les ruptures et les continuités...
- **Ne pas gommer le "back-ground"** : il est la traduction du cheminement personnel. Un formateur en personnalisation établira des liens entre son vécu et celui de son coaché, par le truchement du questionnement, par exemple. En d'autres termes, il devra connaître ses propres limites, entériner ses choix de valeurs, et faire montre d'une remise en cause continue.
- **Accepter son histoire** : le formateur se doit de se positionner conjointement au travers de sa propre histoire, ses expériences, ses doutes, et dans une perspective

d'un chaînon universel qui renvoie aux grandes interrogations et aux mystères de l'apprenance.

- **Réenchâter l'acte d'apprendre** : il est temps de comprendre que le monde qui nous incite à réussir, à faire, à avoir... passe à côté de l'essentiel : une vision de l'être humain global et en devenir, dont la place est dans le chantier de la vie. L'histoire de notre cerveau nous apprend que nous participons de et à l'évolution, précisément en actualisant notre capacité d'apprendre. Apprendre, c'est changer, modifier, transformer, réorganiser, bifurquer vers un autre degré de complexité.

Formation proposée par l'approche de personnalisation

- Les principes clés
 - Organiser le temps d'apprendre

Le problème semble se poser en terme de durabilité de l'acte d'apprendre et non pas de l'efficacité, qui se laisse entraîner dans une course au rendement et à la performance.

Nous noterons trois raisons essentielles de placer le temps d'apprendre au centre de notre réflexion didactique et pédagogique :

- La première exigence est relative à la notion de durée pour comprendre le vivant car, sans durée, il n'y a ni processus, ni dynamique, ni transformation. Tout acte d'apprendre, scolaire ou non, s'inscrit dans la durée de l'apprenant : à la fois dans son présent et dans son parcours passé et à venir. En quelque sorte, il construit sa biographie. "Il est impossible d'isoler un acte d'apprendre de la double boucle interactive de rétro et pro-action, et, du moins, dans la culture occidentale, la triple relation passé-présent-futur"⁴⁰
- La deuxième exigence consiste à admettre que l'acte d'apprendre modifie radicalement notre rapport à nous-mêmes, aux autres et à l'environnement. Tous les acteurs de la situation d'apprentissage sont donc concernés par l'aménagement du temps d'apprendre et ses différentes durées.

En tant qu'êtres biologiques, sociaux et en recherche de sens (et de liberté, selon l'expression de Pierre KARLI), nous sommes souvent partagés entre trois logiques : celle du court terme (logique de régulation), celle du moyen terme (logique d'adaptation) et celle du long terme (logique d'évolution).

L'acte d'apprendre ne peut pas être "hors soi", ni "hors sol" ; il ne flotte pas entre deux exercices imposés par une instruction extérieure. Il joue un rôle de facilitation du couplage "avant/après" et de recherche d'équilibre entre l'organisme vivant qui apprend et son contexte spatio-temporel.

- La troisième exigence nous incite à reconnaître un espace de potentialité dans lequel peuvent s'inscrire l'inconnu, l'aléatoire et l'incertitude.

⁴⁰ TROCME-FABRE H. op. cité.

- Entrer dans une démarche de reliance

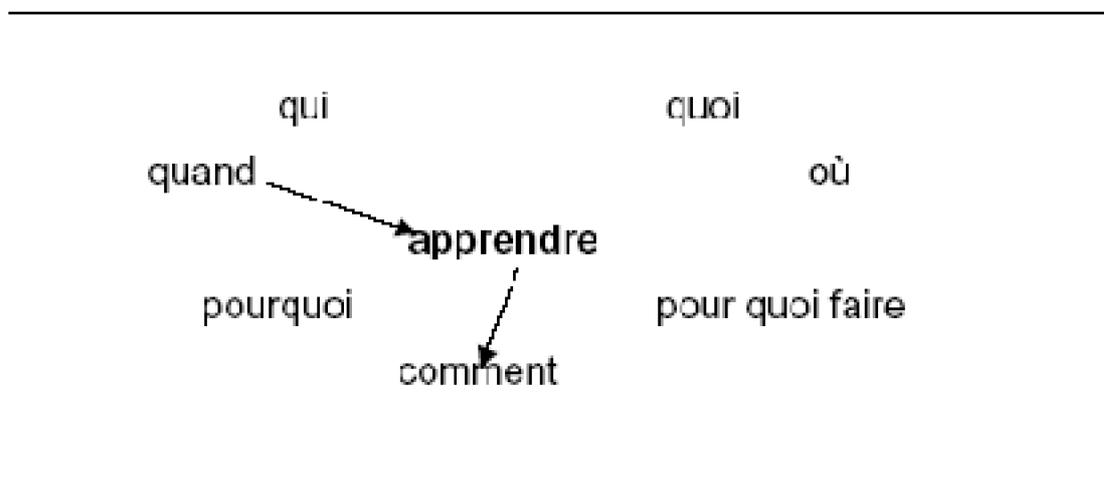
Il convient d'élargir la problématique éducative en ouvrant le questionnement aux composantes de la situation d'apprenance :

- qui apprend quoi ?
- où ?
- quand ?
- comment
- Pourquoi ?
- Pour quoi faire ?

Ces composantes se positionnent dans un double relation au centre (apprendre) : du centre à la périphérie, si le choix de la composante (le lieu, le moment, la démarche, l'objectif....) est celui de l'apprenant ; de la périphérie au centre, si la situation est imposée (le sujet, le moment, l'objectif, etc.) et l'acte d'apprendre captif.

*Explication*⁴¹ :

Dans l'exemple ci-dessous, le moment de l'acte d'apprendre est imposé (flèche vers le centre) ; la stratégie est choisie par l'apprenant (flèche du centre vers la périphérie) dans une démarche heuristique, d'exploration et de découverte.



- Une formation qui ouvre sur la déontologie

A l'image du coaching⁴², cette formation doit permettre au formateur en devenir de s'ouvrir à la déontologie de la démarche de personnalisation, c'est-à-dire à des principes de fonctionnement opérationnels dans l'entreprise et des règles qui en découlent.

⁴¹ TROCME-FABRE H. Figure extraite de op. cité. p.109.

⁴² LENHARDT Vincent – "Les responsables porteurs de sens" – Editions INSEP - p.16 (1996)

La déontologie ne vient pas se caler par dessus une pratique mais elle en découle. On décide de ne pas faire telle ou telle chose parce que l'on sait que cela va provoquer tel effet indésirable dans le corps de la formation ; ou, à contrario, l'on adopte telle attitude parce que l'on sait qu'elle est porteuse de durabilité, de rigueur, et constitue un facteur d'émergence.

Ces règles, qui participent de la déontologie du métier de personnalisation, sont progressivement intériorisées par les participants, ces derniers devenant ainsi porteurs de ladite déontologie.

Nous distinguerons trois orientations :

- vis à vis de soi, en qualité de formateur à la personnalisation (aspect de confidentialité et obligation de moyens)
- vis à vis du client (respect de la personne et développement de sa personnalité)
- vis à vis de l'organisation (respect du contrat triangulaire entreprise/les formés/le prestataire formateur, la protection des personnes vis à vis de la hiérarchie).

I.32/ LA PERSONNALISATION : CE QU'ELLE DENONCE

Il ne s'agit nullement, on s'en doute, de faire le procès des formations "classiques" (formation-catalogues, formations alternées...) dont nous savons, cela n'est plus à démontrer, qu'elles sont loin d'être sans mérite, il s'en faut.

La dérive des inégalités

Mais, ce que nous devons étudier maintenant, ne serait-ce que pour pouvoir y remédier, ce sont leurs dérives, à savoir :

- au niveau 1 : de la formation initiale scolaire
- au niveau 2 : de la formation continue
- au niveau 3 : de la formation personnalisée.

La formation initiale

Les dérives portent sur toutes les inégalités d'accès au droit à la formation⁴³ :

- Les parcours scolaires différenciés : Les niveaux de formation obtenus restent très marqués par l'origine sociale. Sur 10 enfants ayant des parents chefs d'entreprise, professions libérales, cadres, 9 obtiennent le baccalauréat et près de 8 un diplôme d'enseignement supérieur. Mais la moitié des enfants d'ouvriers (54 %) ne réussissent pas au baccalauréat et moins de 4 sur 10 accèdent à l'enseignement supérieur.

⁴³ MERMET G. – Francoscopie 2003 – Editions Larousse p. 112-113

- Les parcours professionnels multiples : Près de 8% des jeunes quittent encore l'école sans le niveau minimal de qualification (CAP ou seconde). La proportion était cependant de 15 % en 1980 et 25 % en 1970. Elle tend à se stabiliser depuis le début des années 90, signe supplémentaire de la difficulté à poursuivre la lutte contre les inégalités. 68 % des jeunes concernés sont des enfants d'ouvriers, de personnels de service et d'inactifs. La plupart ont eu des difficultés tout au long de leur courte scolarité ; 79 % étaient déjà en retard avant d'accéder au collège. Ces échecs scolaires constituent des handicaps importants lors de l'entrée dans la vie professionnelle, d'autant plus que la demande des employeurs en matière d'instruction s'est accrue. Le début de carrière est donc difficile pour les non-diplômés qui, le plus souvent, ne disposent pas de l'aide des réseaux familiaux de relations.
- L'imprégnation déterminante du milieu familial : Les écarts de réussite des enfants dans leur parcours scolaire ne sont pas seulement liés à la profession des parents, mais à un mode de vie plus ou moins enrichissant : activités, discussions, rencontres, voyages, utilisation des médias... La transmission du "capital culturel" au sein des familles revêt donc une importance considérable.

La formation continue

- La loi : L'instauration, en 1971, de la Loi sur la Formation Continue a permis à des millions d'actifs de progresser dans leurs connaissances et dans leur métier. 29 % des salariés ont ainsi suivi une formation financée par leur entreprise en 1999 (34 % dans le secteur public, 27 % dans le privé) contre seulement 19 % en 1992. L'informatique et l'adaptation aux nouvelles technologies représentent un quart des formations. Elles sont talonnées par l'apprentissage des langues.
- Le lien : Le niveau de qualification est déterminant dans l'accès à la formation. La moitié des cadres et des professions intermédiaires est concernée, contre seulement un ouvrier qualifié sur 5 et un ouvrier non qualifié sur 8. 12 % de ces derniers ont cependant bénéficié d'une formation en 1999, alors qu'ils en étaient pratiquement exclus en 1992. Les inégalités d'accès et le pourcentage des non-diplômés restent en revanche aussi fortes que par le passé.

La formation personnalisée

L'observation de la structure des temps sociaux à notre époque montre, comme par le passé, que ceux-ci s'organisent autour d'un temps dominant (appelé également temps "pivot").

Faut-il rappeler ce que représente la durée du travail ? à peine 9 % du temps éveillé d'un salarié à plein temps qui aurait travaillé sans aucune interruption de 24 à 60 ans.

Au regard du déclin et de la marginalisation du temps de travail, le temps libéré peut apparaître comme le nouveau temps dominant potentiel. Entre l'Etat et le marché, il remplit de nombreuses fonctions dans le domaine de l'éducation, de la formation, de la culture... Il constitue un nouvel espace dans lequel une nouvelle demande

d'appartenance apparaît, se manifeste et interroge les formateurs.

En effet, à l'heure où la production des compétences est cruciale pour maintenir et développer l'employabilité, elle ouvre un nouveau champ de fouilles quant aux lieux où se produisent ces compétences. Les entreprises ne donnant pas toujours, loin s'en faut, l'occasion de développer des compétences très personnelles, sont paradoxalement demandeuses de ces dernières (en matière d'innovation, inventivité...). On peut constater que ces compétences-là se nichent et s'exercent avec talent au sein des organisations associatives. Bref, on produit des compétences en dehors de l'entreprise.

La formation personnalisée peut constituer ce lien et justifier la complémentarité et la synergie entre les compétences produites par les associations et leur transfert, leur concrétisation dans des savoir-faire professionnels. C'est la raison pour laquelle cette production de compétences devrait être répertoriée et valorisée dès l'âge scolaire. Car ce qui ne "produit plus" (reproduit plus le système scolaire en regard à une société éclatée et un homme dispersé), c'est la non-maîtrise d'une multiplicité de lieux et de temps pour l'acquisition de cette façon d'apprendre à apprendre, dès le début des acquis de base. Là encore, les limites de la formation actuelle (classique, individualisante) semblent marquer le pas.

La dérive de la confusion

Elle est liée à la représentation que l'on se fait de la réalité et à sa traduction à travers :

· La temporalité : Le temps se contracte sur un présent sans repère ni ouverture. Le doyen des philosophes vivants, Hans Georg GADAMER, avait montré comment l'Occident était passé, grâce au judéo-christianisme, du temps cyclique au temps linéaire, c'est-à-dire d'une représentation du temps qui se répète sans cesse à une représentation du temps qui peut conduire d'un passé sombre à un avenir radieux.

Sommes-nous revenus au temps cyclique, qui tourne en rond faute d'espérance depuis la mort des idéologies ? Il tourne en rond, non plus à l'image des rythmes naturels et saisonniers, mais à l'instar des rythmes sociétaux : "météo-boulot-dodo" pour le temps dit "actif", "loto-météo-vidéo" pour le temps dit "inactif".

Tout est précaire, tout est en suspens, parce-que tout dépend de tout ; rien n'est étranger à nos vies car le temps a réduit l'espace : le lointain est devenu notre prochain. De ce fait, les modèles de temporalisation se bousculent sans correspondre à notre contraction du temps : temps cyclique, temps linéaire, temps relativiste, mais aussi le temps heideggerien où le "venir à soi de l'avenir" se fige en "Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir?", quand l'Europe attend l'hypothétique reprise outre-Atlantique.

La confusion est d'abord une crise de temporalité, qui a commencé le jour où l'action est devenue activisme, le travail affairisme, et où les élites se sont saoulées dans l'activité pour l'activité, à la manière du divertissement pascalien. Sorte d'ivresse masochiste, où l'argent sert moins à consommer qu'à mesurer l'intensité de l'excitation à vainement se faire exister (la perte du sens en est-elle la cause ou la conséquence ?). Toute la temporalité s'affole : stress professionnel, dislocation de la vie privée et familiale, absence de projets à long terme, absence d'idéal, absence de sens, déliquescence du temps libre

consacré à la vie associative et militante...

La matrice d'origine grecque sur l'unité de lieu, de temps et d'espace, qui rythmait à la fois la société et l'éducation, semble bafouée. A y regarder de plus près, la formation personnalisée devrait constituer un espace intermédiaire afin que l'individu prenne ses responsabilités, tout du moins en ce qui concerne son propre niveau de compétence, et puisse se faire reconnaître comme une personne digne d'employabilité. Afin de retrouver du sens, il serait nécessaire de mettre en place de nouveaux gradients rythmant la société avec des temps d'apprenance, de travail, de loisirs... Mais, au-delà, il faudrait redéfinir les modes de vie au travers de l'utilisation intelligente de la croissance, du transfert des fonds sociaux, pour avoir l'audace salvatrice de replacer un idéal généreux, collectivement partagé et assumé. Dans cette reconquête, apprendre autrement au travers de la personnalisation, c'est déjà prendre un nouveau départ pour avoir une représentation différente de la réalité.

- Les fins⁴⁴ : "Nous vivons dans une civilisation caractérisée par le renversement des fins et des moyens.... Ce renversement vient, selon l'histoire, de la recherche continue du pouvoir, qui est essentiellement impuissante à se saisir de son objet et se condamne à se prendre elle-même pour la seule fin. Ce renversement est aussi dû à la chosification croissante que les systèmes de représentation nous imposent. Dans le domaine du travail et de la production, ce sont les infrastructures et les machines qui jouent ce rôle de ciment naturel. Dans le domaine économique, la chose qui règle l'échange, le rapport entre production et consommation, c'est la monnaie... Ce renversement des fins et des moyens s'étend à presque tout. Les savants ne mettent pas la science au service d'une pensée souveraine, ils s'enrôlent dans l'armée anonyme des serviteurs et des adorateurs de la science constituée. L'industrie ne se met pas au service des véritables besoins des hommes, ce sont les hommes qui doivent se mettre au service de la logique industrielle de leur époque."

– Illustration :

Dans le champ de la formation, la transmission du savoir n'est plus, depuis longtemps, un procédé commode pour échanger des contenus et des compétences ; ce sont ces contenus et ces compétences qui servent à faire circuler ces savoirs constitués, souvent dématérialisés, désincarnés, virtualisés. Ceux-ci ne sont certes pas toujours seulement des simulacres, mais ils ne resteront jamais que des moyens. En les prenant pour des fins, ce sont les hommes qui sont devenus des moyens.

" Nous sommes aujourd'hui les témoins d'un autre renversement : celui du réel et du virtuel. Le virtuel est aujourd'hui considéré comme "ontologiquement" inférieur au réel (alors que jadis la vertu des hommes s'opposait à l'inertie des choses réelles). Mais, dans le même temps, second renversement : le virtuel se met à devenir "plus réel que réel". Il permet, en effet, d'agir sur le réel de plus en plus efficacement et de mieux le comprendre. Les bulles spéculatives, financières ou foncières, attestent du renversement des valeurs. Notre thèse est que cette virtualisation de l'économie va aussi se traduire par une virtualisation croissante de l'image que l'homme se fait de lui-même, puisqu'il sera de plus en plus saisi,

QUEAU P. - La Planète des Esprits – Editions Odile JACOB – p. 61 (2000)

dans sa vie quotidienne, par le jeu virtuel des forces abstraites d'un marché laissé à lui-même".

- Illustration :

Une opportunité semble offerte par cette virtualisation du point de vue de la remise à niveau des compétences. La valeur des choses non marchandes n'est pas reconnue de la même manière que la valeur des choses marchandes. La formation personnalisée doit ressusciter la valeur des contenus des choses immatérielles et quantifier les bénéfices primaires et secondaires qu'elle génère en regard d'un marché (du travail ou des loisirs). Cette révolution doit consacrer la reconnaissance du sens par rapport aux objets : "on fixe le prix d'un livre selon ce qu'il coûte à fabriquer et à distribuer, et non pas en fonction de la "valeur" des idées qu'il contient". En tout état de cause, le défi consiste à rétablir un équilibre qui aujourd'hui semble laminé par la logique du commerce.

I.33/ LA PERSONNALISATION : CE QU'ELLE ANNONCE

Elle est porteuse d'une espérance d'une société vivante, au travers de laquelle l'homme sera, de fait, immergé dans l'apprenance.

Nous commencerons par deux remarques :

- La première porte sur l'inutilité de s'inspirer de modèles tout faits dans le passé⁴⁵. Ils ont eu leur valeur, mais les temps ont changé : nous n'en reviendrons pas aux sociétés agricoles, nous ne copierons pas ce qui a eu lieu. C'est une des exigences de l'histoire de ne pas souffrir la répétition. C'est aussi, c'est d'abord, la loi de la vie. C'est dire que nous voici devant la page vide où notre dessein en matière d'apprenance va s'inscrire. La question n'est pas "comment la faire ?" mais "comment la rendre meilleure ?"
- La seconde a trait à l'une des composantes majeures des sociétés occidentales contemporaines : il s'agit du progrès de l'abstraction.

La révolution en cours est aussi importante pour notre avenir que l'apparition de l'alphabet, l'invention de l'imprimerie ou la naissance de la révolution industrielle du XIXème siècle. La technologie occupe une position centrale dans le paysage en formation, parce qu'elle sert de révélation et d'accélérateur.

Au-delà de la technique, ce qui se joue est précisément de nature à toucher aussi à l'image que l'homme se fait de lui-même, et à l'idée qu'il se fait de son rôle dans le monde. Ceci entraîne trois conséquences :

- L'instauration d'un nouveau rapport entre le réel et le virtuel.

La production de biens réels tend à diminuer en importance économique relativement à la production de biens immatériels. Force est de constater que l'économie de l'immatériel et du virtuel obéit à des logiques différentes de l'économie du réel.

⁴⁵ CHANTIER Illustration intérieure, une nouvelle demande – AES Fayard – p. 35 (1998)

Plus une image s'impose universellement, plus un logiciel se répand, plus une norme, un standard se généralisent, plus un réseau se mondialise et plus ils prennent de la "valeur". Cette valeur n'est pas simplement économique mais symbolique et imaginaire. En quelque sorte, une valeur patrimoniale invisible, qui réunit les hommes et crée les conditions de possibilité de l'échange. Elle prend la forme d'une valeur insaisissable qui circule à la vitesse de l'éclair et qui appartient à tous et à personne.

Sous la pression de cette révolution virtuelle et de l'immatériel, la formation classique se durcit et peut même se disloquer entre la rigidité d'un itinéraire normé et la réalité multiple de l'homme en quête de compétences et de savoirs.

La personnalisation est donc saisie, à son tour, pour relier les aspirations personnelles de l'apprenant avec les exigences du marché.

- L'accès à une meilleure saisie du réel.

Les techniques de la communication et de l'information conditionnent une intelligibilité plus profonde du réel ⁴⁶. Elles constituent un atout de catalyse positif à l'endroit de ceux qui les maîtrisent. En revanche, pour ceux qui sont dépourvus de ces nouveaux outils, le fossé culturel méthodologique et cognitif ne pourra que s'accroître rapidement, l'effet de catalyse opérant alors négativement. On notera que l'universalité du numérique ne s'appliquent qu'au quantifiable. Il met en jachère tout le reste, c'est-à-dire des lieux d'humanité.

La nouvelle écriture de *la personnalisation* doit rendre possible l'aspect qualitatif qui exige de "tricoter" la relation à l'autre, dans ce qu'elle a d'indispensable pour tisser des relations professionnelles. Car le quantitatif ne peut seul imposer sa dictature pour faire avancer les organisations.

La personnalisation doit décrypter cette nouvelle manière de brasser l'information, de naviguer, de dégager de nouvelles intuitions, bref d'aller à la cueillette des informations nécessaires à toute prise de décision.

- L'émergence d'un nouvel état du réel.

Le virtuel nous oblige, de fait, à une vigilance beaucoup plus affûtée sur ce que nous croyons être réel.

"Le langage numérique universel, la convivialité des interfaces, la confusion accrue du réel et du virtuel se complètent enfin par la poussée irrésistible vers "le temps réel". Tant pour des raisons de performances techniques, toujours croissantes, que pour des raisons économiques, les nouvelles fonctionnalités de communication et d'intelligence sont de plus en plus accessibles en "temps réel". Elles tendent à occulter le temps réellement mis en œuvre, le temps "global" nécessaire pour lui substituer un pseudo-temps performant mais factice. Le "temps réel" nous assoupit et nous anesthésie" ⁴⁷.

⁴⁶ QUEAU P. Op. cité

⁴⁷ QUEAU P. Op. cité

Comment *la personnalisation* peut-elle suspendre un espace temps, alors que le "temps réel" veille en permanence sur les organisations et sur la société ?

Elle doit se situer dans la sphère intime de l'individu, lui permettant ainsi de retrouver ce souffle d'humanité qui, depuis l'antiquité, ne l'a pas quitté. L'abstraction invite les formateurs à rechercher des voies et des moyens pour faire le pont entre le triangle "apprenants-organisations-formateurs" et une nouvelle frontière, celle de l'apprenance.

EN BREF...

Les entreprises et les organisations ont longtemps été persuadées que la connaissance et la compétence étaient des données extérieures au travail.

D'après elles, elles seraient acquises par la formation initiale et, bien sur, la formation continue. Cette idée reçue se résumait dans l'expression suivante :

"on apprendrait d'abord, on ferait ensuite".

Nous savons aujourd'hui que cette idée est fallacieuse : chaque acteur de l'entreprise est producteur de connaissances et de compétences, pour autant qu'il existe un dispositif favorisant cette création et un processus qui la capitalise.

Différents travaux universitaires ont permis de redécouvrir cette ancienne idée selon laquelle l'activité humaine est, par nature, apprenante. Selon C. GEORGE (1986), "une proposition triviale est que l'homme est un système qui se modifie constamment par son propre fonctionnement, ce qui suppose que les mécanismes d'apprentissage sont constamment présents au cours de l'activité du système".

Il s'agit donc de reconnaître une dimension fondamentale de l'individu : **sa capacité d'apprentissage permanent.**

Cette idée générale trouve une place particulière dans son application au travail : l'activité de travail est formatrice, elle est aussi créatrice de compétences.

Cette assertion balaie d'une main le fait que l'individu serait considéré comme un simple exécutant. Bien au contraire, il est capable de faire, même s'il n'a pas appris, même si, a priori, il ne sait pas, car il est capable d'apprendre en faisant.

Illustration :

L'entreprise apprenante doit fournir au salarié l'occasion de le placer dans des environnements évolutifs, mais aussi attendre de lui qu'il apprenne. Ceci est, bien sur, antinomique si l'environnement de travail est totalement repéré et si on lui demande de fonctionner à l'identique.

Nous avançons l'idée que c'est le travail qui est formateur, apprenant, qualifiant, même si, par la suite, nous qualifierons l'entreprise et l'organisation d'apprenantes.

Deux pistes semblent ouvrir une voie à notre travail d'expérimentation :

- le fait d'adopter dans l'entreprise une vision non centralisée, c'est-à-dire l'idée selon laquelle le niveau central puisse être en retard sur le terrain. Ce décalage brouille notre vision de la division du travail tel que le taylorisme l'a magnifié.

- l'idée que la capitalisation et la diffusion des compétences produites en situation sont un enjeu d'importance pour élargir le "spectre" du développement.

L'analyse de la pratique va donner tout son sens à notre investigation qui s'est exercée dans les métiers de la négociation.

II - Deuxième partie LA PERSONNALISATION DE LA FONCTION COMMERCIALE

"Mettre la culture scientifique en état de mobilisation permanente, remplacer le savoir fermé et statique par une connaissance ouverte et dynamique... donner enfin à la raison des raisons d'évoluer ! Gaston BACHELARD.

PREAMBULE

Nous souhaitons apporter ici une contribution à l'étude des modalités de formation et d'apprentissage en entreprise et en institution de formation.

Ce thème nous paraît revêtir une actualité particulière, avec l'émergence du *concept de personnalisation*, qui vient s'ajouter aux notions bien connues des *systèmes flexibles*.

Nous essayerons, tout d'abord, de comprendre en quoi le concept de personnalisation vient réinterroger le fonctionnement des entreprises. Nous présenterons trois exemples permettant d'illustrer la pertinence du concept.

Nous rappellerons ensuite que c'est, avant tout, le mode d'accès aux savoirs qui est

lié aux stratégies d'une formation personnalisée. La formalisation d'une grille d'analyse nous permettra de nous guider dans la présentation générale de deux notions : celle d'une prise en compte de chaque apprenant et celle d'une facilitation d'accès personnalisé aux savoirs.

Nous terminerons cet itinéraire -qui nous aura conduit de la "formation collective qui apprend côte à côte" à "la formation coopérative qui apprend en faisant ensemble"- en proposant quelques conseils touchant aux conditions du changement d'organisation et aux nouvelles attitudes des formateurs.

Chapitre II.1. Retour à la case apprentissage

II.11/ Le temps de l'apprentissage

L'apprentissage a ceci de spécifique :

- il est un acte interne, individuel.
- il s'inscrit nécessairement dans une relation et, plus précisément, dans une interaction avec autrui.

Le sujet apprenant construit ou transforme des connaissances au travers d'un processus qui ne peut véritablement se réaliser que dans la confrontation interactive à l'autre.

Illustration : on pointera plusieurs "autres" :

- un autre symbolique, qui prend la forme d'un discours, un point de vue sur le réel exprimé (un texte, un CD-ROM, un programme télévisé...), mais aussi un comportement ou une situation qu'il observe sans nécessairement y prendre part comme acteur. L'interaction, dans ce cas, est purement symbolique, cognitive : le sujet mobilise son équipement cognitif (connaissances préalables, schémas opératoires...) pour traiter cette information à laquelle il est confronté. Il agit "cognitivement" sur cette information (il la sélectionne, l'organise, l'interprète...). En retour, l'information ainsi traitée peut avoir pour effet de transformer les structures de connaissances initiales.
- Un autre au travers d'une ou plusieurs personne(s) (formateur ou autre), avec le(s)quel(s) le sujet interagit par le truchement d'une conversation ou d'une tâche coopérative (prise de décision, résolution de problèmes...). On dira alors que l'interaction cognitive se double d'une interaction sociale.

Le sujet n'interagit pas uniquement avec de l'information nouvelle (un autre point de vue sur la réalité) mais également avec une personne porteuse de cette information et, de ce point de vue, on parlera dès lors d'interaction socio-cognitive.

La question, qui nous préoccupe dans ce chapitre, est de savoir à quelles conditions

les interactions sociales peuvent affecter le processus personnalisé d'apprentissage. Peut-on trouver une voie entre faire l'économie de l'interaction sociale ou formation (apprendre à distance) et réaliser une interaction sociale dans la continuité avec un formateur (apprendre avec) ?

DEVENIR le passeur de l'autre

"Pour bien transmettre, il faut transformer, sinon convertir. Gardienne de l'intégrité d'un nous, et pas seulement de la mise en rapport de deux ou plusieurs moi, la transmission est solidaire d'une construction d'identité, qui concerne l'être plus que l'avoir des individus"⁴⁸.

Il y a tout juste vingt-cinq ans que naissait de l'imaginaire de Charles BAUDOUIN⁴⁹ l'histoire de Christophe, le passeur :

"Il avait décidé de fixer son ermitage au bord du Grand Fleuve, qui coule du Nord au Sud, en cet endroit où le fleuve était guéable à la rigueur. Mais c'était un gué dangereux, coupé de rapides et où, bon an mal an, par le gros temps et les grosses eaux, des passagers imprudents avaient été emportés. Lui, avec sa force et sa haute taille, il se planterait là et il passerait les hommes sur son dos. Telle était sa vocation"... "Et comme le fleuve sauvage et le chemin se croisaient au lieu de sa demeure, ainsi la solitude et la société des hommes se croisaient dans sa vie. Les contraires s'unissaient en lui. O, c'est toujours un point vif, et de puissante fulguration, que celui de la rencontre des contraires. Christophe... lui, avait choisi pour retraite un lieu de passage et il y prenait des hommes, et on l'appelait encore Christophe le passeur".

Derrière le masque de la métaphore, on imagine aisément le transmetteur qui relie la rive à l'autre. Celui qui entretient la conversation, alimente l'échange, partage des points de vue, informe sur les conditions du voyage.

Le lecteur de ce conte philosophique révèle que le savoir n'est peut-être pas la richesse du monde contemporain. La connaissance –vivant d'invention collective, de transmission, d'interprétation et de partage- devient l'un des lieux où la solidarité entre les hommes peut prendre le plus de sens, l'un des liens les plus forts entre les individus. L'histoire récente de l'apprentissage –sous un angle de vue sociologique- est symptomatique de ce lien visible et palpable.

L'impact des interactions sociales

La notion centrale de la théorie du conflit socio-cognitif est que l'inscription dans une interaction sociale d'un conflit cognitif accroît la probabilité que ce conflit conduise à une transformation de la structure d'accueil en question. En d'autres termes, l'interaction sociale favoriserait globalement l'apprentissage. Cependant, il n'y aura apprentissage que si, effectivement, la conception initiale est transformée en une conception nouvelle, davantage compatible avec l'information perturbante.

⁴⁸ BAUDOUIN C. – Christophe le passeur – le courrier du livre p.11-15 (1987)

⁴⁹ DEBRAY. R – Introduction à la médiologie – PUF – p.12 (2000)

Les avantages liés à cet interaction sociale sont les suivants :

- La situation d'interaction socio-cognitive est de nature à favoriser une décentration du sujet par rapport à son propre point de vue initial. Parce qu'il y a interaction avec autrui, le sujet peut moins facilement esquivier les éléments incompatibles avec son point de vue initial.
- L'interaction socio-cognitive est également plus riche en informations permettant au sujet de s'engager dans un travail cognitif interne de recomposition de son point de vue initial. Il serait donc plus armé pour assumer le conflit cognitif.
- Le fait que l'enjeu cognitif de la résolution du conflit se double d'un enjeu social ou relationnel (dans le cadre de la personnalisation) accroît la nécessité subjective de son dépassement. Il convient à la fois de rétablir un équilibre cognitif, mais aussi de restaurer une relation sociale momentanément perturbée. En conséquence, le sujet apprenant paraît stimulé à s'engager dans un travail cognitif qui lui permettra de résoudre le conflit.

Le passage sociologique

Sous la double pression due à l'effort de modernisation technologique associé aux drames des plans sociaux, les responsables de ressources humaines recherchent, au travers des programmes de formation, une double tâche :

- celle de développer les compétences pour améliorer la qualité,
- celle de soutenir les individus, obligés de se reconvertir vers d'autres métiers ou d'autres activités.

Cela équivaut à se confronter à un double défi qui est, à certains égards, presque contradictoire :

- engager la production sur un effort autonome d'apprentissage de l'adulte sur des tâches nouvelles,
- stimuler les compétences et les projets d'évolution individuelle au point de remettre en question les organisations en place.

A ce titre, l'analyse sociologique des programmes et conduites de formation d'adultes doit aussi prendre en compte une double dynamique d'apprentissage et de transformation, pour en apprécier les véritables effets de socialisation.

Selon SAINSAULIEU ⁵⁰, le paradigme de l'effet formation peut revêtir quatre processus observables.

Tout d'abord, l'effet formation consiste à développer une "promotionsociale 1. d'individus" qui prennent appui sur leurs connaissances nouvelles pour accompagner des projets de carrière hiérarchique ou d'évolution vers des emplois différents. Il

⁵⁰ SAINSAULIEU R. – Sociologie de l'organisation et de l'entreprise – Presses de la FNSP et DALLOZ – (1991)

ressort le constat de la très forte interdépendance au sein de processus évolutifs de changement dans les organisations comme dans des exploitations rurales. La formation technique et générale propulse l'adulte dans une stratégie ascensionnelle.

Le second effet peut être nommé "ouverture de système socio-organisationnel". En effet, introduire des stages, des périodes de formation, peut créer des désordres organisationnels et créatifs. Les périodes de formation accentuent les échanges et la compréhension de l'organisation comme système social de relation collective. Elles représentent des lieux où se nouent des amitiés inter-services, métiers et grades. Bref, des solidarités de promotion se développent. Cela représente un soutien pour ces périodes de développement rapides. 2.

Un troisième effet social introduit une "conscience critique de l'acteur" dans le développement des organisations. Les échanges entre apprenants et formateurs, autant que les efforts cognitifs liés à la pédagogie pour adultes, entraînent une analyse plus fine des réalités techniques et sociales. On s'interroge sur son travail et sur celui des autres, on a même des idées sur l'avenir de son métier ou, pour un ingénieur commercial, on devine l'impact des nouvelles technologies et les avantages d'une optimisation du temps. 3.

Cette attitude critique de l'apprenant impliqué retournant dans son service crée de nombreuses tensions et favorise souvent une sorte de consensus mou sur la "formation récompense" plutôt que sur la "formation compétence".

Le quatrième effet social de la formation d'adultes se rapprocherait plutôt du "monde de l'imaginaire et de la créativité". Il est stimulé par des stages et des cours passionnants, au cours desquels les salariés apprennent à voir le monde autrement. Une formation bien élaborée ouvre le regard sur les autres et sur soi, stimule les projets d'évolution personnels et, parfois, donne l'idée d'aller voir ailleurs. De ce point de vue, l'acteur social devient plus indépendant et parfois plus mobile. 1.

Dans le contexte de développement modernisateur (1980/1995), le paradigme de l'effet formation prend désormais appui sur l'innovation technologique et gestionnaire. Il dualise les dynamiques sociales d'entreprise à la mesure même de la généralisation des actes de formation liés au développement des compétences.

Des observateurs, N.ALTER et C.DUBAR⁵¹, montrent que l'entreprise modernisée, réactive et en constante réorganisation, induit une différenciation forte :

- d'une part, entre les innovateurs et les exclus du changement, qui s'estiment menacés dans leur avenir,
- d'autre part, entre les promotionnels mobiles dans l'entreprise, orientés vers des parcours indépendants, grâce à la formation d'adultes, et les bloqués ou exclus de la mobilité qui ne bénéficient guère de formation car ils appartiennent aux métiers menacés et aux spécialisations sans avenir.

⁵¹ DUBAR C. – La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles – ARMAND COLIN p.22-23 (1991)

On peut même en conclure et parler d'effet promotion à l'endroit des élites, au détriment du plus grand nombre. Cependant, l'ouverture du système et le développement des communications, intra et inter services, jouent énormément pour les innovateurs, qui :

- reçoivent de la formation
- renouvellent des compétences.

Sur le plan culturel, l'accès à la formation entérine le décalage entre anciens bloqués et modernes "surchauffés". L'imagination créatrice –soutenue par l'adaptation de la formation continue- ne concerne guère que le milieu des mobiles et des innovateurs.

- Avec l'émergence du phénomène de globalisation (des économies), les entreprises doivent gérer une connaissance interculturelle de leurs lieux de travail, c'est-à-dire aller au plus près des réalités économiques, sociales et culturelles qui font la singularité de leur établissement. Cela implique, au quotidien, la réalisation d'objectifs de "reporting", pour les producteurs en charge des activités de commerce ou d'industrie.

Cependant, une vague prégnante vient contrecarrer cette ouverture culturelle ; il s'agit d'un climat de "pressions contingentes et aléatoires" sur les entreprises. Une sorte de dictature de la réactivité, qui attribue désormais sa raison d'être au fait d'évoluer dans un environnement technologique et concurrentiel à très grande vitesse. Le management de l'entreprise est alors dicté par la rapidité des choix stratégiques.

Conséquence récente de ce phénomène :

Le salarié et les entreprises doivent ré-apprendre à jouer leur socialisation sur deux scènes :

- la vie du travail
- la vie personnelle et domestique (à ce titre, la formation d'adulte, peut aussi démontrer ses talents dans des domaines différents, savoirs universitaires, comme savoirs nécessaires au monde associatif ou personnel).

Observons également l'élasticité de l'effet formation sur la création d'entreprises, l'essaimage, le coaching ou le changement de métiers techniques vers toujours plus de commercial et de service clientèle.

Observation récente de cette posture :

Les individus deviennent acteurs de leur propre évolution et de leur parcours, sans quoi l'implication est faible et les résistances au changement et à toute formation deviennent le signe fort de la réalité mal traitée.

II.12/ LES EFFETS DU CLIMAT SOCIO-AFFECTIF

LA DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE DE L'INTERACTION SOCIALE ⁵²

Bon nombre de travaux traitent de cette question. Une recherche de MONTEIL en apporte une illustration particulièrement intéressante dans le contexte de la formation d'adultes. Son mérite est d'avoir distingué les dimensions cognitive et affective qui traversent l'interaction socio-cognitive et d'en tester les effets sur l'apprentissage dans un même dispositif de recherche.

Sur la première dimension, il distingue deux cas de figure possibles :

- les interactions de type *contradiction* (désaccord entre les points de vue des partenaires)
- et celles qui sont de type *approbation* (accord de points de vue).

La seconde dimension distingue :

- les interactions de type *contrariété* (antagonisme, discorde, agressivité)
- et celles qui sont de type *aménité* (cordialité, sympathie, bienveillance).

En croisant ces deux dimensions, l'auteur obtient donc *quatre situations* typiques, correspondant chacune à l'une des quatre combinaisons possibles.

Conformément à l'hypothèse, c'est la situation combinant *contradiction* et *aménité* qui s'avère la plus favorable à l'apprentissage. Ceci montre bien l'importance du climat socio-affectif dans lequel se déroulent les interactions socio-cognitives.

La recherche sur l'apprentissage coopératif et sur le conflit socio-cognitif donne des résultats qui vont également dans ce sens. Elle montre que l'efficacité des interactions entre pairs est, entre autres, liée à la mobilisation de comportements et d'attitudes relationnels et communicationnels adéquats de la part de tous les partenaires : savoir s'exprimer, écouter, manifester de l'empathie et de la bienveillance, critiquer l'idée et non la personne, s'entraider, tolérer et gérer le conflit et le désaccord, etc, ce sont autant de compétences dont la mobilisation apparaît comme une condition nécessaire à l'efficacité des interactions sociales pour les apprentissages.

Cette mobilisation par le futur formateur requiert elle-même plusieurs conditions. Elle est tout d'abord liée aux dispositions psychiques et affectives fondamentales du sujet (notamment l'estime de soi), ainsi qu'à son appartenance socio-culturelle. En outre, ces compétences ne sont pas nécessairement spontanées et peuvent requérir un apprentissage plus ou moins long, qu'il a ou n'a peut être pas suivi antérieurement.

Enfin, la situation de formation elle-même joue un rôle essentiel.

Les normes sociales explicites ou tacites, les comportements et attitudes du formateur, la manière dont la dynamique socio-affective du groupe est prise en compte et régulée, les consignes de travail et le type de dispositif pédagogique mis en œuvre sont autant d'éléments susceptibles d'influer sur le climat socio-affectif de la formation et sur l'inclinaison de l'apprenant à mobiliser effectivement ces compétences, à supposer qu'elles soient acquises et maîtrisées. A cet égard, la recherche sur l'apprentissage

coopératif a montré que, si ce dispositif requiert effectivement la mobilisation de ces compétences pour être efficace, à l'inverse, il produit des effets notables d'entraînement. En d'autres termes, plus l'apprenant a vécu des situations d'apprentissage coopératif dans son parcours, plus il a de chances de disposer des compétences requises pour en tirer bénéfice.

IMPLICATIONS DE LA PERSONNALISATION

- Créer la cohésion dans un groupe

Un groupe de formation est, avant tout, un rassemblement de personnes et, en un sens, il obéit à un certain nombre de règles de conduite. La question majeure qui se pose est la suivante :

Comment une collectivité d'individus se transforme-t-elle en groupe cohésif ?

En règle générale, la cohésion du groupe se construit en amont par la définition des besoins, la formalisation des objectifs, la préparation d'un contenu cohérent. Cependant, elle naît aussi de la rencontre formés-formateur, de la vigilance ainsi que de l'attention de ce dernier à agir en intelligence de situation.

Cela signifie, pour lui –dans le cas de la personnalisation- d'être au fait des phénomènes de groupe, de les appréhender avec justesse, d'être clair avec lui-même sur ses projections, ses peurs, ses doutes et ses envies. Il doit également prendre en compte la découverte de chaque personne et son environnement, afin de veiller en permanence à la replacer devant ses propres problématiques. En un mot, il devra "nettoyer ses lunettes" (selon l'expression de Vincent LENHARDT) pour faire en sorte d'accompagner la dynamique du groupe et traiter chacun d'eux selon une réponse adaptée à l'attente exprimée ou implicite : un véritable travail de détection, où l'intuition et l'art du questionnement doivent prédominer.

- Prendre appui sur le cadre institutionnel

Il convient de souligner l'importance du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit la formation personnalisée, tout particulièrement du point de vue des normes sociales et des habitudes en vigueur. Le soutien de l'institution valorise-t-il ce type de formation ?

On pourrait ajouter :

- d'une part, que ce soutien est d'autant plus efficace que les acteurs (*cf. expérimentation cas n°3*) ont déjà vécu antérieurement ce type d'animation (ateliers, coaching...)
- d'autre part, que l'institution le valorise ou, en tout cas, valorise les modes de relations qui la caractérisent (attention à la personne, résolution de ses problèmes, suivi coopératif..).

Sans ces deux conditions, il est probable que la stratégie de personnalisation risque de trouver des résistances (*cf. expérimentation cas n°2*), et même d'aller vers l'échec. On peut même considérer qu'elle relèverait alors de l'exercice délicat du changement dans la

continuité, c'est-à-dire d'un équilibre à trouver entre la nécessité de prendre en compte la culture de l'institution (et de ses acteurs) et celle de faire évoluer cette culture.

II.13/ L'IMPLICATION POUR LA PRATIQUE

Le travail et la réflexion accumulés depuis 1989 nous ont paru suffisamment conséquents et actuels pour en entreprendre une mise à disposition d'un public de formateurs au travers de l'expérimentation ci-après.

Pour donner le ton de notre démarche, pointons, par exemple, quelques questions omni-présentes lors de nos travaux en entreprises :

A QUOI LA FORMATION PERSONNALISEE DOIT-ELLE FORMER ?

A la didactique ? à la transmission elle-même, ou bien à l'art de retransmettre ? ou au trois par concomitance ?

Ces interrogations apparemment banales, simples mais récurrentes, de la formation personnalisée ont profondément évolué dans le sens de leur mission vis-à-vis de la société. Vu le contexte actuel, les trois missions de base de l'école, revendiquées aussi par la formation personnalisée : accès à la culture, formation du citoyen, préparation au monde du travail, sont en forte tension. Le poids des problèmes d'adaptation, d'insertion et d'exclusion met sur le devant de la scène le souci d'employabilité.

Notre finalité est de considérer l'acte de personnalisation comme un levier indispensable pour identifier, mesurer, suivre, l'évolution des situations d'apprenance. Elle annonce une méthodologie de la façon d'apprendre, qui doit correspondre à une demande de fond. Quant à sa mise en œuvre, elle requiert le respect d'une déontologie.

QUELLES ARTICULATIONS STRUCTURER ENTRE LES FORMES D'APPRENANCE ET LES DIVERS ACTEURS ?

Dans un monde toujours pensé sur un mode platonicien, n'est-ce pas remettre en cause les rôles traditionnels des différentes institutions que de les métisser par le prisme de la personnalisation, cette dernière étant entrevue comme une dangereuse bascule du processus pédagogique ?

Dépassant le plan de la pédagogie, dont elle signifie le passage de l'enseignement collectif unique à un accès aux savoirs sur un mode personnalisé, autonome et coopératif, on entend considérer la personnalisation comme le pivot du dispositif de la formation : le formé devient apprenant-acteur, le transmetteur devient facilitateur et l'acquisition des savoirs développe le "faire ensemble" .

Si on considère aussi, et plus particulièrement, que la situation de travail est un lieu de développement de compétences (mais aussi parfois de sclérose), cela repose, de façon aiguë, la question de l'articulation entre les moments, les lieux et les formes d'apprenance et des rôles précis des différents organismes et institutions, et donc des formateurs.

Il s'en suit deux grandes conséquences pour les professionnels de la formation :

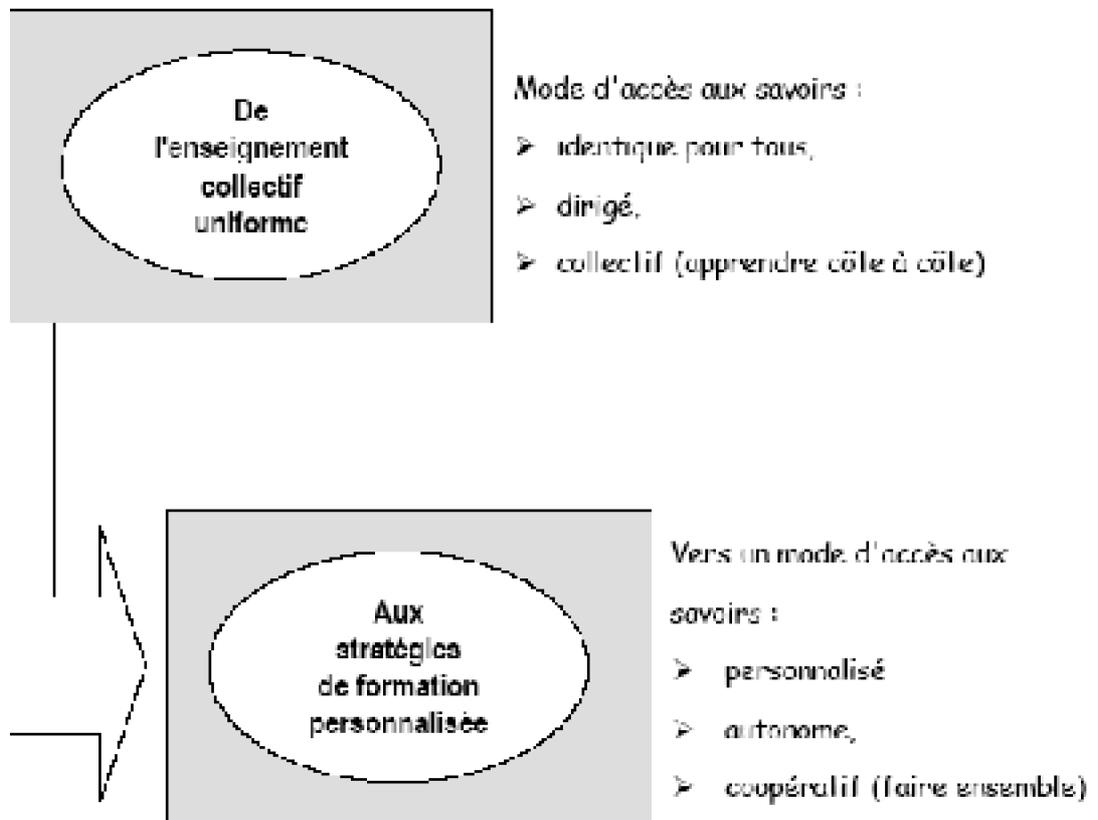
- **La formation personnalisée bouscule la place du rapport éducatif au formé**, du fait qu'elle devient de plus en plus, en entreprise, une compétence recherchée. La posture du formateur s'en trouve remise en cause, les modèles théoriques sous-jacents également ;
- La formation personnalisée, hors situations de travail, est poussée dans son rôle singulier, qui est :
 - d'offrir des savoirs non accessibles en situation de travail,
 - de favoriser les acquisitions en situation de travail (démultiplications, potentialisations), en prolongeant les complémentarités entre les différents lieux, moments et formes de formation,
 - de donner aux personnes les moyens de construire et de piloter leur propre cheminement professionnel et personnel.

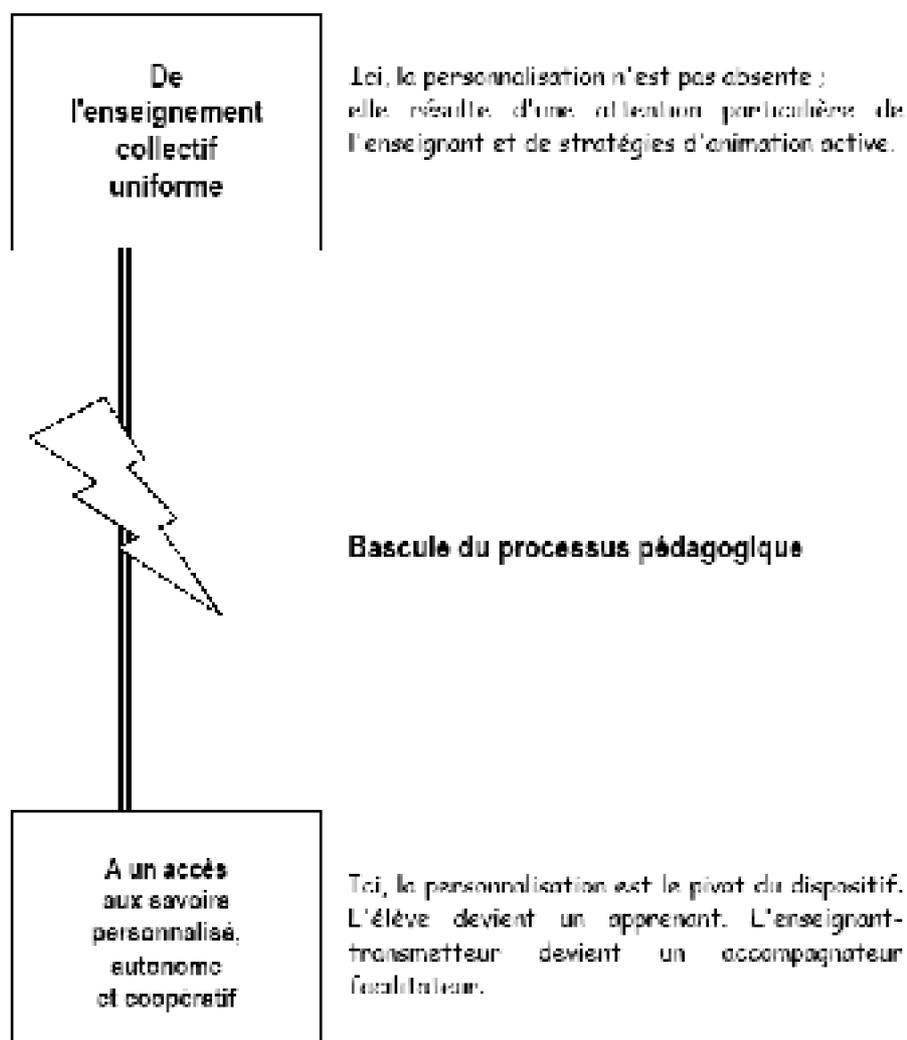
Reste aux chercheurs, aux professionnels, au financeurs, à explorer cette opportunité pour répondre aux défis de la compétence.

- **QUEL CHANGEMENT LA FORMATION PERSONNALISEE PROVOQUE-T-ELLE ?**

Pour comprendre un changement, il faut bien identifier la situation de départ et la situation d'arrivée⁵³.

⁵³ CAFOC de LYON – "Personnalisation de la formation" – Livret 1 – Juin 2001





Chapitre II.2. Analyse de la pratique

II.21/ Les préalables à l'expérimentation

Objectifs

Dans ce chapitre, nous poursuivrons le schéma suivant :

- Le premier objectif consiste à approcher et, éventuellement, à comprendre progressivement les situations proposées ;

- Le second est de vérifier la pertinence de notre modèle et de la grille de décryptage de départ ;
- Le troisième se propose de montrer l'importance déterminante que revêt la personnalisation dans les parcours de formation.

Sur la base de l'évolution de nos nombreuses expérimentations en matière de formation continue depuis 1989, nous avons sélectionné trois cas, particulièrement représentatifs des différents modes de transmission. Nous exploiterons chacun en gardant en ligne de mire le fait que la personnalisation ne s'impose pas d'elle-même car elle est souvent assimilée à des relents d'individualisation. Nous ne nous sommes pas attaché à des cas particuliers ; nous n'avons, non plus, recherché ni la facilité ni l'approbation.

Paramètres

Les situations ont été choisies selon les critères suivants :

- Toutes les actions évoquées ont reçu une **qualification d'accompagnement** spécifique d'une ou plusieurs personnes en situation d'apprentissage ;
- Cette qualification mentionnait expressément une **démarche de personnalisation**, dans un cadre donné ou imposé par une structure ou une organisation ;
- Nous avons choisi uniquement des actions ayant été **initialisées depuis au moins deux ans** et se déroulant encore actuellement ;
- Les personnes formées, dont la situation est prise à titre d'exemple, ont été en **relation directe** avec l'auteur de cette thèse ;
- Par respect pour elles, nous conserverons leur **anonymat** et celui des concepts s'y afférant, en utilisant d'autres appellations.

Dénominateurs communs de départ

- En terme d'objectifs

La demande du client :

- fait souvent référence à un parcours adapté aux personnes sélectionnées ("je souhaite une formation hors catalogue, qui soit sur mesure et graduelle")
- en vue d'acquérir des compétences spécifiques à l'environnement de la personne
- avec la lisibilité du parcours, des étapes intermédiaires et de leur mesure (bilan intermédiaire, avancée des travaux, utilisation des supports au moment opportun...)
- et avec l'idée d'un "retour sur investissement", sous forme d'indicateurs de réussite de l'action dans la durée (notion d'évaluation "à chaud" et "à froid").

- En terme d'intervenant

Il ne faut pas se voiler la face : si les Chefs d'entreprises concernés ou Responsables de

formation ont fait appel à notre expertise, ils en attendaient expressément :

- une expérience validée par le temps et la confrontation au monde de l'entreprise (références, accompagnement, résolutions de problèmes...)
- une démarche à double versant :
 - capacité à gérer "la personne et le groupe" et "la personne dans le groupe"
 - capacité à porter un background technique (explicitation individuelle et collective du métier).
- Une disponibilité à double détente pour information réciproque :
 - cerner l'état d'avancement des travaux du formateur hors champ,
 - l'informer des degrés d'appropriation des schèmes, des exercices, des mises en situations... du ou des participants dans l'entreprise/organisation et des écarts à gérer.
- Une propension à s'imprégner, se "mouler", se projeter dans la stratégie de l'entreprise/organisation et dans l'environnement humain de celui-ci (système de valeurs, mode de management, rites et règles...)

Avec la distanciation et le temps, nous relevons une autre attente induite : celle d'une présence autorisée mais non salariée, capable de faire passer bien des messages qui jusqu'ici souffraient de mauvaises interprétations ou de blocages. Nous avons été ainsi amené à nous substituer parfois au Manager l'espace d'un séminaire ou d'une action. Le pouvoir de l'entreprise/organisation restait dans les mains de ce dernier mais il nous était délégué dans les trajets individuels.

- En terme de contraintes matérielles

Elles sont de deux ordres :

- financier : certains outils, comme le questionnaire métier, les exercices personnalisés, les recherches documentaires sur l'environnement, sont plus onéreux que de simples supports d'interventions standards ;
- temporel : séquence de passation des exercices, d'interprétation, et d'anticipation de la part du formateur ainsi que temps de disponibilité des formés.

Angles d'attaque

- CAS 1 :

Nous CONCEVONS UN CONCEPT de personnalisation, à l'usage d'un Formateur de futurs formateurs dans le milieu du Vert et nous L'ASSISTONS dans son

EXPERIMENTATION sous forme d'un pilote.

· **CAS 2 :**

Nous FORMONS à une STRATEGIE PERSONNALISEE un manager d'équipe dans le négoce floral, pour qu'il RETRANSMETTE une démarche similaire.

· CAS 3 :

Nous RENFORCONS le couplage FORMATION GROUPE/COACHING INDIVIDUALISE auprès d'un public de formateurs occasionnels en milieu carcéral.

II.22/ CAS n°1 : VECO

Contexte

Les faits sont présentés tels qu'ils ont été enregistrés par nos notes de contacts commerciaux : le 6 Décembre 2001 à VIREUX-MOLHAIN (08), petite localité des Ardennes. Un jeune Chef d'entreprise, à la tête d'une jardinerie, a décidé de créer une autre structure dans le conseil et la formation. Son diagnostic de départ consiste à vouloir transmettre son expertise auprès de vendeurs-conseils en pépinières et marchés couverts (à l'intérieur d'autres jardinerie que la sienne) mais d'une autre façon, à la fois plus efficace, plus proche et plus durable.

Il présente son projet avec le souci majeur de déposer un concept et d'appliquer celui-ci. Il nous demande de broser un tableau exhaustif des pratiques exercées en matière de formation continue, en insistant sur une idée liée au métier (de la pépinière) et sur une application (in situ). En effet, avec une démarche de veille permanente, il a relevé, sur un site Internet, qu'il existait d'autres pratiques dans des domaines comme l'agro-alimentaire ou, plus généralement, dans le tertiaire. En parallèle, il avait la responsabilité de Maître d'apprentissage dans le cadre d'une formation alternée et a été à même de juger des aspects positifs et des carences entre la théorie et la pratique.

Ce que nous avons analysé

(Voici le contenu exact du concept proposé par nos soins au client)

Notre expérience empirique du monde de l'entreprise, du Vert en particulier génère les constats suivants :

- La formation permanente du personnel est indispensable
- mais elle n'est pas suffisante en soi
- et doit être dispensée d'une façon plus vivante, en tenant compte non plus seulement de la structure d'une jardinerie mais de chacun de ses membres
- dans son désir de progresser
- dans le positionnement que lui confère le Manager.

La mise en œuvre d'une formation personnalisée dans notre Métier doit tenir compte des 3 impératifs suivants :

Impératif n°1 : élever le niveau de compétence des membres qui composent la jardinerie

En effet, dans le contexte d'une gestion des ressources humaines pertinente, la notion de compétence occupe une position centrale.

Par exemple : l'apprentissage revêt un caractère permanent et adopte une multiplicité de modalités : formation, tutorat, groupe de travail, prise en charge d'activités nouvelles, expérimentations, suivi personnalisé...

Impératif n°2 : être compétitif grâce à une meilleure organisation actuellement bousculée, qui voit ses formes traditionnelles remises en cause. Par conséquent, le lien entre la compétitivité du point de vente et la structuration d'une organisation apparaît de plus en plus décisif.

Pour illustration : Pour chaque vendeur, l'efficacité de la relation clientèle met en œuvre une combinaison complexe de motivations de vente, de compétences (produits, commerciales, humaines) et d'un cadre évolutif et flexible de l'organisation (interne/externe) de la jardinerie. Cette dernière n'étant jamais stabilisée (concurrence exacerbée), ses transformations dépendent des acquis de chaque acteur (de haut en bas de la hiérarchie), aussi bien dans le cadre de leurs réalisations sur le terrain que dans celui des formations auxquelles ils participent.

Impératif n°3 : concevoir la formation personnalisée comme un outil stratégique.

Véritable plan d'accompagnement, la formation des adultes apporte une contribution spécifique et convergente au seul impératif de la satisfaction TOTALE du client.

Configuration : Dans la jardinerie, la maîtrise du triptique coût-qualité-délais ne suffit plus ; l'effet formation doit amplifier les capacités et la mobilisation des salariés en formation en matière de réactivité, d'innovation et d'anticipation. La personnalisation ("faire ensemble") viendra consolider les options stratégiques (implicites ou explicites) du Manager.

Le positionnement de VECO

Mettre en place un concept de formation personnalisée à l'usage des salariés de jardinerie et, par extension, du milieu du Vert et du Bricolage intégrant :

- d'une part, les impératifs ci-dessus mentionnés,
- d'autre part, des méthodes d'apprentissages basées sur l'alternance et le suivi

Nous l'appellerons : **Le concept CB** (initiales utilisées pour remplacer le nom déposé à l'INPI)

Il repose sur la découverte progressive des savoirs du Métier du Vert et des attitudes professionnelles par les salariés en formation, plutôt que sur le mode de la transmission massive par le formateur-consultant.

Il répond au postulat suivant :

"On retient mieux les réponses aux questions qu'on a eu le temps de poser que les réponses aux questions qu'on n'a pas eu le temps de poser".

Il met en valeur le sens de l'ouverture et le sens de l'écoute.

Les situations d'apprentissages variés

- Le système de questions/réponses fait partie de la pratique :

Le formateur-consultant s'appuie sur un support (schéma, dessin, exemple raconté, appel à l'expérience des salariés en formation) pour stimuler la réflexion de ceux-ci, en posant des questions de plus en plus précises (permettant de progresser dans leur raisonnement et leurs connaissances).

- Les énigmes sont posées à partir d'une analogie :

Le formateur-consultant utilise le principe suivant : "on part de quelque chose de simple ou de déjà familier pour illustrer quelque chose de complexe ou d'inconnu". Il amène les salariés en formation à repérer les points communs entre l'analogie présentée et le sujet traité.

Ce type de méthode s'apparente aux aides mnémotechniques utilisées couramment et présente deux avantages :

- impact sur la mémorisation
- dédramatisation de la difficulté des notions à acquérir
- **Les mises en situation** se situent sur le champ de la construction du chantier (en opposition à l'école, au théâtre, au magasin).

Elles privilégient la pédagogie par objectifs. Elles allient avec justesse les trois façons d'apprendre :

- pédagogie par objectifs > pour quoi faire ?
- pédagogie active > comment faire ?
- pédagogie de la découverte.... > pourquoi ?

Ces trois approches font donc bon ménage sur ce terrain de la construction que représente le rayon (pépinières, marché couvert) car il s'agit bien, pour le salarié en formation, de se modifier par l'acquisition d'un ou de plusieurs nouveaux comportements.

- Le formateur-consultant est un facilitateur :

Il s'efforce de mettre en place et d'impulser un processus d'apprentissage. Il doit accepter les remises en cause, les "atteintes à son statut". Il est un médiateur et un modulateur. Tout son art consiste à se saisir d'un environnement, d'un climat, de contenus et de les transformer en occasions d'apprentissage. Il devient une personne ressource et un conseiller. Sa finalité n'en demeure pas moins l'atteinte des objectifs de formation fixés en

tout début de session.

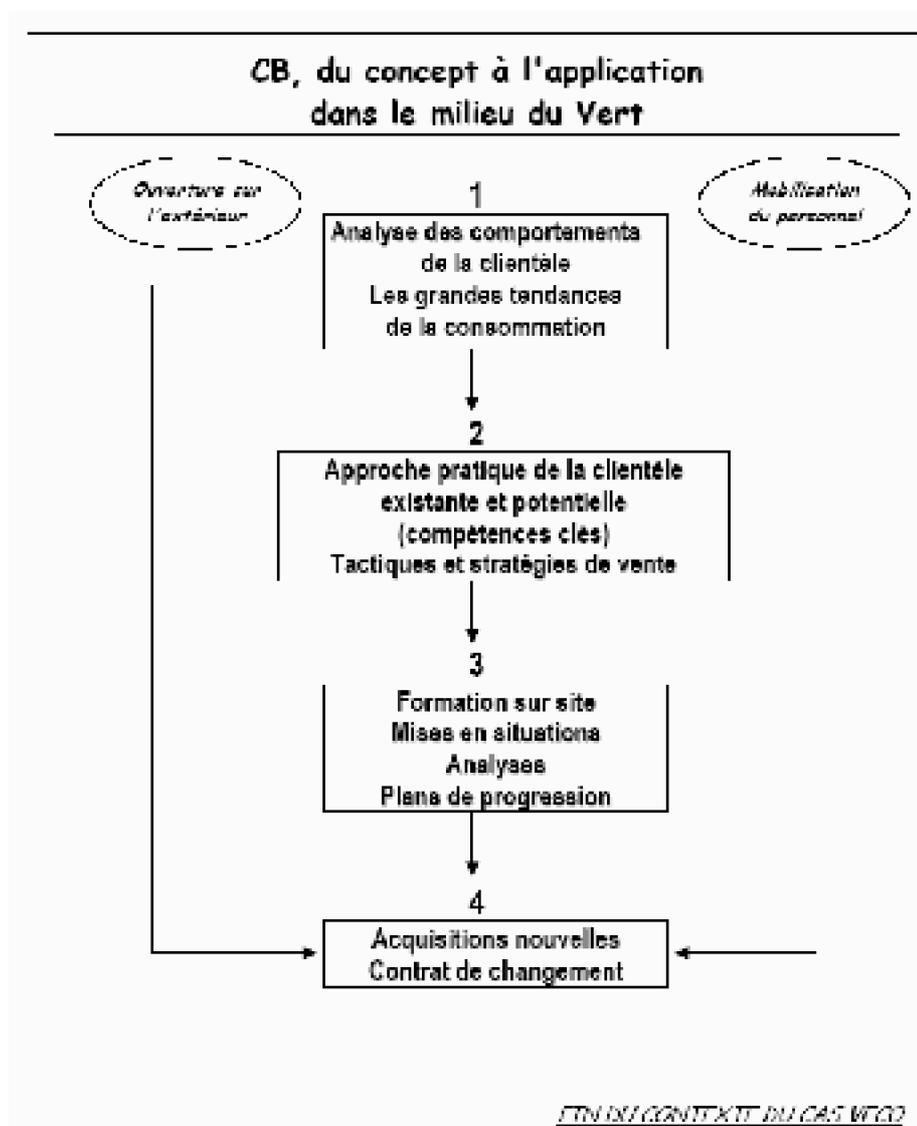
- Le concept CB en terme d'offre de formation :
 - Formation métier (pépinière, marché couvert), formation à la pratique du management.

Elle trouve sa place entre une situation de travail et la biographie du ou des salarié(s) en formation.

- Formation dont le parcours s'étale sur deux journées consécutives.

Elle poursuit un plan de progression souple.

- Formation dont l'efficacité se mesure au travers d'indicateurs de réussite préalablement définis avec la Direction.



Déroulement de l'acte de personnalisation chez VECO

- L'articulation des éléments

Au départ de notre relation, le Responsable de VECO a participé activement à un stage de Management (traditionnel) réunissant plusieurs autres Responsables de Jardineries. En marge de cette action de formation, il a manifesté l'envie de poursuivre un travail confidentiel de didactique et de pédagogie dans le cadre d'un projet professionnel.

Faisant preuve d'un sens de l'ouverture (outre son statut de dirigeant de PME), il désirait transmettre son expertise : merchandising, vente, organisation, auprès de Chefs de Rayons Pépinières.

Ses interrogations de départ étaient les suivantes :

- quoi transmettre ?
- quels moyens utiliser ? quelle pédagogie ?
- comment se différencier des programmes existants ?
- quels critères de réussite mettre en lumière ?

Notre première approche s'est focalisée autour de l'idée générale d'un *parcours personnalisé*, c'est-à-dire de le doter non pas des moyens de transmettre à *des groupes* de Chefs de Rayons (= formation traditionnelle au métier) mais d'une démarche adaptée à *chacun d'entre eux à l'intérieur du groupe*, car leurs responsabilités (leurs besoins, leurs attentes, leurs niveaux) ne requièrent pas les mêmes exigences (déclarées ou non) mais un dénominateur commun de *dépassement*.

A notre demande, notre interlocuteur, séduit par cet angle de vue, a accepté de rédiger un feuillet exprimant sa vision de la formation avec ses yeux de néophyte.

Cette base de travail a généré trois phases de construction :

Travail en binôme dans l'entreprise : 1.

- **But** : Imprégnation du métier, de l'environnement de la jardinerie et approche des biographies des participants.
- **Manière** : vision convergente entre l'interlocuteur et moi-même, avec des apports de préparation (transposition didactique, formation = occasion de vivre des expériences), et la constitution d'exercices à visée pédagogique (alternance salle/pépinière, exercices de découverte).
- Plus-values :
 - partir de la personnalité de l'interlocuteur pour créer un style d'animation correspondant à quelqu'un de dynamique, direct mais peu organisé, voire dispersé,
 - mais également apprendre à prendre de la distance par rapport aux personnes et

à leur façon d'intégrer les acquis.

Travail en laboratoire :

1.

- **But** : Concevoir et formaliser une architecture de formation susceptible de véhiculer une démarche basée davantage sur un process que sur des contenus.
- **Manière** : En liaison permanente avec le prescripteur, nous avons échafaudé une trajectoire alternant théorie et pratique, aboutissant à l'écriture d'une "valise pédagogique".
- **Plus-value** : Emergence d'une charte graphique et, bien évidemment, d'un "déroulé" pédagogique que nous avons fait breveter.

Testage in situ :

1.

Nous avons réalisé une opération pilote auprès d'un nouveau client final, à savoir une jardinerie située dans l'Aisne (02), notre but étant de valider la pertinence de notre process.

- La personnalisation en mouvement

- Mobilisation du formé :

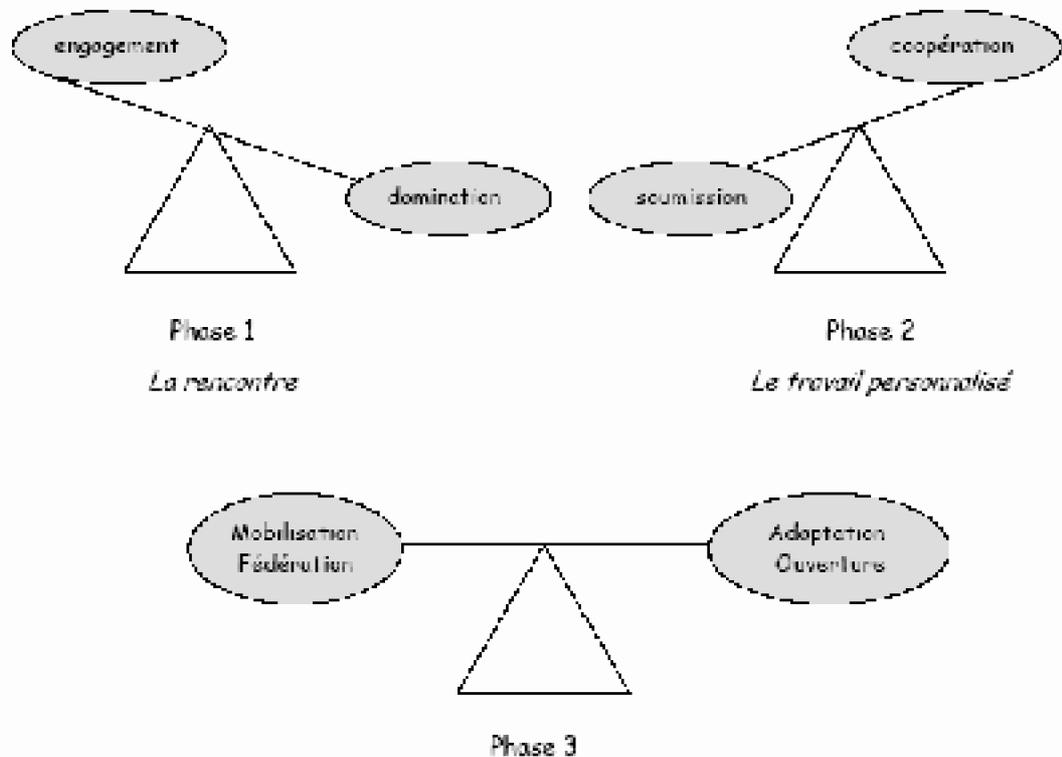
Toujours pressé, impatient, avec des journées de travail qui ressemblent à des courses contre la montre, le Responsable de VECO semble lutter contre le temps.

Durant le séminaire de management, ses rapports avec les autres, au sein du groupe, n'étaient pas faciles. Il avait tendance à les interrompre, les bousculer, voire à les rappeler à l'ordre pour avancer dans l'itinéraire de formation.

Au travers du travail en tête-à-tête, nous avons découvert une autre facette de sa personnalité : plus humble, plus à l'écoute, capable d'investir dans des séquences de préparation ou de liaison, contenant son impatience et susceptible de remettre en cause ses propres représentations sur un métier inconnu.

Mu par un projet clairement énoncé, il était néanmoins conscient de ses lacunes et osait les exprimer ("pour me lancer, il faut que je m'entoure de spécialistes compétents pour devenir un "pro"). Se faisant, son impatience n'était pas gommée mais il s'adaptait aux exigences du déroulé en cours.

L'expérimentation a permis de mesurer le degré de transformation comportemental au travers des balanciers suivants :



La transmission personnalisée du travail

Limites du cas VECO :

- En terme de comportements : il est délicat de pronostiquer le comportement futur du Responsable VECO dans l'exercice de la formation personnalisée ; cependant, on peut soupçonner qu'en période de "sous-stress" le risque de "dérapage" pourrait se manifester de la façon suivante : difficultés à ralentir le rythme de la formation, émergence d'un certain découragement pour les formés, propension à stagner par manque de recul (sur la trajectoire ou sur les personnes).
- En terme de technicité : il faudra surveiller la capacité d'analyse ainsi que la lucidité pour transformer les acquis de la personne et du groupe. Par conséquent, la logique devrait être celle de l'auto-observation de son activité professionnelle (formateur = régulateur) et celle de la mise en distance (va et vient permanent entre la pratique et la théorie). Ce dernier point nécessitera une régularité qui pourrait se télescoper avec

une énergie trop grande.

- En terme de pérennisation : il est probable que sa position de Manager prenne le pas sur sa volonté de former autrement. Ses points d'appui risquent d'être davantage fondés sur la recherche de l'objectif et de l'efficacité que sur des réponses personnalisées à chacun des membres de son groupe. C'est pourquoi une supervision à distance semble se dessiner, d'une part pour revenir sur le process et, d'autre, part, pour tempérer une nature dont le plus grand atout est d'être naturellement porté vers l'action et le résultat.

Indicateurs de personnalisation	Attitude du formé		
	Rejet	Indifférence	Acceptation
▪ <u>Accompagnement de la personne :</u>			
➤ Possible			X
➤ Interbonnel			X
➤ Motivé			X
▪ <u>Accompagnement collectif</u>	sans objet	sans objet	sans objet
➤ Désigné			
➤ Réel			
➤ Consent			
▪ <u>Infini</u>			
➤ Répété			X
➤ Déclenché			X
➤ Métamorphosé			X
▪ <u>Profane :</u>			
➤ Identifiable			X
➤ Mesurable			X
➤ Absorbé			X

Ce tableau montre que le formé se situe principalement dans la zone "d'acceptation". Cette position lui confère son installation dans une stratégie du même type. La personnalisation joue alors à plein son rôle de levier d'autonomie du formé.

Décryptage du cas n°1 = interlocuteur unique

II.23/ CAS n°2 : FLO

Contexte

FLO est une entreprise de production et de négoce floral, localisée en Dordogne et disposant de dépôts dans tout le Sud-Ouest, pour approvisionner les fleuristes et la grande distribution.

Le 8 Juin 2001, la Direction nous sollicite pour former au management commercial le Responsable du Dépôt de Toulouse (31), qui doit impérativement entraîner ses 3 collaborateurs à mieux vendre et conseiller leurs clients.

La note de prescription, établie par nos soins, et transmise à la Direction, révèle les points suivants :

- ce Responsable est un personnage atypique, plus proche d'un vendeur "défricheur" que d'un manager d'équipe,
- il est un homme de terrain, "pratico-pratique", peu enclin à la théorisation et donc peu mobilisé par une formation standard,
- il aura tendance à se braquer et sa capacité de remise en cause est "limitée".

Cette mise en évidence des points limites du Chef de Dépôt et, par là-même, de notre rôle de conseil conduit la Direction à accepter un élargissement de notre champ d'intervention et à nous mandater pour un coaching personnalisé.

Ce que nous avons analysé

(Voici le contenu exact du diagnostic de départ proposé au client)

LE CONTEXTE CHEZ FLO

- **FLO** est une entreprise spécialisée dans la production et la distribution de fleurs coupées. Elle a mis en place, au travers de 5 dépôts-vente, un maillage auprès des cibles : les fleuristes dans le Sud-Ouest. Elle développe également une vente-cash et une démarche sur Internet. En parallèle, une action différenciée s'est focalisée auprès d'une autre cible : la grande distribution.
- Son métier consiste donc à produire et à distribuer une offre renouvelée auprès des cibles citées. Un gros effort sur la qualité de Service a été entrepris depuis les trois dernières années. Sept axes ont été tracés et constituent les sept travaux fondateurs :
 1. Satisfaction pour la livraison du produit : sélection de la marchandise de qualité
 2. Satisfaction pour la prestation : délai respecté, dépannage rapide, proximité
 3. Satisfaction pour l'accès : possibilité de se mettre rapidement en rapport, achats d'opportunité
 4. Satisfaction pour la relation : la prise de contact, l'écoute, la personnalisation de la relation avec le client, la disponibilité des personnes
 5. Satisfaction pour l'information : la pertinence de l'info-clients, la qualité des fiches-conseils

- Satisfaction pour le suivi : la continuité de la prise en charge du client et de ses besoins, la bonne passation des relais vers le Chef de Dépôt 6.
- Satisfaction pour l'environnement : l'espace du camion ou du dépôt, confort, ambiance... 7.

LES OBJECTIFS GENERAUX

- Mieux comprendre l'environnement et son entreprise
 - Comprendre les pressions que l'environnement exerce sur FLO
 - Comprendre l'organisation, les systèmes de décision et les choix stratégiques
 - Identifier les changements et leurs conséquences
 - Anticiper les évolutions de l'organisation et des systèmes de management.
 - Améliorer le positionnement, le fonctionnement, l'organisation et les performances de son unité (logistique)
- Situer les enjeux de son unité au sein des choix et priorités stratégiques. Entre une force de proposition
- Gérer les interfaces avec les autres services de FLO
- Se construire un cadre méthodologique pour piloter son activité en harmonie avec les autres composantes
- Définir, suivre et évaluer les objectifs et plans d'action
- Renforcer les compétences de son équipe et la mobiliser autour d'objectifs prioritaires.

Mieux manager son projet et "se " manager

- Faire évoluer ses missions de manager ou de "Chef d'Equipe"
- Communiquer et négocier avec sa hiérarchie et ses collaborateurs
- Savoir déléguer
- Se doter de savoir-faire personnels pour maîtriser la relation aux autres, animer et motiver son équipe de projet
- Gérer les changements en arbitrant tensions et conflits.

LA SOLUTION PRECONISEE : LE COACHING PERSONNALISE

En effet, que nous ayons à faire à une situation nouvelle difficile ou à une "crise", que nous ayons à réussir un nouveau challenge (choisi ou imposé), ou encore que nous voulions tirer le meilleur parti de nous-mêmes, nous pouvons utilement choisir d'être accompagné de façon individuelle par un "coach".

..... (suit la définition d'une démarche de coaching).....

LA DEMARCHE POUR FLO

Sur le plan méthodologique, les étapes de la démarche sont les suivantes :

- Etablissement d'un diagnostic individuel pour identifier clairement le ou les domaines dans lesquels faire évoluer les choses
- Choix de la stratégie correspondante et définition d'objectifs précis s'y rapportant
- Engagement sur la réalisation d'un plan d'entraînement
- Accompagnement, (re)-motivation, soutien de l'intéressé par "son coach"
- Evaluation des résultats.

LE PARCOURS FORMATIF

Le métier de "Responsable d'activité" 1.

Initialiser son Plan de Progrès

- Clarifier les missions, activités et compétences du métier de Responsable
- Se situer au sein des fonctions de l'entreprise
- Mettre en œuvre le **diagnostic global de son activité** :
 - Concepts fondamentaux de systémique
 - Conditions de travail, organisation du travail, gestion du temps
 - Communication – coordination – concertation
 - Formations et compétences
 - Mise en œuvre des objectifs.
- Identifier les axes des Plans de Progrès (activité et personnel)
- Présenter le diagnostic à la Direction – échanges 1.
- Mise en perspective avec la hiérarchie de la stratégie définie et des objectifs
- Décider des axes des Plans de Progrès (activité et personnel).
- Piloter (dans) le changement 1.
- Travail sur le **Plan de Progrès** :
 - Les étapes du plan

- La méthodologie suivie ou à suivre
- Les outils utilisés ou à utiliser.

- Suggestions d'améliorations si nécessaire
- Assurer un suivi auprès du participant pour mettre en œuvre son Plan de Progrès
- Proposer une méthodologie de conduite de projet pour penser et introduire le changement dans l'unité
- Comprendre l'importance de l'information et du système d'information dans le pilotage
- Acquérir la méthodologie pour mettre en place et suivre un système de pilotage.

Bilan du Plan de Progrès

1.

- Analyse, avec le Responsable hiérarchique, des réussites et des difficultés rencontrées au cours de sa formalisation et de sa mise en œuvre
- Mise en place du suivi du Plan de Progrès
- Identification des nouveaux objectifs personnels et de l'unité sur les court et moyen termes.

FIN DU CONTEXTE DU CAS FLO.

Déroulement de l'acte de personnalisation chez FLO

- Le cadre d'utilisation en cause

Conformément au cahier des charges, nous avons procédé, lors de la première intervention, à un "diagnostic de personnalité", faisant apparaître :

- la singularité de Monsieur T. (Chef de Dépôt), aussi bien dans ses aspects positifs (affectif, débrouillard, entreprenant...) que dans ses aspects limites (inconstant, peu à l'écoute, têtu...). Cette situation nous a piégés car elle l'a conforté dans une sorte de complaisance vis-à-vis de lui-même et, à partir de cet état, il a justifié toutes ses actions et ses pratiques vis-à-vis de ses collaborateurs, se recroquevillant sur lui-même.
- la non-compréhension de son rôle de manager, piégé qu'il était vis-à-vis de ses collaborateurs dans la quête de résultats attendus à court terme ainsi que vis-à-vis des exigences de la Direction générale. Il attendait de notre part des recettes transposables dans le domaine des relations humaines.

Rapidement, nous avons réalisé que son discours commercial était monolithique, faisant fi de toute différenciation des faiblesses/ attentes de ses collaborateurs.

Notre intervention s'est alors tournée vers une "initiation au management personnalisé" plutôt qu'autour d'une formation théorico-pratique individuelle :

- *Le but affiché* était bien d'amener Mr. T à comprendre et à accepter le fait que chacun de ses collaborateurs avait une personnalité bien dessinée (comme lui-même !) et qu'il devait agir de façon différenciée avec chacun d'eux pour les amener au meilleur et donc à des résultats optimisés.
- *Le but implicite* était qu'il modifie ses représentations du management et cesse de se montrer excessif, exigeant à outrance, sans prêter attention à l'altérité, c'est-à-dire aux autres.
- La personnalisation dans tous ses états
 - L'intimité (du métier) dévoyée :

L'intimité, c'est l'expérience de celui ou de celle qui possède un métier, une pratique, un savoir-faire professionnel. Elle procède souvent d'une difficulté, de questions que l'on se pose, parfois même de l'exaspération ou de la survie.

Le cas de Mr.T. est symptomatique du fait que les croyances jouent un rôle de premier plan, ces dernières passant devant (ou avant) les normes, les procédures et les pratiques. Pour le Responsable du dépôt de Toulouse, le champ en friche du management personnalisé apparaît rapidement sans espoir, car non seulement il ne veut pas "changer le curseur de place"... mais surtout il ne dévoile aucune croyance particulière. Il reste figé sur ses acquis et ses certitudes.

De ce fait, l'acte de personnalisation recherché ne peut engendrer ni compétence (à transmettre), ni confiance (pour déléguer et faire circuler l'information). On peut même se demander si Mr T. accède lui-même à la véritable intimité de son métier de manager. L'illustration suivante apporte la preuve de ce dévoiement : lorsque nous avons pris prétexte d'organiser des procédures administratives (du type "organisation des tournées des vendeurs") et avons sollicité son adhésion et celle des vendeurs, nous nous sommes heurté à un blocage de sa part. Alors que cette application constitue en quelque sorte une "carte routière", grâce à laquelle nous (= le manager et ses vendeurs mais aussi l'auteur) pouvons travailler ensemble.

Bref, on pourrait affirmer que l'intimité que nous entretenons avec notre travail affecte directement notre responsabilité à son égard et apporte de ***l'authenticité personnelle*** au processus de travail. Ce qui a manqué le plus à Mr T... c'est la passion, celle qui soulève des montagnes.

- Les leçons d'un non-succès :

Cette approche de l'intimité par le détour de la personnalisation nous entraîne à cerner les ennemis qui ont "pointé leur nez" dans le chantier de coach sur Toulouse.
- Au premier plan arrive la superficialité :

Véritable fil rouge qui a fait chuter Mr.T et, dans une certaine mesure, la réalisation de notre mission (en terme de garantie de moyens). Nous n'avons pas su l'impliquer

sérieusement dans cette affaire et lui faire toucher du doigt qu'il devait changer son regard sur le métier, le dépôt, le management, les hommes (de son équipe).

Il fonctionne toujours sur un double mode ("sois fort, fais vite") et semble être décidément dans l'activisme (celui qui lui permet d'avalier les tâches et de ne point prendre de recul).

- *En second lieu, l'incapacité à cibler et à fournir la continuité et la dynamique* : Elle est trahie par le fait que l'on trouve la complication là où il devait y avoir la simplicité. Mr. T. freine les vendeurs au lieu de leur donner l'occasion de s'exprimer. Dans ce cas, il trahit la notion d'intimité.

D'une manière plus large, la formation à la personnalisation nous révèle deux secrets :

- La découverte de l'intimité à travers **une quête de confort dans l'ambiguïté**. Par exemple, nous ne progressons pas parce que nous connaissons toutes les réponses, mais plutôt parce que nous assumons les questions (à l'inverse, nous désirons le sens de l'ouverture) ;
- **La traduction des valeurs individuelles et collectives** en pratiques quotidiennes au travail, de la quête de la connaissance, voire de "sagesse" et de "justice" (d'équité). Pour aller plus loin, l'intimité naît de, et est à l'origine de relations intenses, c'est-à-dire **une manière de décrire la relation que nous souhaitons tous entretenir avec le travail**. (Mr. T. ne devrait-il pas d'ailleurs se poser ce type de question ?).

rencontres auprès des référents (noms désignés pour être formateurs occasionnels) qu'il fallait composer avec les éléments suivants :

- Un public d'une dizaine de bénévoles et quelques surveillants, aux parcours pour le moins hétérogènes, avec comme point de ralliement le souci de sortir de leurs cadres formels des apprentissages. Nous entendions les verbatim suivants : "donnez-nous des outils efficaces d'entretien, apportez-nous une démarche structurante pour aider le détenu à s'en sortir..." ;
- Une idée récurrente selon laquelle la seule initiation théorique (à l'écoute ou la résolution de problèmes) conduit au dévoiement d'une formation inconsistante si elle ne s'arc-boute pas sur une mise en pratique avec un retour d'expérience (véritable aller/retour théorie/pratique)
- Une insertion professionnelle devenant une préoccupation dominante (à la sortie), il fallait donc établir une connexion avec les réalités des univers professionnels par le biais de parrainages externes.

Nous nous sommes employé à définir un cadre, une démarche...

Ce que nous avons analysé

(Voici le contenu exact de la démarche proposée au mandataire)

(extraits....)

LES FONDEMENTS DE LA DEMARCHE

La réalisation du dispositif de Référent Interne/Externe défini par le cahier des charges régional et entériné par le Comité de Pilotage du 11/09/01, visant à accompagner des détenus vers les chemins du redémarrage dans la vie, est riche d'enseignements pour la TRANSFERABILITE.

Il permet, en effet, de dresser un tableau précis de la demande (implicite au départ) de la population carcérale (Confer 3 entrées pour les 3 sites de Lyon, St.Etienne, Valence) et de développer des outils alternatifs aux discours et méthodes traditionnels.

Ce dispositif s'appuie sur des principes, un mode de fonctionnement, un schéma directeur et fait émerger des paradoxes...

L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISE COMME PRINCIPE

- Méthodologie

La personne accompagnée est une personne sous main de justice (p.s.m.j) guidée par un Référent (à l'intérieur du milieu fermé) puis par un autre (à l'extérieur en milieu ouvert) effectuant une re-construction personnelle, sociale et professionnelle jusqu'à l'autonomie.

Ce parcours emprunte des itinéraires balisés, structurants, parfois "confrontants", conçus avec l'assentiment de la personne, en lien direct avec le(s) Référent(s) et

supervisé par un professionnel (le Pilote) dans un souci de cohérence et de dignité de cette dernière.

Après une première phase d'évaluation (Etude sociale et professionnelle), le parcours est constitué d'entretiens réguliers et motivés (par un thème, un sujet ou un échange) porte sur des problématiques de santé, d'addictions, d'emploi, d'argent, de famille, de comportements, de vécu dans l'Etablissement.

En parallèle, les Référents font l'objet de séances d'analyse de la pratique et, en groupe, des voies/réponses sont envisagées et ensuite restituées auprès de la personne.

Se présentant comme un soutien et se voulant avant tout pratique pour la personne, tout accompagnement se veut REGULIER, PRECIS et MOBILISATEUR.

- **Rôle des Référents**

Un Référent (quelle que soit sa position interne/externe) est un accompagnateur :

- Il met la personne au cœur de son propre itinéraire

Faire en sorte que la personne accompagnée ne reste pas "à côté" de sa propre vie : tel pourrait être l'aphorisme qui anime le Référent.

- Il "maille" un ou des réseaux pour co-construire des projets

Acteur de réseaux relationnels et professionnels pour accélérer les demandes (hormis le champ judiciaire qui est la spécificité des Travailleurs Sociaux), il est celui (ou celle) qui permet de se projeter, de mettre en place des plans d'action ou de faciliter des démarches...

- Il se place en médiateur entre la personne et son devenir

Il invite la personne à réfléchir sur elle-même. Il renvoie aussi des difficultés, des obstacles à surmonter et œuvre pour apporter d'autres points de vue (faire en sorte de retravailler le cadre fondamental de références).

- Il exerce un rôle de révélateur sur les problématiques de la personne

Ses capacités d'écoute, d'observation et son sens du concret se cristallisent sur des données individuelles relatives au détenu auxquelles le groupe de supervision devra apporter sinon des solutions du moins des pistes et des actions lors des réunions de Référents et du coaching téléphonique ou en face à face.

LES PARADOXES

La réalisation du dispositif a mis en évidence les paradoxes ci-après, inhérents au fonctionnement pénitentiaire actuel :

- Paradoxe 1 : LE TEMPS

Le premier paradoxe dont on peut observer les effets régit à la fois le milieu pénitentiaire

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

et l'homme qui y vit. Il porte sur le temps. En effet, dans la mesure où nous voulons aboutir à un résultat en matière d'accompagnement individuel, il faudrait œuvrer sur le long terme. Or, nous n'avons jamais la "certitude" de la durée exacte de la détention. Au départ de ce type d'intervention, nous ne savons pas apprécier si le long terme existe ("risque" de transfert vers un autre Centre de Détention, par exemple).

· Paradoxe 2 : LE LIEN

Le second paradoxe, lié quasi organiquement au premier, a trait au lien social de la personne en détention. Cette dernière a souvent vécu des ruptures (la toute dernière pouvant être constituée par son passage du milieu ouvert vers le milieu fermé) l'amenant à la vie carcérale. Pour envisager un redémarrage (tel que proposé par un Référent), la personne aura besoin de tisser des liens dans la continuité auprès de son entourage et des divers intervenants. Force est de constater que ces derniers fonctionnent souvent indépendamment les uns des autres (autour de cette même personne). Enfin, ce type de rupture s'en trouve d'autant plus marqué dans la situation du transfert.

· Paradoxe 3 : LA LOI

Le dispositif décrit et expérimenté dans ce rapport propose un accompagnement individuel (voire personnalisé) alors que les conditions et la situation d'incarcération tendent elles-mêmes à un traitement uniforme de toute personne en détention. Peut-on concilier ce traitement uniforme des personnes avec une approche de singularisation ?

Les deux premiers paradoxes nous semblent être évolutifs et répondre aux attentes d'autres intervenants.

....

.....

LES MISSIONS DU PILOTE

· Finalités

Orchestrer l'échange et développer les compétences des Référents nécessaires aux exigences de la démarche en maîtrisant l'analyse de la pratique et les aspects liés à la médiation et à la négociation.

· Résumé

Sur la base de la mission attribuée par le cahier des charges de départ, des Référents choisis, regroupés et légitimés par le Comité local de Pilotage, sur la base d'une méthodologie liée à la structuration des entretiens :

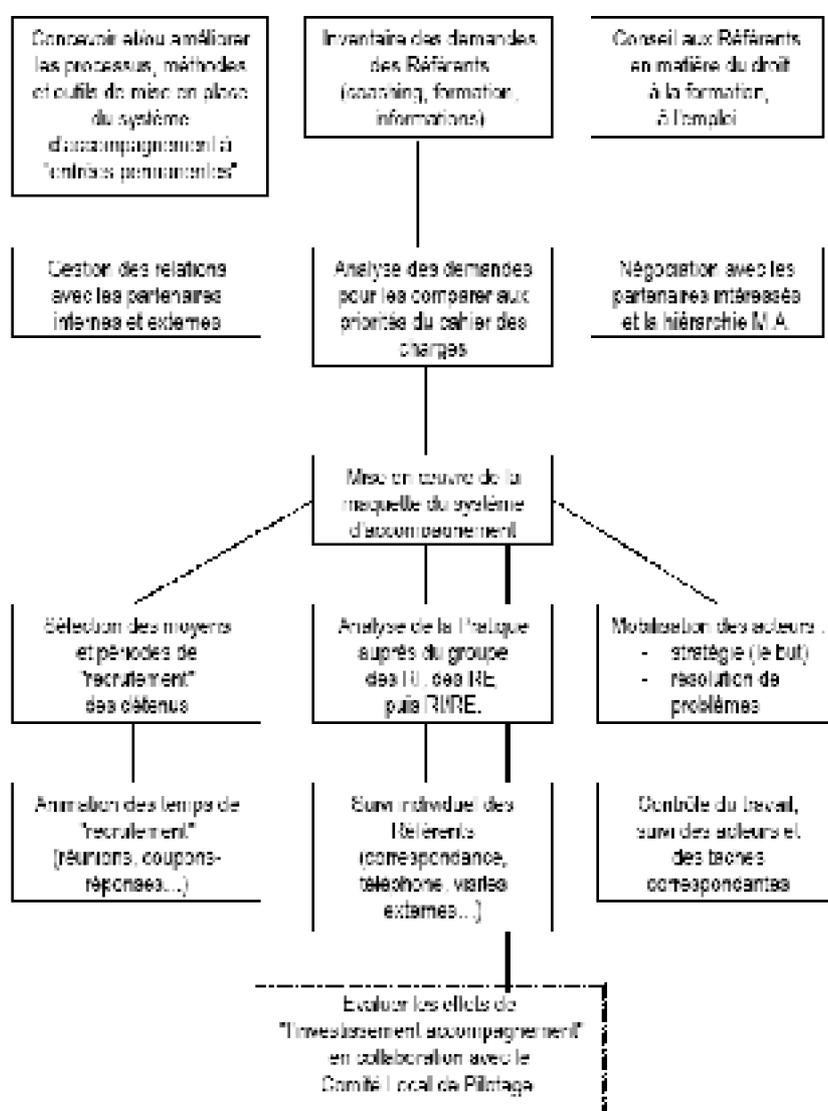
- il établit un tour de table ancré sur l'ouverture vers l'environnement
- il décrit les contours de l'engagement (charge, obligations)
- il met en place les conditions de la mobilisation de l'acteur (le détenu) mais aussi les

relais (Référénts), les partenaires (plateau médical, Travailleurs sociaux...)

- il fixe les objectifs de l'accompagnement, en rappelle le cadre et donne des éléments clés de réussite en assurant l'animation de l'analyse de la pratique
- Il établit des procédures, si possible en co-construction avec les Référénts (outils de formation, d'accompagnement, d'information).

Pour cela, il assure l'interface avec : la hiérarchie de la Pénitencière, des Travailleurs Sociaux et les autres services liés à la Maison d'Arrêt, les organismes dispenseurs de formation, de retour à l'emploi, de santé.

Il peut également constituer une base de données et faciliter toutes les informations pratiques dont peut avoir besoin le Référént dans le cadre de la relation d'aide auprès de la personne en détention.



CHAÎNE D'ACTIVITÉS DU PILOTE RI/RE

Fin du cas MICA.

Déroulement de l'acte de personnalisation chez MICA

LE DEVELOPPEMENT DU DISPOSITIF

Trois périodes se dégagent de cette expérimentation à la Maison d'arrêt de Valence :

La période de SENSIBILISATION 1.

Elle prend naissance en Novembre 2001.

- Sa problématique : comment asseoir le dispositif... indirectement tester "l'épaisseur" du Pilote et sa capacité à conduire le dit dispositif.
- Les appuis pour le lancement : l'adhésion des R.I., la légitimité du dispositif (car l'Administration Pénitentiaire participa, par l'intermédiaire de son Directeur d'Etablissement, au Comité Local de Pilotage), la circulation de l'information et, certainement, la présence (physique) du Pilote (réunions tous les 10 jours).
- Les limites : la difficulté à tisser des liens "organiques" avec les T.S., le plateau médical, les autres intervenants auprès du détenu.

Constat majeur : certains détenus savent s'entourer d'acteurs mais ces derniers ne communiquent pas entre eux.

La période de MONTEE EN PUISSANCE (100 jours après) 1.

Il s'agit –après avoir noué les premiers binômes RI/détenus- d'entretenir le souffle auprès des RI et de constituer l'émergence du groupe de RE, tout en faisant circuler l'information.

- Le nœud du développement : poser le cadre de travail, traduire dans les actes la véracité de la démarche et la fiabilité des outils et des approches visant à créer les conditions de la réinsertion de la personne en détention.
- Le critère de réussite : le fait de nouer le relais RI/RE/personne en milieu fermé d'abord, puis de favoriser le démarrage de la personne en entreprise à J + 1 ou J + 3.

La période de MATURITE 1.

Elle se caractérise par un ajustement permanent entre des entrées (et des sorties) de la personne, une mobilisation des Référents et une recherche convergente de ces derniers pour faciliter le retour vers l'extérieur.

- Les obstacles à surmonter : les questions liées à l'habitation (même dans le cas de la conditionnelle), à l'emploi (souvent des C.E.S. qui ne demandent à être que transitoires), à la ressource financière (pas de pécule de départ pour la plupart)... mais aussi quelque chose qui peut ressembler à un certain désenchantement.
- Les appuis du Référent : la présence, la proximité, l'écoute mais aussi sa volonté à aider "à dessiner des possibles", à mettre les idées de redémarrage dans une

direction co-construite et déjà réfléchie (en amont du dispositif).

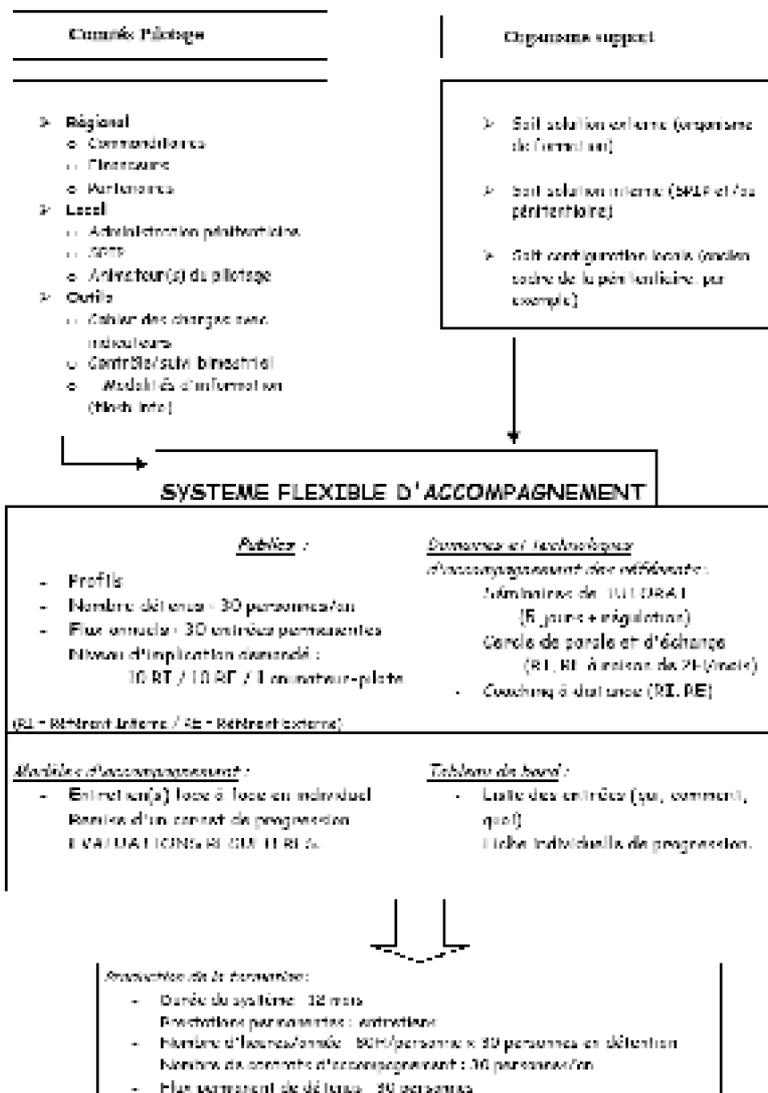


Illustration d'un SCHEMA SYSTEME proposé par l'auteur en 2002 pour le milieu pénitentiaire

MICA : METTRE EN MOTS SA PRATIQUE

Le savoir-faire du référent, à l'appellation relativement polysémique et floue, nous renvoie à une pratique qui est souvent "masquée" par la grande variété des situations dans lesquelles il se trouve (au parloir, dans la salle informatique, jamais en cellule) et de l'institution dont il dépend (le clergé pour les uns, la pénitencier pour d'autres...).

Le travail engagé au départ consistait, à partir du référent interne (du relationnel instauré auprès du détenu) à faire découvrir (et pratiquer) à celui-ci les points clés de la gestion d'un entretien structuré, doté d'un objectif déclaré. Dans tous les cas, le processus de personnalisation s'est enclenché –à la fois en groupe et à l'intérieur de celui-ci- par le

fait de revivre et de réinterroger l'activité du référent. Ce dernier a précisé sa pratique aussi bien dans son "bagage expérientiel" que dans le rapport à l'objectif partagé au départ avec le détenu. Cette approche coopérative que nous avons vécue sur une année s'appuie sur une définition de l'activité humaine proche de la conception de LEONTIEV (1975/1984), c'est-à-dire tendue entre motifs, moyens et buts, et tente de cerner les "stratégies du sujet/détenu" comme indicateurs de compétences.

Notre démarche s'est efforcée de "reconstruire" le détenu au travers du discours (la condition de détention ne pouvait que nous y contraindre). Au travers de réunions de régulation auprès des référents (mais également par téléphone), il était question de s'intéresser d'abord à ce que le référent faisait, puis à ce qu'il disait de ce qu'il faisait, et enfin de ce qu'il faisait de ce qu'il disait, afin de faire ressortir son rapport à l'activité.

Notre rôle de Pilote, en l'occurrence, se bornant à enclencher des questionnement, aidant l'émergence de problématiques propres au référent. Le plus délicat a été de mettre "au diapason" les autres référents qui, parfois, étaient trop centrés sur leur propre binôme (référent/détenu) et de tenter de les interroger sur les pratiques convergentes. Ceci dans l'intérêt de mettre en mots ce qui n'apparaissait pas toujours clairement pour lui dans son activité.

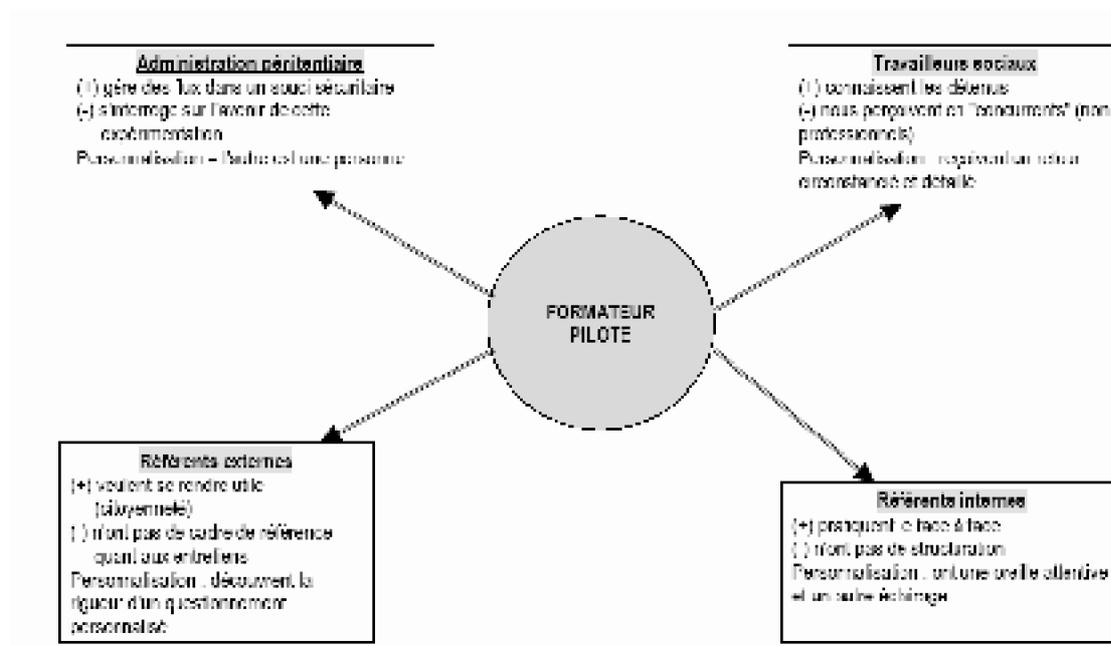
LA TRANSFERABILITE DES TECHNIQUES D'ENTRETIENS

Nous avons dispensé un processus structuré aux référents, afin qu'ils le reproduisent auprès des détenus que chacun accompagnait. Ce processus s'appuyait essentiellement sur des techniques d'entretiens individuels, reposant sur les fondements suivants :

- Fixer le cadre des entretiens
 - Se fixer un objectif par rapport au cas du détenu et s'y tenir
 - Structurer l'entretien pour le faire progresser vers son objectif
 - Comprendre le détenu et se mettre à sa place grâce à l'écoute, aux questions et reformulations (situation très délicate pour les référents ayant une fonction de surveillants) :
 - * consacrer plus de temps à l'écoute qu'à la parole
 - * préférer les questions aux conseils
 - * conduire les échanges sans imposer son point de vue.
- Adopter un attitude et un langage objectifs
- Eviter les jugements de valeur, les opinions énoncées comme des vérités, les interprétations
- S'exprimer en privé, sans témoin.
- Préparer, avec un référent, un entretien individuel avec un détenu

<p style="text-align: center;">1/ INFORMER – EXPLIQUER</p> <p>QUAND ? Hebdomadairement Pour faire avancer un élément du projet lié à la sortie du détenu Pour le renvoyer vers l'action</p> <p>COMMENT ? En annonçant clairement les objectifs à atteindre De façon positive et encourageante En insistant sur l'écoute et la communication</p>	<p style="text-align: center;">2/ ENCOURAGER</p> <p>QUAND ? Pour prendre en compte les progrès Quand les paroles ne sont pas suivies d'effets.</p> <p>COMMENT ? Avec sincérité car le détenu est souvent mu par des sincérités successives En écoutant et en apportant son aide effective</p>
<p style="text-align: center;">4/ CONSEILLER</p> <p>QUAND ? Dès la main tendue du détenu ou pour le sortir d'une impasse Après avoir expliqué et encouragé Pour répondre à des difficultés et échecs.</p> <p>COMMENT ? En questionnant plutôt qu'en affirmant En amenant le détenu à résoudre par lui-même les problèmes En apportant un feedback clair et utile.</p>	<p style="text-align: center;">3/ ALERTE – REPRIMANDER</p> <p>QUAND ? Lors de dérives ou de manquements, l'entretien devient confrontant</p> <p>COMMENT ? En informant le détenu de façon constructive mais ferme En s'appuyant sur des faits objectifs et sur les paroles antérieures du détenu En se référant aux objectifs du contrat initial d'engagement En réactivant le contrat.</p>

LES MOTS POUR LE DIRE



LES MOTS POUR LE DIRE

L'IMPORTANCE DE LA RECONNAISSANCE DE L'ACTIVITE

Il semble que les conditions d'exercice hebdomadaires des référents ne permettent pas une prise de distance suffisante à leur activité, compte tenu du remodelage permanent des nouveaux contextes, même dans le domaine carcéral (ce milieu reflète, à l'identique, les contradictions et les tendances de la société civile). C'est ainsi que nous étions tenus régulièrement au courant des faits et des gestes du détenu (de ses humeurs aussi...). Ce qui nous a le plus étonnés –dans le travail entre référents internes et externes- c'est la capacité à définir des perspectives opérationnelles qui s'incarnent dans des styles inventifs.

Pour illustration : le relais le jour de la sortie du détenu a pris des formes diverses : accompagnement du détenu par les deux référents lors de sa première matinée à l'extérieur, installation de l'ex-détenu dans un foyer, présence dès le lendemain du

réfèrent sur le lieu de travail...

Nous nous sommes contraints à armer les référents sur l'écoute et la communication (pour asseoir le dispositif et assurer sa légitimité vis-à-vis du financeur) tout en restant conscients du fait que l'activité mobilisée par eux était permanente importante en volume (... pour des volontaires et bénévoles).

Nous avons également mis un point d'honneur à faire circuler l'information et à faire ce qui a avait été annoncé tout en prenant soin de respecter les règles et les non-dits du milieu fermé.

Indicateurs de personnalisation	Attitude du formé		
	Rejet sans objet	Indifférence sans objet	Acceptation sans objet
<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement de la personne : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Possible ➤ Intentionnel ➤ Motivé • Accompagnement collectif : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Désiré ➤ Réel ➤ Consent • <u>Intruse</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Répété ➤ Déclenché ➤ Métamorphosé • <u>Profilant</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifiable ➤ Mesurable ➤ Absorbé 			
<p>Le tableau montre que les formés ont une propension à l'accompagnement personnalisé. Pourtant, il est plus délicat d'approcher la métamorphose qu'elle devrait générer.</p>			

Décryptage du cas n°3 = interlocuteurs multiples

III - Troisième partie. LE FORMATEUR FACE A LA PERSONNALISATION DE SA FORMATION

*Désormais, moins que jamais, l'homme ne saurait plus penser seul. Pierre
TEILHARD DE CHARDIN.*

Préambule

Dans l'examen des trois cas pratiques, la réponse à la question de départ prend une dimension des plus concrètes. Nous discernons, chez les futurs formateurs, non seulement une prise en compte de leur demande initiale mais l'instauration d'une relation sociale plus étroite et davantage rapprochée. Ces exemples sont les manifestations des signes de personnalisation : recherche de l'équilibre mobilisation/ouverture pour le premier exemple, traduction de la relation intense avec son travail pour le deuxième, et capacité à définir des perspectives opérationnelles dans des styles inventifs pour le troisième.

Dans la stratégie de personnalisation, l'acte de formation est bien rarement le fruit d'une volonté d'apprendre autrement et, encore moins, d'une volonté supérieure. Tout se

passé comme si le "sur mesure" ne touchait que le "potentiel formateur", c'est-à-dire la situation de coopération entre formateur et futur formateur, en obérant les compétences sociales du premier et les manifestations comportementales du second.

Les chapitres qui suivent voudraient montrer que l'instauration de ce type de formation se cherche encore :

- au point de rechercher en entreprise la "loi de l'équilibre"
- dans le souci de mieux appréhender la notion de "capacités sociales"
- afin de stabiliser les notions clés de la personnalisation.

Chapitre III.1. Les aspects psychologiques

III.11/ Malentendus

A ce stade de notre recherche, il nous a paru indispensable d'évacuer définitivement tout malentendu concernant la perception même du terme "personnalisation". En effet, nous avons été surpris, voire gêné, par la montée médiatique du "coaching", dont la plupart des supports de documentation se font l'écho, en utilisant cette terminologie comme un "fourre-tout" pour désigner les différentes facettes de l'accompagnement de l'individu en formation.

Compte tenu de cet amalgame permanent, il était primordial de dépasser ce brouillage lexical pour réajuster l'objet même d'une démarche d'accompagnement liée à la personnalisation.

Une balance entre "coaching" et formation "appuis personnalisés"

Le développement du coaching individuel en entreprise augure, en partie, ce que peut représenter une facette de la personnalisation. Il est issu du domaine sportif et, parfois, érigé par certains comme une incursion indécente dans le monde de la formation. Ce strabisme convergent, pour notre recherche, est riche d'enseignements.

Si nous revenons à l'origine, nous pointons le travail remarquable de T. GALLEWEY⁵⁴, pédagogue de Harvard qui, en qualité de spécialiste du tennis, a donné le ton et mis en lumière le mot "inner", faisant ainsi référence au point de vue interne du joueur. Il reconnaît l'état intime de celui-ci et souligne que "l'adversaire" que chacun porte en soi est bien plus redoutable que celui qui donne la réplique derrière un filet. Quiconque s'est retrouvé sur un cours, avec le sentiment de ne rien pouvoir faire de concret durant tout un set, saura immédiatement ce dont parle GALLEWEY.

Il propose le postulat suivant, concernant la place de l'entraîneur : "il doit amener son

⁵⁴ GALLEWEY T. The Inner Game of tennis, New-York, RANDOM House, p.28, 1975.

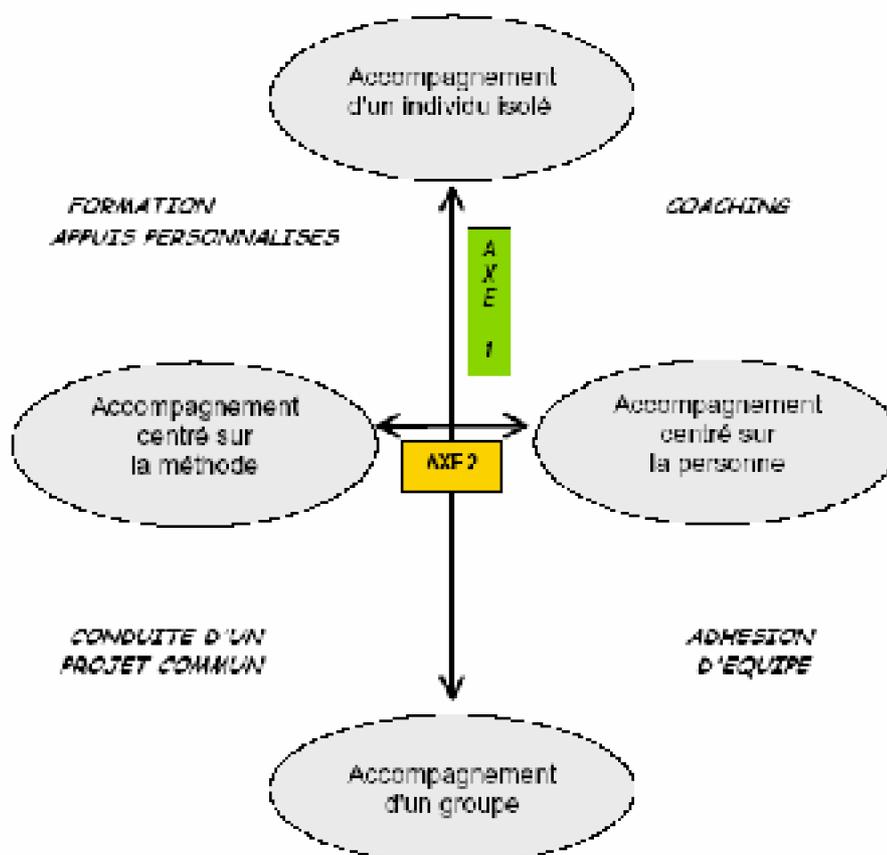
élève à lever ou à contrôler les obstacles intérieurs qui l'empêchent d'atteindre son niveau optimum de performance ; le potentiel naturel de cet élève se manifestera sans qu'il y ait besoin d'un apport technique massif de l'extérieur".

L'auteur ouvre une voie nouvelle sur l'éveil de la personne. Il sacralise, comme objectif pédagogique, le fait d'éveiller la capacité d'une personne à s'auto percevoir et à se prendre en charge.

Illustrations :

- Au tennis, il suffit souvent d'observer la balle, avec une meilleure qualité d'attention, pour obtenir une amélioration des performances.
- En matière de négociation commerciale, le vendeur sera entraîné à percevoir lucidement une situation, grâce au jeu de questions de recoupement et de vérification, pour déceler le terrain favorable à la concrétisation.

Les facettes de l'accompagnement individuel et collectif



Source : Bruno Philippe, Alque Consultants.

Différencier les lignes de partage entre le coaching et la personnalisation et comprendre leurs spécificités, cela donne un regard nouveau sur la pratique du formateur. La typologie précédente révèle :

- **Le coaching** (pôle individu/pôle centration sur la **personne**) apporte une réponse sous un double éclairage :
 - une intervention pédagogique non directive
 - un processus spécifique qui reste à installer, à partir d'un contexte et d'une technique.

En effet, c'est au travers d'une maïeutique (avec son lot de bonnes questions) et d'un enchaînement de questions qu'il y aura une stimulation de la perception et de la responsabilisation du sujet-apprenant. Le choix du coaching –au-delà de la volonté du décideur- s'exercera sur la centration de la personne, pour parvenir à la propulser au-delà

de ses propres limites.

· **La formation "appuis personnalisés"** (pôle individu/pôle centration sur la **méthode**) est riche en découvertes :

- Une intervention pédagogique semi-directive, avec une préparation sur mesure (en amont) et un soutien permanent (en parallèle) ;
- Un processus spécifique avec une technique -le recadrage- un parcours structuré tenant compte de la réalité du contexte.

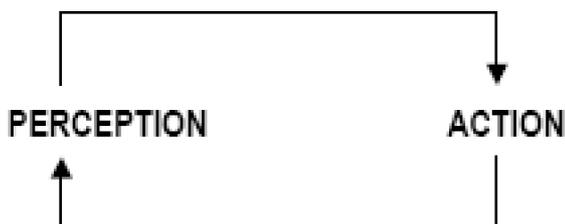
Le choix de la formation "appuis personnalisés" exige une centration sur la méthode dont la visée reposerait sur l'acquisition de compétences à long terme.

On aurait tort, cependant, de réduire cette différence au seul fait de la durée, à l'avantage de la formation "appuis personnalisés". La longueur d'avance, dévolue à cette dernière, fait partie d'une trouvaille relative aux capacités de perception et d'action. Elle vient valoriser le matériaux que représente l'échange, l'échange quasi-permanent, que va revêtir l'avant, le pendant et l'à côté de l'intervention.

Selon Hélène TROCME-FABRE ⁵⁵, "aucun organisme vivant n'étant capable de survivre lorsqu'il est isolé d'un milieu physique ou social, nous nous sommes construits dans et par l'interaction avec notre environnement...Elle peut se traduire par une boucle. Le schéma proposé par F. VALERA ⁵⁶ souligne un élément essentiel, à savoir la circularité de la boucle qui relie nos activités motrices et nos activités sensorielles.

**Les actions motrices ont des conséquences sensorielles,
et les actions sensorielles ont des conséquences motrices.**

C'est dans l'interdépendance de ces deux processus cognitifs (perception-action), que la connaissance s'enracine. Pour F. VALERA, ce couplage est également un lieu d'encrage de l'imaginaire et, bien sûr, de la mémoire et de l'apprentissage.



Ce schéma fait partie d'un schéma beaucoup plus complexe. Il pose aux enseignants le problème de l'équilibre de la boucle "perception/action" dans les activités demandées aux apprenants..."

⁵⁵ TROCME-FABRE H. – op. cité – p.62, 63.

⁵⁶ VALERA F. – Invitation aux sciences cognitives – Editions Points Sciences – p. 10/12 – 1996

L'ambivalence entre "adhésion d'équipe" et "conduite d'un projet commun"

Nous soulignons la présence de deux logiques :

- la première, une logique "faire émerger/faire faire", qui définit une intervention non directive, reposant tout de même sur un objectif, un contexte, un questionnement, des résultats ; le formé reste un catalyseur
- la seconde, une logique "faire émerger/faire avec", qui se focalise sur une intervention semi-directive, avec une planification souple et structurée ; le formé joue le rôle de passeur.

Bien que cette partie typologique se trouve en "embuscade", par rapport à notre recherche, il est néanmoins intéressant de noter qu'elle souligne la pratique permanente du **questionnement**, érigé comme un art de coller aux permanences et aux aléas de l'entreprise et de son environnement.

III.12/ LOI DE L'EQUILIBRE

Dans ses applications, la stratégie de personnalisation (que ce soit le coaching et/ou la formation en appuis personnalisés/sur mesure) dérive tout naturellement de la loi fondamentale de l'activité des organismes, qui est la loi de l'équilibre. L'équilibre naturel est une dynamique qui se manifeste dans notre vie de trois manières :

- l'équilibre primaire est celui qui règne au plus profond entre nos dimensions physique, sociale, émotionnelle et spirituelle ;
- l'équilibre secondaire se situe entre nos rôles. Par "rôles", on entend les positions de mari, parent, mais aussi de responsable/salarié, bénévole dans une association... C'est, en tout cas, une synergie, parfois marquée par un déséquilibre temporaire (lié à des attermoissements et/ou des difficultés) ;
- l'équilibre, enfin, entre notre production et... notre capacité à produire (entre le fait de se perfectionner et le fait de faire).

Comprendre l'équilibre et les rôles d'une manière holistique nous permet de transcender les contraintes qu'impose habituellement le temps. A force d'établir des synergies entre nos rôles, nous arrivons à mettre plus de nous-mêmes dans le temps dont nous disposons. Le développement lié à la personnalisation va se servir de ces synergies pour faire son œuvre.

Il créera de déséquilibres pour mieux obtenir un point de stabilisation (conscientisation – production – capacité à produire/à réfléchir).

L'une des stratégies choisies en matière de personnalisation visera à aider le formateur en formation, l'entraînera à surmonter ses propres difficultés, le propulsera vers des objectifs d'activité et de performance. Pour lui, il y aura un impact dans des domaines comme l'autorité, l'organisation, la communication interne, l'animation de groupe, la prise de décision, la résolution de conflits, la psychologie...

Cette recherche de l'équilibre et sa stabilisation permettent de recréer une distanciation par rapport à la gestion des émotions face aux changements et aux ruptures : savoir objectiver, puis... se donner le temps de la réflexion.

III.13/ L'EMERGENCE DU QUESTIONNEMENT

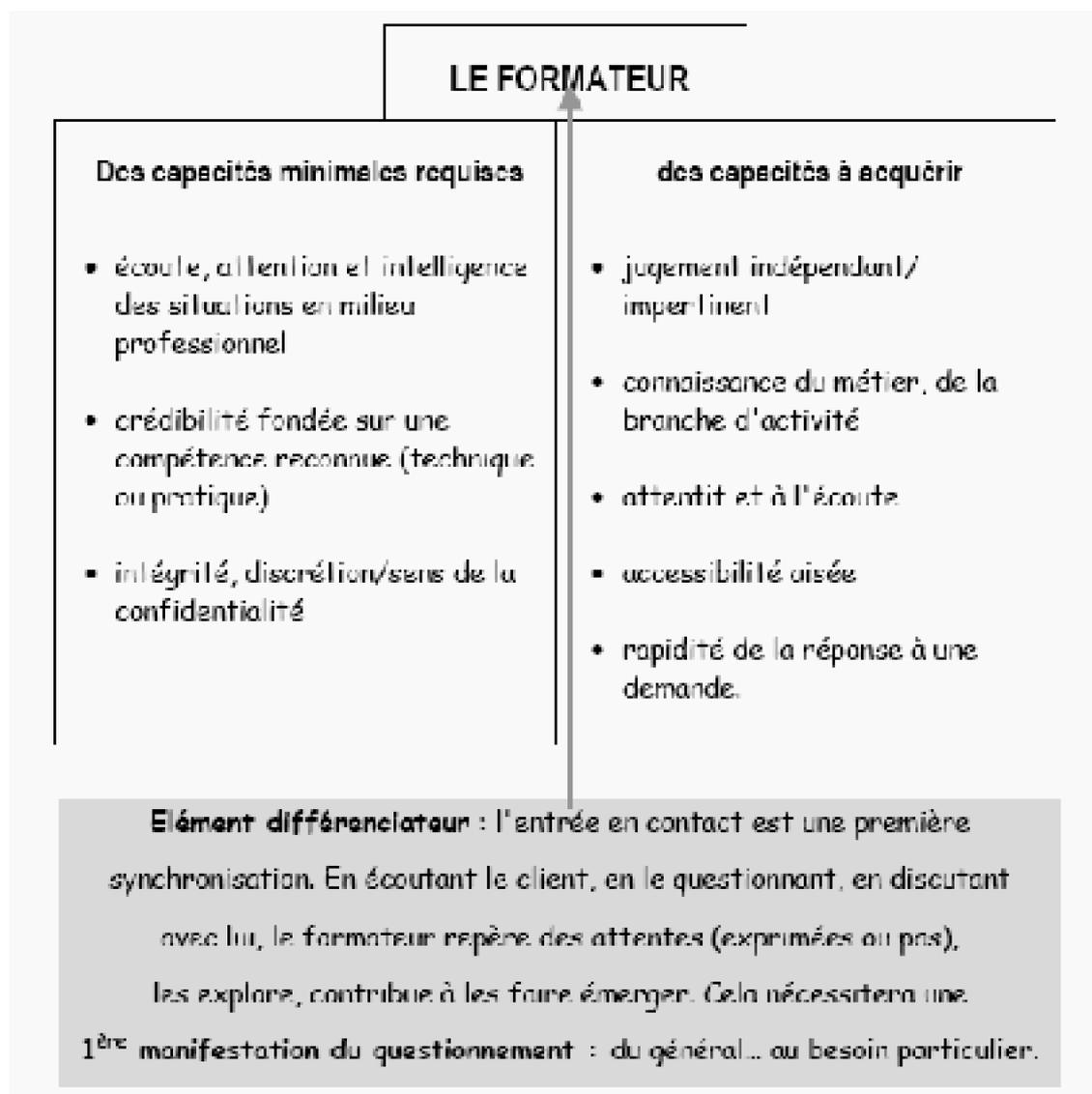
Notre parcours professionnel nous conduit à distinguer clairement la mise en marché d'une *formation classique* (à partir d'un catalogue ou d'un programme), d'une *formation personnalisée* (dans laquelle il s'agira, en amont, d'interroger son interlocuteur sur la motivation de sa demande...). L'angle d'approche s'en trouvera fortement modifié :

- Pour la première, un survol rapide des attentes, pour placer une solution sinon standardisée, du moins "formatée" ;
- Pour la seconde, un cheminement co-construit, que nous avons expérimenté au travers de 6 étapes, indissociables à la réussite d'une mise en œuvre crédible.

Ce sont ces différentes phases que nous allons analyser ci-après, en vue de mettre en exergue les capacités spécifiques à maîtriser par un FORMATEUR désireux d'axer son intervention vers la PERSONNALISATION.

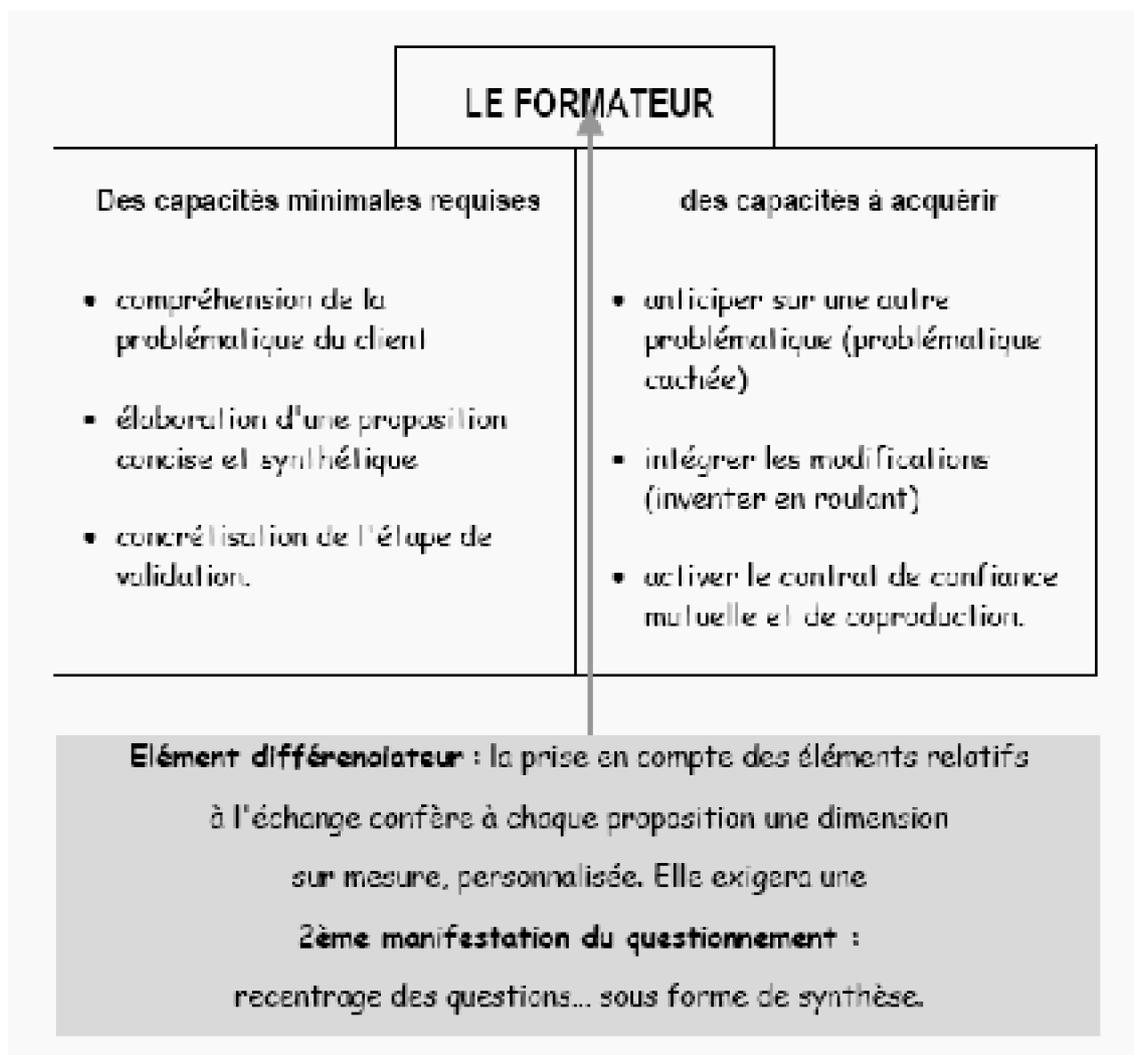
Phase 1 : l'entrée en matière auprès de l'entreprise

Nous partirons de la prise de contact du formateur avec son client, pour examiner la possibilité d'une intervention en matière de formation. Il s'agira d'établir le "courant" pour analyser la demande et de recueillir les informations permettant de déterminer s'il pourra présenter une offre, et laquelle.



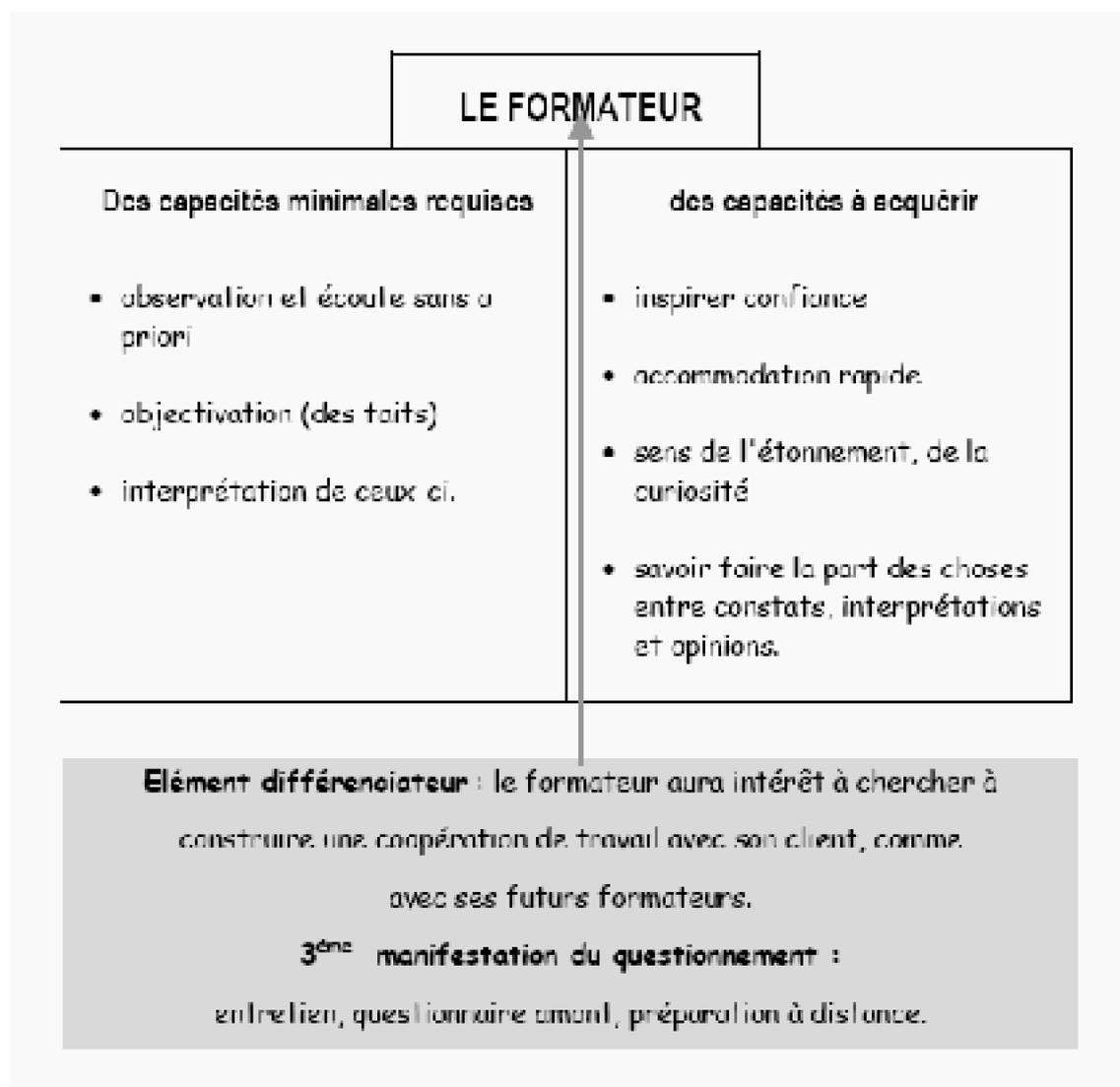
Phase 2 : le contrat

L'intervention doit se concrétiser par une offre, qui sera négociée avec le client. Il s'agit du contrat, en fait synonyme d'un projet bien élaboré. Il reflète le projet d'un formateur qui connaît son métier, les modes de relations qu'il peut entretenir avec son client, les rôles qu'il peut jouer. C'est aussi une réponse à une demande particulière, d'un client particulier.



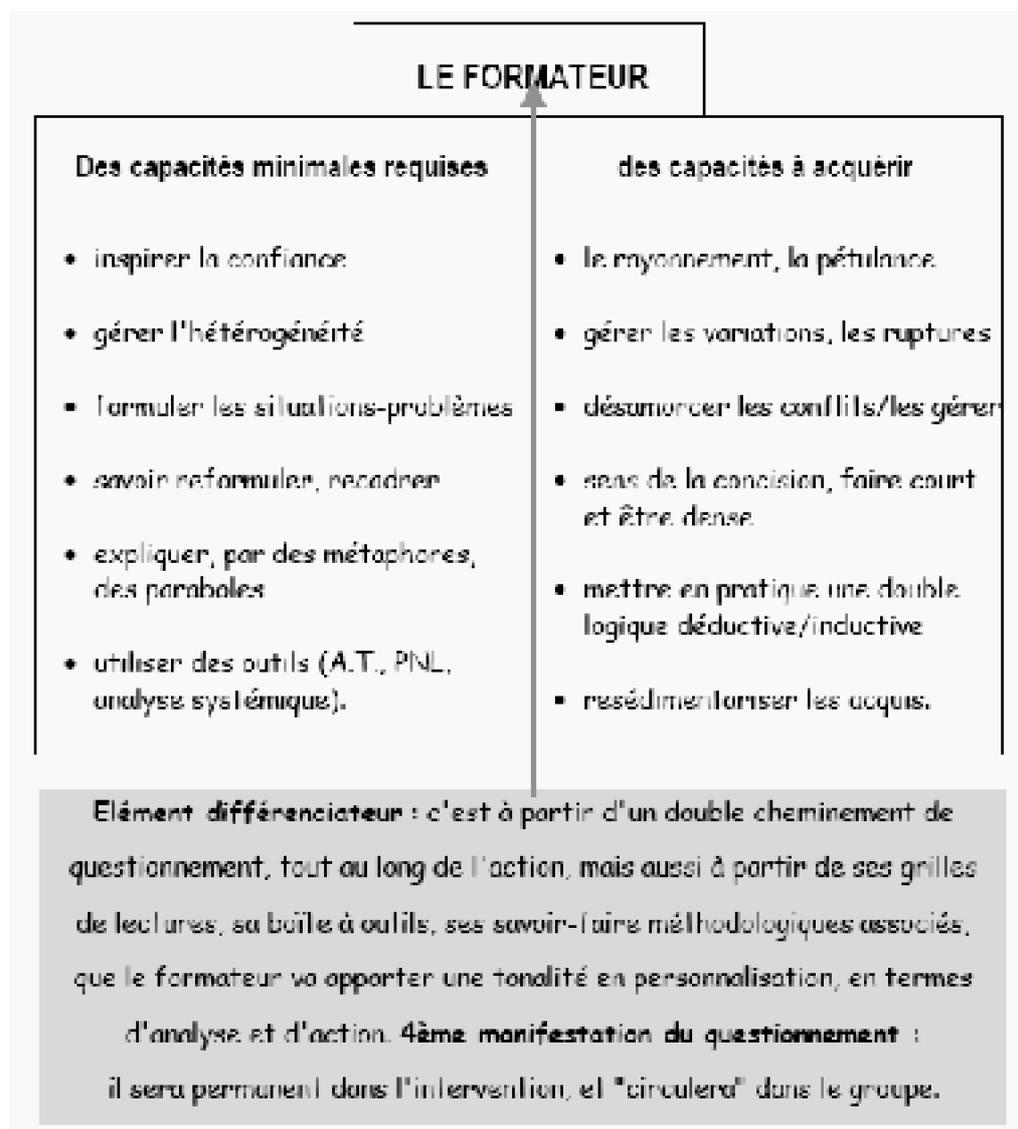
Phase 3 : la préparation

La mission commence (dès l'accord) et amène le formateur à connaître, de façon précise, la situation-problème qu'il devra traiter et les futurs formateurs qu'il devra aider à faire progresser. Il risque aussi de travailler avec d'autres acteurs du système-client qui, à la différence de ceux qui l'ont mandaté, ne sont pas forcément demandeurs de son intervention.



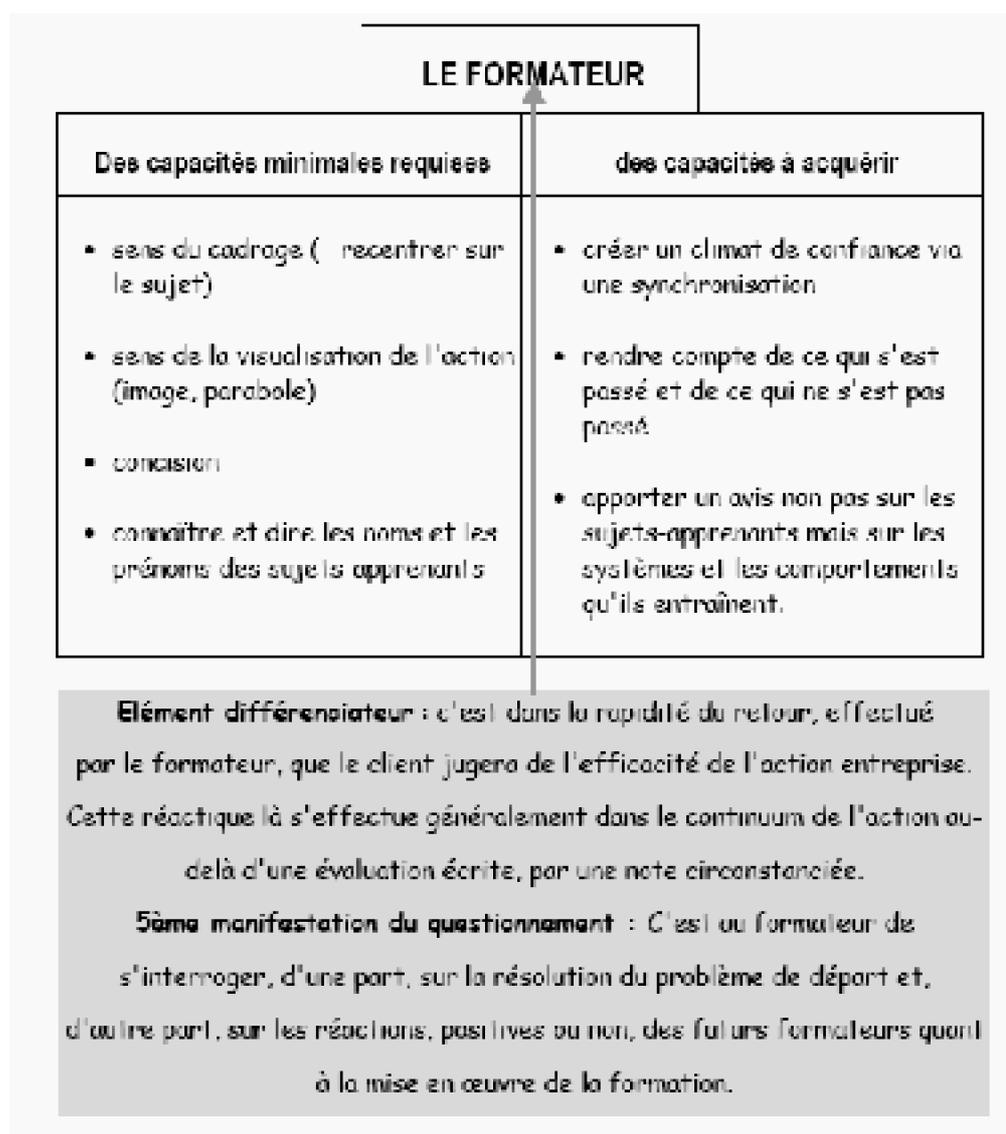
Phase 4 : la mise en œuvre

A partir des informations recueillies, le formateur procède à une intervention pour une personne ou en groupe. Il rappellera, en début de séance, les objectifs, établira un contact, annoncera la perception qu'il a des situations-problèmes, après avoir pris soin de travailler –dès le départ- les représentations de chacun.



Phase 5 : la synthèse avec le client

Cette phase est nécessaire pour y voir clair sur les transformations résultant de l'action de formation et sur le suivi à mettre en place. Si le formateur ne construit pas cette vision simple et opératoire de l'action de formation, comment pourra-t-il apporter un retour utile au client ?

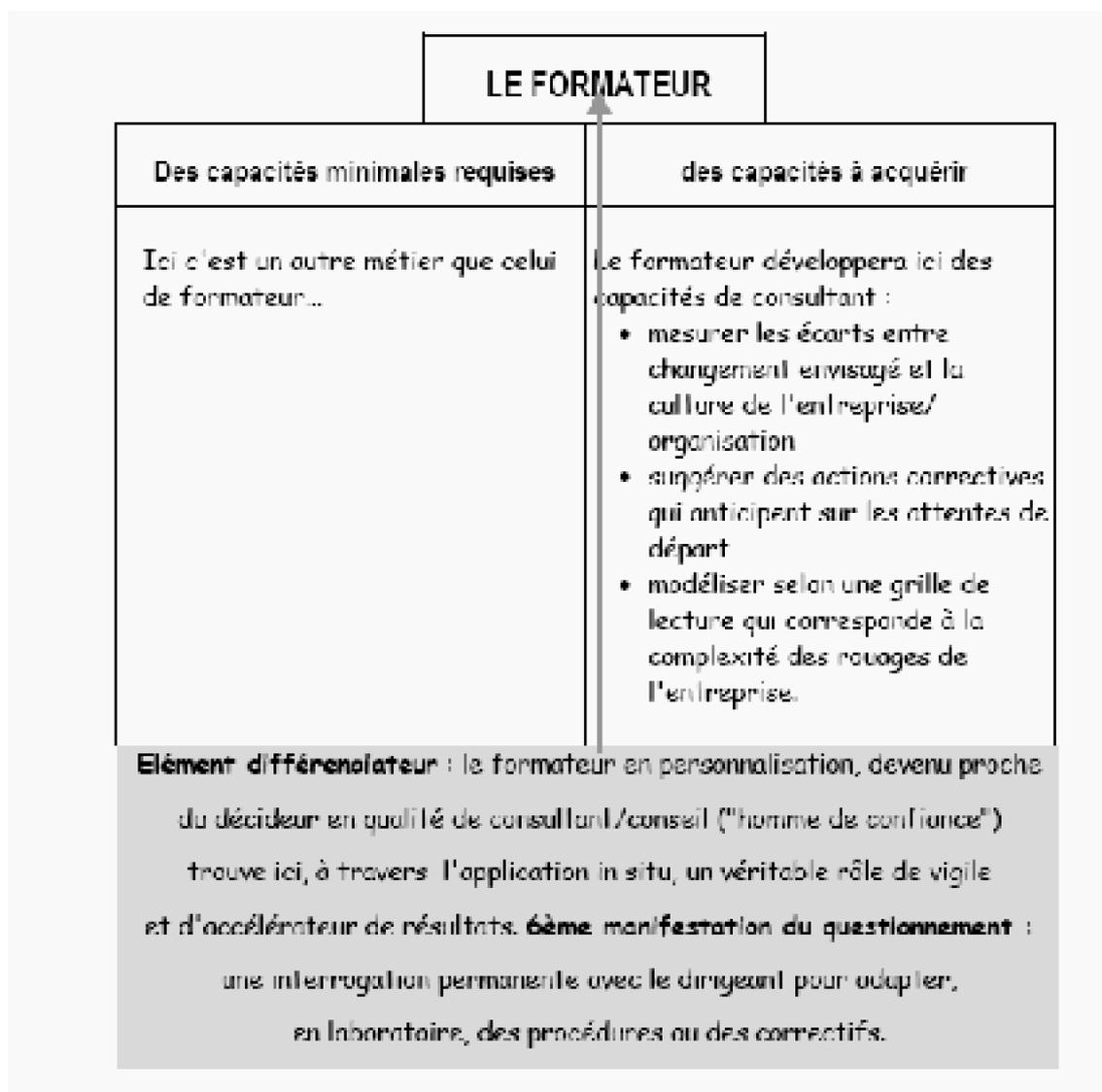


Phase 6 : l'assistance et le suivi

Une fois que l'action de formation a été réalisée, que se passe-t-il ? Le client est parfois demandeur d'une extension ou d'un suivi dans le temps.

Quels avantages procure un tel suivi :

1. limiter les risques de dilution,
2. mobiliser les futurs formateurs sur des priorités redéfinies,
3. permettre de mettre en pratique les nouveaux acquis
4. établir des retours d'expérience
5. mutualiser ces retours pour élaborer des pratiques nouvelles.



Le questionnement comme outil d'investigation :

Il est nécessaire, pour bien comprendre (les stratégies, les hommes, les organisations) et ajuster les axes du parcours de formation en appuis personnalisés, d'obtenir des informations plus précises que dans un entretien directif de départ. Pour explorer au plus près de la réalité, une grille de questionnement intérieure permettra à la fois de connaître le cadre, tout en n'oubliant aucun pan de l'investigation.

Sur quel plan les informations doivent-elles être obtenues ?

La situation de départ 1.

Quelques points principaux retiennent l'attention : la nature et l'historique de la situation, la formulation du problème à résoudre (thématique de la formation), le lien entre la demande et la situation.

L'environnement du client 1.

Son organisation, sa structure, les caractéristiques techniques et professionnelles, mais aussi les circuits d'influence et de décision, la biographie des sujets-apprenants, leurs attentes, leurs peurs...

La préparation et le déroulement de l'action elle-même 1.

Détecter quelques points de repères : attentes et demande actuelles, forme de la demande (verbale ou cahier des charges), type de formation envisagée ou susceptible d'être acceptée, ressources financières disponibles, critères de réussite de l'action...

La relation de partenariat envisageable 1.

Il s'agit de questionner et d'observer : les valeurs, les normes, la culture du système client, les expériences antérieures, la personnalité elle-même du décideur et son aptitude au changement, le rôle attendu du formateur, les relais internes sur lesquels la formation sur mesure pourra s'appuyer...

Ce recueil continu d'informations est source de qualité, de compréhension de la problématique initiale, et ouvrira des espaces à l'intervention du formateur.

Chapitre III.2. Le contenu de la notion de "capacités sociales"

Préambule

Autant il est nécessaire, pour un formateur "classique", de repérer rapidement le leader, le timide, "l'empêcheur de tourner en rond", le rebelle, "celui qui sait tout"... autant, en personnalisation, pour que le processus de "questionnement" identifié trouve toute son expression, il s'agira concomitamment de cerner et de valoriser les traits de personnalité de chaque futur formateur, pour être capable, en permanence, de revenir sur les connexions avec le poste et son positionnement dans l'entreprise.

Appréhender toute la complexité de la dimension humaine des sujets-apprenants impliquera donc, pour le formateur, une maîtrise affinée de certaines capacités sociales...

III.21/ UN SECTEUR NON ETUDIE SOUS L'INTITULE DE "CAPACITES SOCIALES"

Ces dernières, qualifiées aussi de "compétences sociales", représentent un matériau humain complexe, avec lequel il faudra jongler en permanence, tout en gardant à l'esprit la distance nécessaire entre les faits et les sentiments.

Nous ne nous situons pas ici dans une démarche de type scientifique, raison de plus pour sauvegarder définitivement objectivité et distanciation.

Les études de la personnalité s'efforcent de rendre compte du noyau central et profond de l'être. "La personnalité est une structure dynamique intégrative et intégrante, assurant une unité relative et la continuité dans le temps de l'ensemble des systèmes qui rendent compte des particularités propres à un individu, de sa manière de sentir, de penser, d'agir et de réagir dans des situations concrètes"⁵⁷

On postulerait donc l'existence d'invariants pour expliquer la cohérence de la conduite, cohérence n'étant pas synonyme à l'identique d'une situation à l'autre. **L'adaptation sociale** constitue l'une des composantes les plus fréquemment prises en compte.

Expérience personnelle :

En ce qui concerne l'animation de groupes en intra, visant à révéler des potentialités commerciales, nous avons élaboré et mis en place des situations et des outils pour déclencher une libre expression permettant de déceler, modifier des comportements, pour optimiser leur sédimentation.

Nous avons pratiqué abondamment les épreuves de personnalité, avec leur traduction prédictive : jeu de représentations, exercices pédagogiques, photo-langage, schéma euristique, simulations d'entretiens commerciaux...

Réf. GAZ de France pour la formation d'installateurs en chauffage sur la campagne "dolce vita" (2004)

En complément du besoin "d'adaptation sociale", il faudra être capable d'instiller les capacités humaines suivantes : la réceptivité, la capacité à entamer, à poursuivre des relations humaines, à comprendre le contexte, les relations inter-personnelles, à expliquer avec bienveillance les comportements, à contrôler ses impulsions, à aller jusqu'au bout de ses convictions.

⁵⁷ VEXLIARD S. – Les thèmes de la personnalité – Edition PUF – page 26 (1986).

POSTURES	CAPACITES REQUISES	INDICATEURS DE VIGILANCE
L'ETRE Le formateur en qualité de...	<ul style="list-style-type: none"> • conviction • confiance en soi • rayonnement • expérience personnelle 	<p>À partir de la problématique, son discours est CLAIR, CADRE.</p> <p>Il formule des questions à partir des obstacles qui se présentent ou qui s'avancent</p>
L'ETRE Le formateur par rapport à l'autre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ attention à l'autre ▪ questionnement permanent ▪ écoute des réponses ▪ acuité de la perception 	<p>En état de disponibilité, se synchronise, sait se taire, saisit l'instant.</p>
L'ETRE Le formateur par rapport à l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ observation ▪ compréhension des systèmes et des enjeux ▪ lien gens et choses 	<p>Porte un regard neutre, capable d'abstraction/schématisation, sait effectuer ses connexions.</p>
L'AVOIR	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation d'outils (PNL, AT...) ▪ disposer de matériels propres à ses recherches ▪ faire référence à des expériences, si possibles vécues. 	<p>Apporte sa boîte à outils pédagogiques, pratique le sens de l'illustration</p>

Synopsis des capacités du formateur

III.22/ LES ELEMENTS D'UNE FORMATION GENERIQUE

Tout au long de cette thèse, nous avons indifféremment traité du formateur (qui lui-même devait installer une didactique et une pratique pédagogique) et du sujet-apprenant. Il nous faut aborder maintenant la "formation du formateur" en personnalisation.

Notre expérimentation en la matière, associée à notre recherche, nous amène à considérer qu'il n'est pas réaliste de "ficeler" une formation en terme de supervision stricto-sensu. En effet, il est difficilement réaliste de transmettre et d'agglomérer :

- une aptitude globale au changement (personnel et professionnel),
- des caractéristiques humaines intrinsèques comme l'intuition, l'intégrité, le charisme, la confiance que l'on inspire, le fit, en résumé, la qualité d'être.

Il reviendra au formateur d'aller lui-même constituer son cursus mais également son back-ground dans deux grandes orientations :

espace ouvert sur la vie (transférabilité aléatoire): 1.

- Une recherche liée à l'aventure humaine

Le temps viendra où toute personne sera formatrice d'elle-même et de l'autre. Pour l'instant, le formateur devra se considérer comme un artisan, ou un professeur de gymnastique, se limiter au faire avec et au faire-faire.

Il devra travailler sans morgue, sans filet, les mains nues, conscient de la précarité des équilibres. Il deviendra un "chercheur" qui décloisonne les disciplines et les catégorisations habituellement pratiquées dans l'enseignement et la formation.

- La qualité d'être

Rayonner, donner du sens, se sentir pris en compte, être présent, saisir l'opportunité, rebondir sur un fait ou une réflexion, ce sont des états que seule la vie peut apporter et auxquels le formateur devra porter une attention toute particulière.

Un espace balisé (transférabilité identifiée): 1.

- Une formation à la relation d'aide

Elle fournira néanmoins des apports conceptuels et des pratiques. Leurs fondements doivent conduire le formateur à se mettre au niveau du sujet-apprenant, en oubliant ses propres connaissances/certitudes et à instiller des compétences pour hisser le sujet-apprenant vers des objectifs de performance.

On trouvera dans des formations au coaching ce type de progression. "La personne apprend progressivement le maniement du curseur sur le continuum qui va de son expertise particulière à laquelle elle renonce progressivement jusqu'à ce que Vincent LENHARDT⁵⁸ appelle "le coaching personnalisé".

- Un accompagnement pour manager le changement

Pour le formateur, le véritable enjeu n'est pas le management de sa propre résistance au changement mais bien celui de la production d'un changement, susceptible de l'intéresser et de le propulser vers la capitalisation de nouveaux savoirs. Ses freins au changement viennent souvent du fait qu'il estime ne pas trouver assez d'avantages à un nouveau comportement basé sur l'apprenance permanente.

Il devra entamer une recherche l'amenant à se confronter à d'autres chercheurs et professions qui approchent de près la complexité de l'être, aussi bien dans les domaines de la psychologie, de la sociologie, de la philosophie, de la neuro-biologie que du théâtre, du dressage de chevaux, du voyage.. ou encore de l'histoire des religions...

⁵⁸ LENHARDT V. – op. cité.

- Un cadre de référence structuré

Le formateur devra se doter d'une grille de lecture, de systèmes d'analyse, de systèmes experts et d'autres outils qui constitueront son bagage technique : P.N.L., A.T., analyse systémique, gestion des conflits, dynamique de groupe, en résumé des cours basés sur la gestion des ressources humaines.

Recommandation pour une pratique ordonnée

L'envie et le vécu du formateur donnent de l'épaisseur à la personnalisation. Ils rendent crédible le questionnement, assurent la congruence, apportent le démultiplicateur nécessaire à la transformation.

Dans la mise en œuvre du changement, ils apparaissent comme des balises qui éclairent les pistes suivantes :

- La maîtrise des paradoxes :

Faire que chaque formateur deviennent un expérimentateur et que chaque intervention en entreprise soit un laboratoire d'idées. Les expériences porteront sur l'accompagnement centré aussi bien sur la méthode que sur la personne.

- La force d'une mobilisation :

C'est grâce à la conviction de la finalité d'une telle intervention que le formateur saura donner le souffle pour convaincre de la pertinence de sa démarche et assurer les futurs résultats.

- La singularité du parcours :

Le sujet-apprenant va vite percevoir, les éléments différenciateurs entre les stages classiques auxquels il a pu participer et la formation personnalisée qui lui est proposée. Outre les contenus attendus, il sera étonné d'apprendre à travailler sur ses représentations, ses préoccupations principales, ses peurs, ses projets cachés.... Il assimilera à son rythme et selon ses besoins, tout en tenant compte de l'avancée du groupe. Il réalisera qu'après sa formation il y aura un suivi personnalisé, une mesure des applications. Il comprendra rapidement le rôle de "réintégreur" que joue le formateur, dans la continuité de sa mission en entreprise.

CONCLUSION GENERALE

Le moment est venu de conclure cette recherche ; cet instant est redoutable car il représente la dernière chance de nous faire bien comprendre. A cette fin, les principales idées seront exposées sur trois axes :

- Nous examinons les réponses à la question initiale, en insistant sur le caractère du cadre de référence évolutif et sur les compétences sociales du formateur ;
- puis, nous portons un regard critique sur la démarche suivie ;
- enfin, nous suggérons une ouverture vers un possible développement des travaux.

Cette conclusion générale sera suivie de l'écriture, en quelques lignes, de la "thèse de la thèse".

Un cadre de référence évolutif

Depuis son origine, notre recherche s'est attachée à aider à la constitution d'une compétence professionnelle du formateur, en capacité à réinstaller chez les sujets-apprenants des principes d'action sur le mode du paradigme du "chantier".

Un soin particulier a été apporté pour signifier en quoi la personnalisation trouvait sa raison d'être :

- en fonction des besoins de chaque sujet-apprenant, dans une démarche individuelle et/ou de groupe,
- sans nécessairement impliquer l'individualisation qui, elle, s'adresse à des formateurs, isolément les uns des autres.

Cette réflexion a pris naissance dans la rencontre entre un intérêt personnel et une pratique professionnelle de Responsable de Formation en milieu entreprise. Le thème était présent dans notre mémoire de maîtrise, pour établir un nœud gordien entre un contenu (objet à transmettre) et des modalités spécifiques (stratégie cognitive, biographie de la personne, captation de ses attentes...). Par ailleurs, il augurait le fait de posséder une identité professionnelle clairement établie, qui balise un cheminement menant à une habilitation (reconnue par les institutions).

Au cours des années, notre question de départ s'est considérablement précisée :

- En Octobre 1994, nous écrivions "à quelles conditions former des formateurs capables de gérer des systèmes flexibles ?"
- Un an plus tard, en Décembre 1995, nous formulions : "comment former des formateurs susceptibles de gérer une formation personnalisée de qualité ?"
- Au moment de l'écriture définitive, l'interrogation est devenue : "à quelles conditions former des formateurs susceptibles de gérer une formation personnalisée, en particulier dans la fonction commerciale ?".

De la même façon, les hypothèses se sont affinées dans le temps :

D.E.A. 1995	THESE 2004
<ul style="list-style-type: none"> ➤ "Il sera possible de dégager un profil de formateurs, en formation personnalisée, à condition de discerner une demande de qualité des entreprises et des acteurs politiques et sociaux". ➤ "La qualité dans les systèmes flexibles est envisageable à condition de faire émerger une didactique spécifique prenant en compte une pédagogie constructiviste". 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ "Pour être efficace, une formation personnalisée doit se réaliser en tenant compte de la personnalité de l'individu" ➤ "En dehors de la transférabilité des savoirs, les stratégies de personnalisation exigent du formateur une ouverture sur l'individu et une pratique des organisations".

A notre point de vue, la gestion d'une formation personnalisée peut se réaliser, mais seulement avec une double exigence :

- *celle du sujet-apprenant*, qui construit son histoire dans le champ des savoirs et des compétences. Par conséquent, elle ne saurait être que SINGULIERE, UNIQUE et, surtout, GLOBALE.
- *celle du formateur*, qui se re-construit, se métamorphose, se commue en révélateur de l'autre, tout en "cheminant" lui-même, à partir d'une supervision qui l'incite à faire des allers et des retours entre les fondements de la formation personnalisée et les modalités applicatrices.

Hélène TROCME-FABRE ⁵⁹ apporte une contribution significative à notre réflexion en confirmant : "Dans tout métier, celui qui "entre en apprenance" doit être accompagné vers la maîtrise des gestes et la capacité de décision qui sont le signe de l'autonomie des gens de métier. Pour ce faire, les rôles doivent être redéfinis. Le guidage, sous forme d'accompagnement, de médiation, de transaction, est destiné à rendre l'apprenance durable..."

En second lieu, une stratégie de personnalisation repose sur une construction et un échange. C'est par la reconnaissance et la mise en visibilité de toutes les compétences que l'on pourrait élargir le champ de l'intervention pédagogique. C'est par une meilleure

⁵⁹ TROCME-FABRE H. op. cité.

gestion des savoirs, par l'invention d'une économie des connaissances, que nous pourrions projeter les contenus d'autres formes de prospérité et d'efficacité. Le savoir n'est pas seulement la richesse première du monde actuel. Vivant d'invention collective, de transmission, d'interprétation et de partage, la connaissance est l'un des lieux où la solidarité entre les hommes peut prendre le PLUS DE SENS, LE PLUS DE LIENS.

Le dispositif relatif à l'acte de personnalisation est tellement nouveau qu'il attire ou qu'il effraie. Il est même devenu une "tarte à la crème", alimentant certains colloques et discussions.

Il n'est qu'à interroger des sites Internet sur la "personnalisation" pour recevoir un "fourre-tout" d'informations mêlant progression, individualisation et modalités diverses de formation (cf.annexe). Dans son principe fondateur, la personnalisation constitue pourtant un signe avant-coureur qui annonce une lecture nouvelle d'un monde en plein changement. Il nous invite à sortir de nos catégories socio-politiques, héritées de la civilisation industrielle, et ouvre une nouvelle carte pour comprendre et agir sur le présent et l'avenir.

L'une des convictions résultant de notre recherche porte sur la position primordiale des sujets-apprenants. Ceux-ci doivent être non seulement les bénéficiaires privilégiés de cette approche formative mais, surtout, les principaux révélateurs/stimulateurs d'une demande de plus en plus exigeante et affinée auprès de leur formateur et/ou de leur institution de formation. En effet, c'est sur les sujets-apprenants que convergent les conséquences **abouties** d'une formation personnalisée, qui gère la totalité de la personne, la réponse à sa demande, en intégrant les exigences, les problématiques (voire les turpitudes...) de son employeur (sans oublier que ce dernier est en charge du financement de la formation et, par là-même, en attente d'un "retour sur investissement").

A la question initiale, interrogeant les conditions nécessaires pour qu'une stratégie de personnalisation puisse se réaliser en entreprise, nous proposons une compréhension rationnelle de l'acte de personnalisation.

Au travers du décryptage des indicateurs de personnalisation, nous avons voulu apporter une contribution utile pour percevoir l'existence d'une corrélation entre le processus de transformation et la personne accompagnée, signifiant ainsi que l'apprentissage, dans le chantier, s'appuie sur la conviction que l'homme change en permanence pour répondre à sa pression biologique interne, et pour s'adapter à son environnement. C'est pourquoi apprendre est pour lui un passage vers la métamorphose.

Le formateur averti pratique volontiers l'art du questionnement, dépassant le simple objet de la transmission d'un contenu, pour engendrer cette métamorphose et donc influencer sur les représentations et les comportements.

Regard critique sur la démarche suivie

Le flou relatif aux écrits concernant la personnalisation, d'une part, et l'intérêt croissant pour ce sujet, d'autre part, nous ont amenés à nous nourrir, au fil des jours, de notre

propre expérimentation, pour être à même d'assumer une écriture argumentée et fiable. Notre public de cadres d'entreprises nous a fait partager son scepticisme quant à l'efficacité des formations qui lui étaient proposées. Celles-ci semblaient trop éloignées de leurs préoccupations "intimes" lorsqu'il s'agissait d'animer et de convaincre. Il nous a bien fallu trouver des voies-réponses et la formation personnalisée est apparue comme une évidence.

Sa mise en œuvre nous a apporté son lot d'expérimentations, de remise en cause et de réajustements. Selon le principe des vases communicants, la pratique a nourri la théorie et celle-ci s'est peu à peu stabilisée pour dessiner les contours de notre recherche.

Afin de mieux comprendre la stratégie de personnalisation dans toute sa complexité, notre choix s'est porté sur une approche plurielle de ce phénomène. Dans le souci d'affermir encore nos convictions, nous avons emprunté les chemins de la pédagogie pour stabiliser le concept central de la personnalisation.

La sélection des auteurs de référence s'est réalisée sur des critères de diversité et de complémentarité. Cette sélection s'est faite naturellement pour la plupart des pédagogues mais ce n'est qu'in fine, par exemple, que CLAPAREDE et TROCME-FABRE ont remplacé MONTAIGNE et RABELAIS, pour la pertinence de leurs références sur l'apprenance.

Une ouverture vers d'autres travaux

L'ensemble de notre travail témoigne de l'importance de la personnalisation dans ses déclinaisons de la loi, de la pédagogie, de l'approche du sujet-apprenant. Sa particularité ne se limite pas à des situations professionnelles ou privées.

Nous arrêtons là cette recherche, puisque notre ambition principale était de comprendre et d'expliquer le phénomène de la personnalisation à destination d'une personne ou d'un groupe.

Dans la multitudes des possibilités de recherches à partir de notre travail, nous avons particulièrement pensé à deux extensions potentielles :

- D'abord, une étude à caractère très général, puisque la personnalisation est présente dans l'ensemble des activités humaines. Elle pourrait approfondir, développer et appliquer diverses conséquences d'une compréhension des trois ensembles qui constituent le monde de la formation des adultes. Dans cette optique, à caractère psychosociologique, une question de départ possible serait :

"En quoi la passation d'un contrat de personnalisation entre le donneur d'ordre et le formé peut-elle consolider la progression de ce dernier ?"

- Ensuite, dans le domaine précis de la formation pour adultes, la vérification d'une prise en compte réelle des besoins et de l'intérêt du sujet-apprenant sur sa capacité à

savoir devenir, semblerait une autre piste prometteuse. Il nous semble que le statut des partenaires (institutionnels, hiérarchiques et apprenants), leurs priorités, leur culture, les pousseraient à mieux négocier un contrat d'application personnalisée.

La question de départ pour cette seconde ouverture pourrait être :

"En quoi la formalisation d'un contrat d'application personnalisé entre le formateur et l'apprenant peut-elle faciliter la transformation de la personne ?"

On voit l'urgence d'un cadre de référence aux horizons larges, qui retrouverait le rôle de la sensibilité et de la perception contre la tyrannie et l'ignorance, le besoin d'une réflexion profonde sur les rapports entre le froid calcul de la raison, d'une part, et le fol abandon aux forces obscures, d'autre part, qui conduit à l'absence de réflexion et conditionne les esprits en quête de nouvelles utopies.

Cette thèse recèle des idées et des faits qui serviront, peut-être, à mieux *comprendre* pour mieux *se comprendre* et *s'accepter*.

ANNEXE : CAS n°3 : MICA

Pour améliorer le dispositif Référents Interne/Externe (RI/RE) nous vous remercions de bien vouloir nous consacrer quelques minutes pour remplir ce questionnaire. Les grands thèmes y sont abordés. Il suffit de marquer une note de 1 à 10 et d'apporter des commentaires personnels qui viendront compléter l'évaluation du dispositif.



1/ Concernant le mode de sélection du détenu, que pensez-vous de :

➤ l'efficacité de l'appel à candidatures (réunions, coupons-réponses...) :



➤ la fixation du salaire lié à l'occupation du détenu (situation de travail, de formation, inoccupé) :



➤ au fait que l'accompagnement soit lié à la date de sortie (3 à 6 mois) :



➤ Vos commentaires :

QUESTIONNAIRE D'EXPERIMENTATION DU DISPOSITIF REFERENTS

2/ Concernant votre accompagnement, que pensez-vous de la méthodologie utilisée :

➤ le contrat :

☹️ ☺️
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ le contrat de travail :

☹️ ☺️
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ le tableau d'information aux Travailliers Sociaux :

☹️ ☺️
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ la fiche de suivi(s) du Pilote :

☹️ ☺️
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ les réunions de rencontres des binômes :

☹️ ☺️
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ le passage de relais entre R.T. et R.P. :

☹️ ☺️
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ les conditions matérielles (hors de rencontre avec le détenu) :

☹️ ☺️
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ les acquisitions du détenu en terme de modification de comportement :

☹️ ☺️
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ Vos commentaires :

3/ Concernant l'accompagnement par le Pilote, que pensez-vous de :

- l'accompagnement individuel (effectué par le Pilote) :

☺ ☹
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- l'accompagnement du groupe (effectué par le Pilote) :

☺ ☹
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- la dynamique de groupe, les échanges (non institutionnels) :

☺ ☹
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- la possibilité que vous avez eue de vous exprimer et de contribuer à améliorer le dispositif R/L/RL :

☺ ☹
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Vos commentaires :

4/ Concernant l'esprit partenarial, que pensez-vous :

- de l'appui du dispositif par l'Administration pénitentiaire :

☺ ☹
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- de l'appui du dispositif par les Travailliers Sociaux :

☺ ☹
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- du lien avec d'autres partenaires (CCA, SMR, Mission locale...) :

☺ ☹
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ la synergie entre les Références Interne et Externe :

☹ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ☺
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ la synchronisation avec l'employeur du délégué :

☹ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ☺
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ la circulation de l'information entre le Préfète et les Référents :

☹ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ☺
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ la circulation de l'information entre les personnes intervenant auprès du délégué :

☹ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ☺
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ Vos commentaires :



5/ En conclusion et globalement, que pensez-vous de :

➤ l'ensemble du dispositif RT/RF :

☹ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ☺
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ l'importance de groupes ou l'accompagnement :

c) en matière de résolution de problèmes :

☹ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ☺
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

c) en terme de mise à disposition de réseaux :

☹ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ☺
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

c) autres (préciser) :

☹ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ☺
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5/ de modification d'attitudes et de comportements du défendeur accompagné :

☺ ☹
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6/ de transférabilité en l'état, d'un tel dispositif dans d'autres Missions d'Arrêt :

☺ ☹
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6/ Deux questions subsidiaires:

6/ A ce jour, pouvez-vous citer les éléments montrant que ce dispositif aide à l'insertion sociale et/ou professionnelle de la personne ? (aspects concrets répétés) :

7/ Qu'est-ce qui pourrait rendre le dispositif plus efficace ?

Sur quel site a eu lieu votre intervention ?

- LYON
- ST ETIENNE
- VALENCE

Si vous aviez à vous engager à nouveau dans un dispositif de ce type, réitéreriez-vous ?

- Oui certainement
- Probablement
- Probablement pas
- Certainement pas

Merci de votre collaboration.

GLOSSAIRE

Affirmation de soi : capacité à exprimer

ses idées et à faire respecter ses droits sans agresser les autres.

Agressivité : comportement d'attaque.

Animation : 1) manière de donner de la vie, du mouvement ; 2) action de créer des séquences animées, c'est-à-dire reproduisant le mouvement.

Apprendre : 1) acquérir des connaissances ; 2) faire connaître à autrui.

Apprentissage : le fait d'apprendre, toute acquisition de connaissances, d'habiletés et de comportements par des activités de développement telles que travail, lecture, etc.

Aptitudes : capacités personnelles à réaliser quelque chose.

Argumentation : démarche pour amener son interlocuteur à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions qui visent à en montrer le bien-fondé.

Attention : c'est la concentration que l'on peut avoir pour quelque chose.

Auto-évaluation : procédure selon laquelle une personne s'évalue en précisant les critères choisis.

Autoformation : formation où l'adulte est responsable de l'objectif, de l'objet et des moyens d'apprentissage.

Autonomie : capacité à faire seul.

Canal : le moyen de transmission de l'information : par exemple, un support papier

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ou le téléphone.

Capacité : ensemble d'aptitudes à faire une chose déterminée (savoir-faire, habilité...).

Coach : en sport, celui qui entraîne une équipe. Dans l'entreprise, le coach est celui qui assure le suivi de la formation d'une personne de manière personnalisée.

Coaching : action de conseil individuel, d'accompagnement de collaborateurs, quel que soit leur domaine d'activité profession-nelle, qui vise à les aider à se développer.

Codage : production d'un message au moyen d'un code (système rigoureux destiné à transmettre une information).

Code : c'est le point commun nécessaire entre l'émetteur et le récepteur pour se comprendre : la langue, les mots que vous utilisez, plus le non-verbal.

Communication : échange entre deux person-nes au moins.

Communication verbale : communication qui se fait de vive voix par les mots employés.

Communication non verbale : communication qui se fait par d'autres moyens que les mots employés, par les modalités de la voix (volume, ton, rythme, tempo), par la ges-tuelle (les gestes, les expressions, les postures, les attitudes ou les mouvements).

Compétences : ensemble de connaissances, d'habilités et d'attitudes (ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être) exer-cées dans un champ de l'expérience humaine et nécessaires pour tenir un poste.

Compétence critique : compétence rare dans une organisation, détenue par très peu de personnes. On les repère malheureusement souvent le jour où on les a perdues.

Compétences transversales : ce sont des compétences qui ne sont pas attachées à une activité, à un poste particulier. Elles ne sont ni spécifiques, ni techniques ; au contraire, elles sont générales et ceux qui les possè-dent peuvent les utiliser dans plusieurs fonctions. Ces compétences relèvent du domaine social et relationnel. Il s'agit ainsi de la compétence d'animation, de la capacité de travail en groupe, de la capacité d'adap-tation ou de changement. On pourrait encore citer la capacité d'innovation, de communica-tion, de créativité, de prise de décisions, etc.

Complimenter : c'est une manière de souli-gner les qualités de ses interlocuteurs, mais aussi d'apprécier les siennes. A distinguer de la flatterie qui est manipulatrice.

Comportement : ensemble d'actes et de paroles réalisés par une personne.

Conflit : tout différend qui oppose deux ou plusieurs parties.

Connaissances : acquis d'une personne.

Contenu : ce qu'il y a dans la formation. Ne proposer que des activités en rapport avec la situation professionnelle. Les participants attendent des activités marquées par le réalisme, la crédibilité, le sens pratique, etc.

Contrôle : vérification d'un résultat atteint par rapport à un objectif qualitatif ou quan-titatif fixé.

Critiquer : ce qui permet d'émettre des informations pour changer un comportement. Lorsqu'on reçoit une critique, c'est une source d'information.

Décision : choix irréversible et risqué entre plusieurs solutions.

Décider : prendre des risques et les assumer.

Découverte (méthode de la) : méthode pédagogique basée sur l'acquisition de connaissances par le formé, à son rythme.

Démonstrative (méthode) : méthode pédagogique basée sur l'exemple (la démonstration) effectuée par le formateur pour permettre au formé de reproduire une action.

Déplacement : mouvements du corps au travers de l'espace.

Diagramme : représentation graphique des variations d'un ou de plusieurs items.

Diapositive (diapo, dia) : petit film positif monté sous cache, généralement de dimension 24 x 36 mm, destiné à la projection.

Dossier de cours : document que le formé aura envie d'utiliser comme référence et rappel de la formation, même lorsqu'il aura oublié qui a bien pu le former.

Ecoute : ce qui permet de comprendre le point de vue de l'autre. Implique de savoir se taire de temps à autre.

Emetteur : celui qui compose et envoie le message.

Enchaînement : ce qui donne son sens à la formation, en permettant de construire la formation à partir d'activités préalables et en direction des activités suivantes.

Entretien : situation relationnelle impliquant 2 personnes, en dehors de toute présence extérieure.

Erreur : inexactitude, chose fausse, par rapport à une norme.

Espace de formation : lieu où se déroule une formation ; espace tridimensionnel englobant la totalité des composants matériels ainsi que des acteurs d'une formation.

Evaluation : une évaluation est une comparaison entre le résultat constaté et le résultat attendu, fixé par l'objectif visé. Par extension, contrôle de la qualité de la transmission d'un savoir par rapport à l'objectif de départ. L'évaluation peut s'appliquer au formateur, au formé, au contenu de la formation, etc. Une évaluation est nécessairement indirecte. Elle est la mesure de l'application de la compétence acquise et non la mesure de la compétence elle-même, laquelle représente le but réel de la formation. Une évaluation peut être formelle (elle vise des effets mesurables) ou informelle. Dans ce cas, on parlera plutôt d'indicateur.

Exercice : reproduction directe d'une théorie, d'une action avec une faible transposition.

Expérience : le fait de vivre quelque chose qui élargit ou enrichit les connaissances et les habilités.

Expertise : savoir, savoir-faire et savoir-être accumulés par une personne au fil de l'expérience dans un domaine.

Expression : action d'exprimer par le comportement.

Fait : élément quantifiable et mesurable. A privilégier dans la communication.

Feed-back : perception par l'émetteur de l'effet produit sur le récepteur par son message. Cette perception permet d'ajuster le message.

Flux d'information : chaque information provient d'une source, suit un chemin et parvient à un destinataire. Source, chemin et destinataire constituent un flux.

Formateur : c'est celui qui anime le proces-sus de transfert de connaissances.

Formation : action de former ou de se former.

Formé : il s'agit de la personne qui reçoit la formation.

Former : permettre l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire ; offrir des occasions d'apprentissage.

Gestes : l'important est qu'ils soient en accord avec vos "dits" et "ressentis" et qu'ils vous aident à bien communiquer avec l'auditoire. Aux gestes fermés (bras et jambes croisés, poitrine rentrée, tête dans les épaules, etc.), préférer des gestes ouverts qui décrispent (vous) et rassurent (eux).

Gestuelle : ensemble des gestes, des expressions, des postures, des attitudes et des mouvements.

Graphique : 1) au sens étroit, représentation du rapport de deux variables par une ligne ; 2) au sens large, toute représentation par des lignes ou des figures.

Habilité : qualité d'une personne qui est capable de, apte à (cf. savoir-faire).

Humour : ce qui évite de se prendre trop au sérieux...

Illustration : reproduction d'éléments existant par ailleurs, en vue d'illustrer, d'expliquer, un texte ou un propos.

Indicateur : c'est une évaluation informelle. Voir aussi évaluation.

Influence : action qu'exerce une personne sur une autre personne.

Information : donnée brute, matériau de base de la communication. C'est aussi ce qui consiste en la production et la transmission d'un message.

Intelligence : faculté de comprendre, de donner un sens à quelque chose.

Intuition : ressenti de ce qui est adapté, sans recours au raisonnement.

Itinéraire pédagogique : chemin qu mène au but en limitant les traverses (cf. scénario).

Jeux de rôle : reproduction d'une situation réelle, où les formés deviennent acteurs, destinée à analyser avec distance une situa-tion ("on fait comme si").

K comme Ko : le contraire de ce que vous ambitionnez pour les personnes à former...

Lapsus : erreurs, en principe involontaires, commises en employant un mot pour un autre, en déformant un mot ou sa pronon-ciation.

Média : moyen utilisé pur faire passer le message.

Mémoire : élément impalpable que le forma-teur doit pourtant éveiller et alimenter.

Message : contenu de la communication, ce que vous adressez à l'autre : un ensemble de phrases, de signaux.

Méthodes pédagogiques (traditionnelle, démonstrative, active...) : méthodes faisant varier l'implication des formés et du forma-teur et destinées à stimuler attention et mémoire (des deux !).

Motivation : sentiment à activer ou à mobi-liser pour permettre au formé de percevoir tout l'intérêt de la formation qu'il suit (et non "qu'il subit" comme le dirait une personne non motivée).

Négociation : construction d'un accord entre des parties ayant des intérêts partiellement divergents.

Non-verbal : comprend le ton de la voix, les gestes, la mimique, la posture, le regard.

Note : document écrit qui a pour but d'in-former une personne d'un décision ou d'un état de fait.

Objectif : but à atteindre pour le formateur comme pour le formé. Plus précise est sa définition, plus sont atteinte peut être assurée, corrigée, vérifiée.

Objectif global : c'est le niveau de performance que l'on vise pour les formés et qui sera évaluable à l'issue de l'action de formation. Ce niveau de performances sera en fait la traduction concrète d'un niveau de compétences chez les participants, garant de résultats futurs en termes de production.

Objectif pédagogique : description d'une activité identifiable par un comportement observable.

Opinion : ce que je pense de quelque chose ou de quelqu'un.

Paper-board : voir tableau.

Parasite ou bruit : ce qui fait obstacle à la communication.

Pédagogie : études des méthodes et systè-mes d'éducation permettant de faciliter l'apprentissage.

Plan d'action : engagement daté, échéancé, mesurable, sur l'utilisation ou l'application d'une partie e la formation à l'issue de celle-ci.

Platitude : en œnologie, le vin plat est celui qui manque de saveur. C'est pareil en formation lorsque l'on prononce des platitudes.

Polyvalence : être polyvalent, c'est avoir des compétences utilisables dans plusieurs domaines de l'entreprise. Par là même, cela permet d'augmenter l'employabilité de la personne.

Posture : attitude adoptée par le corps.

Potentiel : la définition commune du poten-tiel serait : "la capacité d'évolution d'une personne", mais c'est aussi : ce qu'on pense qu'elle est capable de développer, ce qu'on

peut déterminer chez un individu, la façon dont le manager considère que son personnel est susceptible de prendre plus de responsabilités ou autre chose.

Présentation : manifestation au cours de laquelle on présente quelque chose au public.

Programme : contenu d'une formation.

Projection : action de projeter sur un écran de grande dimension le texte ou l'image figurant sur une diapositive, ou un autre support, au moyen d'un flux lumineux direct passant au travers d'une lentille ; le support du texte-image est vertical et le flux lumineux horizontal.

Questions : outils permettant de situer le niveau de compréhension de son interlocuteur ou d'obtenir des précisions ; elles ouvrent ou ferment la réflexion. Venant du formé, elles indiquent ses pôles d'intérêt, ses lacunes, les messages mal perçus du formateur. Venant du formateur, elles situent le niveau de compréhension du formé, elles ouvrent ou ferment la réflexion.

Rapport : document écrit qui a pour but d'informer et d'amener une personne à prendre une décision.

Récepteur : celui qui reçoit le message.

Référentiel ou Système de référence : ce que chacun a accumulé dans sa mémoire à l'état inconscient.

Reformuler : un des moyens de l'écoute.

Régulation : action qui consiste pour le formateur à faire le point avec le formé pour éviter les malentendus ou les quiproquos.

Relevé de décision : document écrit, diffusé à l'issue de la réunion, qui a pour but d'informer une personne de qui fait quoi, pour quand, avec quels moyens.

Ressenti : ce que je ressens dans une situation et qui se traduit par mon comportement non verbal.

Rétroprojection : action de projeter sur un écran de grande dimension le texte ou l'image figurant sur un transparent, au moyen d'un flux lumineux passant au travers d'une lentille et renvoyé ensuite vers l'écran au moyen d'un miroir.

Rythme de formation : entretenir un rythme soutenu et vivant mais être attentif à la fatigue éventuelle des participants (une récréation l'après-midi, associée à une séance en soirée, est une façon d'y remédier). En allant trop vite, on met l'apprentissage en danger.

Rythme de la voix : vitesse à laquelle se déroule le discours.

Savoir : connaissances théoriques apprises à l'école ou en formation : informatique, mathématique, anglais, dessin industriel.

Savoir-être : attitude ou comportement adapté à une situation donnée, face aux autres individus et face aux institutions sociales.

Savoir-faire : habilité à exécuter un travail.

Scénario : le film d'un transfert d'expertise se construit à partir d'un scénario mais le

spectateur doit avoir la possibilité de changer l'ordre des bobines (cf. itinéraire pédagogique).

Schéma : figure destinée à montrer une représentation simplifiée d'un objet, d'un phénomène ou d'un ensemble de phénomènes. Un schéma est fonctionnel quand il représente un processus, c'est-à-dire des relations et/ou des flux entre les divers éléments.

Sentiment : ce que je ressens dans une situation.

Simulateur : machine (ou personne) reproductisant en salle les caractéristiques et fonctionnements, utile pour la formation, de la situation réelle.

Souplesse : qualité indispensable car il faut se tenir prêt à modifier la conception de la formation au fur et à mesure que le programme évolue.

Supports pédagogiques : moyens qui enrichissent le simple discours et permettent d'accroître intérêt et mémorisation du sujet.

TWI (Training Within Industry) : méthode d'apprentissage au poste de travail, élaborée aux Etats-Unis durant la Seconde Guerre mondiale pour former rapidement les personnes au remplacement des conscrits.

Tableau papier (dit paper-board ou flip-chart pour les utilisateurs d'anglicismes). Quel que soit son nom, c'est un support classique de formation.

Tas (formation sur le) : formation sur le poste de travail.

Ton (de la voix) : qualité dans la voix en hauteur ; inflexions, intonations.

Transparent (ou film transparent) : mince couche de matériau transparent, généralement de dimension DIN A4 (21 x 29,7 cm), sur lequel on peut apposer des inscriptions de façon manuscrite, par photocopie ou directement par impression (laser, par exemple).

Tuteur : celui qui assure un tutorat. Voir coach.

Tutorat : apprentissage très individualisé avec un professionnel compétent se centrant sur le transfert de ces propres compétences.

Visuel (pour élément visuel) : élément qui se voit, par opposition à l'élément qui se lit.

Voix : organe de la parole : ensemble des sons produits par les vibrations des cordes vocales sous l'action du souffle.

Volume (de la voix) : intensité de la voix conditionnée par la puissance du souffle.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A

- ANDREEWSKY E. et coll. (1991), Systémique et cognition, Paris, Dunod.
- ANSPACH M.R. et VARELA F. (1992), Le système immunitaire : un soi cognitif autonome, in Andler D. (dir), Introduction aux sciences cognitives, Paris, Gallimard, Chap.18.
- ARDOINO J. (1989), D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des Universités, Paris, ANSCH – matrice.
- ASTOLFI J.P. (1992), L'Ecole pour apprendre, Paris, ESF.
- AUBEGNY J. (1987), Les pièges de l'évaluation, Paris, Ed. Unmfreo.
- AUMONT B. et MESNIER P.M. (1992), L'acte d'apprendre, Paris, PUF.
- AUTHIER M. & LEVY P. (1996), Les arbres de connaissance, La Découverte.
- AVANZINI G. (1991) Education des adultes et formation permanente, Toulouse, les Cahiers Binet-Simon.
- AVANZINI G. (Dir) (1996), La pédagogie aujourd'hui, Paris, Dunod.

B

- BAILLY A. (1950), Dictionnaire grec-français, Paris, Hachette.
- BARBIER J.M. (1985), L'évaluation en formation, Paris, PUF.
- BARTH B.M. (1987), L'apprentissage de l'abstraction, Paris, Retz.
- BARTH B.M. (1993), Le savoir en construction, Paris, Retz.
- BATESON G. (1984), La nature et la pensée, Paris, Seuil.
- BELLINGER L. (1983), Qu'est-ce qui fait vendre ?, Paris, Puf.
- BERGER G. (1992), Pédagogie et évaluations, 5 vidéogrammes, Université de Nantes.
- BERGSON H. (6^{ème} éd.1994), L'évolution créatrice, Paris, PUF.
- BONO E. DE, (1985), Réfléchir mieux, Paris, Ed. d'Organisation.
- BORZEIX A. & LACOSTE M. (1991), Apprentissage et pratiques langagières : perspectives socio-linguistiques, Paris, Editions de la M.S.H.
- BOURDIEU P. (1997), Médiations Pascaliennes, Paris, Seuil.
- BOURGEOIS E. (2000), Traité des sciences et techniques de la formation, Dunod.
- BRIGGS J. & PEAT F.D. (1991), Un miroir turbulent, Paris, InterEditions.
- BROWN G. (1980), Bien faire un cours, un exposé, une conférence, Paris, Ed. d'Organisation.
- BRUNON G. (1986), Les forges d'Héphaistos, Paris, Ed. du Dauphin.
- BUSER P. (1998), Cerveau de soi, cerveau de l'Autre, Paris, O.Jacob.
- BUZAN T. (1984, 1998), une tête bien faite, Paris, Ed. d'Organisation.
- BUZAN T. (1995) Dessine-moi l'intelligence, Paris, Ed. d'Organisation.

C

- CARRE P. & CASPAR P. (2000), Traité des sciences et des techniques de la formation, Liège, Dunod.
- CHANGEUX J.P. (1983), L'homme neuronal, Paris, Fayard.
- CHANTEUR J. (1998), La vie intérieure, une nouvelle demande, AES Fayard.
- CHASSAGNE CH. (1998) Education à l'orientation, Paris, Magnard.
- CLAPAREDE E. (1968), L'éducation fonctionnelle, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- CLERGUE G. (1997), L'apprentissage de la complexité, Paris, Ed. Hermès.

-
- CYRULNIK B. (1991), La naissance du sens, Paris, Hachette.
CYRULNIK B. (1993), Les nourritures affectives, Paris, O.Jacob.
CYRULNIK B. (1997) L'ensorcellement du monde, Paris, O.Jacob.

D

- DAMASIO A.R. (1995), L'erreur de Descartes, Paris, O.Jacob.
DEBRAY R. (1989), Apprendre à penser, Paris, EsHel.
DEBRAY R. (2000), Introduction à la médiologie, PUF.
DEHENNE C. (coord.) (1998), Désenclaver l'Ecole, initiatives éducatives pour un monde responsable et solidaire, Paris, Ed. Charles Léopold Mayer.
DELORME C. (Dir.) (1987), L'évaluation en question, Paris, ESF.
DENIS M. (1989), Image et cognition, Paris, PUF.
DESROCHE H. (1990), Entreprendre d'apprendre, Paris, Les Editions Ouvrières.
DESGRAUPES P. & LHOMME M. (1994), Evaluer la formation, l'évaluation par les outils et l'assurance qualité, Paris, Nathan.
DOMINICE P. (1990), L'histoire de vie comme processus de formation, Paris, l'Harmattan.
DROIT R.P. (1997), Le culte du néant, Paris, Seuil.
DUBAR C. (1991), La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin.
DURAND Y. (1998), L'exploration de l'imaginaire, Paris, Espace Bleu.

E

- EDELMAN G. (1992), Biologie de la conscience, Paris, O.Jacob.
EMINGTON J.E. (1990), Utiliser les techniques actives en formation, Paris, Ed. d'Organisation.

F

- FAVRY J. (1997), Les quatre champs de la formation efficace, Editions Eska.
- FELDEN M. (1992), Le modèle géométrique de la physique, Paris, Masson.
- FLEURY V. (1998), Arbres de Pierre, Paris, Flammarion.
- FOLLMY O. (1997), Si loin des hommes, si près des dieux, Paris, Ed. de la Martinière.
- FOX KELLER E. (1988), L'intuition du vivant, Préface I. Stengers, Paris, Ed. Tierces Sciences.
- FROISSART C. & ABALLEA F. (1989), L'individualisation de la formation, Revue DPNT.

G

- GALLEWEY T. (1975), The inner game of tennis, New-York, Random House.
- GARDNER H. (1993), Les fondements des sciences cognitives, Paris, Payot.
- GARDNER H. (1996), Les intelligences multiples, Paris, Retz.
- GINESTIER P. (1987), Bachelard, Paris, Bordas.
- GIORAN A. & VECCHI de G. (1990), Les origines du savoir, Paris, Genève, Delachaux et Niestlé.
- GOLEMAN D. (1997), L'intelligence émotionnelle, Paris, R. Laffont.
- GOULD S.J. (1997), L'éventail du vivant, Paris, Seuil.
- GOUZIEN J.L. (1991), La variété des façons d'apprendre, Paris, Mésonance, Ed. Universitaires.

H

- HAMPDEN-TURNER C. (1990), L'Atlas de notre cerveau, Paris, Ed. d'Organisation.
- HARDY C. (1983), La science devant l'inconnu, Paris, Le Rocher.
- HEBER SUFFRIN Cl. & M. (1993), Le cercle des savoirs reconnus, Paris, Epi.

J

- JABES E. (1987), La mémoire et la main, Paris, Fata, Morgana.

- JACOB F. (1981), *Le jeu des possibles*, Paris, Fayard.
- JACQUARD A. (1992), *La légende de la vie*, Paris, Flammarion.
- JACQUARD A. (1993), *Construire une civilisation terrienne*, Les grandes conférences, Paris, Fides.
- JACQUARD A. (1997), *La légende de demain*, Paris, Flammarion.

K

- KARLI P. (1995), *Cerveau et liberté*, Paris, O. Jacob.
- KNOWLES M. (1990), *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*, Paris, Ed. d'Organisation.

L

- LABELLE J.M. (1996), *La réciprocité éducative*, Paris, PUF.
- LABORDIERE R. (1991), *Le métier d'élève*, Préface A. Jacquard, Paris, Hachette.
- LABORIT H. (1970), *L'agressivité détournée*, Paris, 10/18.
- LABORIT H. (1981), *L'inhibition de l'action*, Paris, Masson.
- LANGER E. (1990), *L'esprit en éveil*, Paris, InterEditions.
- LE BOTERF G. (1998), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Ed. d'Organisation.
- LECLERC G., NADEAU J.R., SAUVE L, (1987), *L'individualisation*, Chronique sociale.
- LE MOIGNE J.L. (1990), *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod.
- LENHART V. (1996), *Les responsables Porteurs de sens*, Editions INSEP.
- LENHART V. (2002) *Les responsables porteur de sens*, Paris, Insep Consulting.
- LEVY P. (1997), *L'intelligence collective, pour une anthropologie de cyberspace*, Paris, la Découverte/Poche.
- LIVET P. (1994), *La communauté virtuelle*, Combas (30), Edition de l'Eclat.
- LONGIN P. (2000), *Coacher votre équipe* – Editions Dunod.
- LUPASCO S. (1986), *L'homme et ses trois éthiques*, Paris, Le Rocher.
- LURIA A. (1973), *Les fonctions corticales supérieures de l'homme*, Paris, PUF.

M

- MACK M. (1997), Coévolution, dynamique créatrice, libérer les richesses de l'intelligence partagée, Paris, Village mondial.
- MACLEAN P. & GUYOT G. (1990), Les trois cerveaux de l'homme, Paris, R. Laffont.
- MANDELBROT B. (1995), Les objets fractals, Flammarion, Paris.
- MEDA D. (1995), Le travail, une valeur en voie de disparition, Paris, Alto Aubier.
- MEIGNANT A. (1975), La formation des formateurs, Editions du Savoir Moderne, CERL.
- MEIRIEU Ph. (1987), Apprendre, oui mais comment, Paris, ESF.
- MELESE J. (1986), L'analyse modulaire des systèmes de gestion, Editions Hommes et Techniques.
- MELESE J. (1990), Approches systémiques des organisations, Paris, Editions d'Organisation.
- MERLEAU-PONTY M. (1945), Phénoménologie de la perception, Paris, Gallimard.
- MERMET G. (2003), Francoscopie, Editions Larousse.
- MEYER Ph. (1997), L'œil et le cerveau, Paris, O. Jacob.
- MONTAIGNE M. (1999), Œuvres complètes, La pléiade, Ligugé, Gallimard.
- MONTESSORI M. (1964), L'enfant, Caluire, Gonthier.
- MOR A. & KUPERHOLC J. (1993), Développer les nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles, Fleury Essonne, Editions Liaisons.
- MORIN E. (1991), Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF.
- MURRAY SCHAFFER R. (1979), Le paysage sonore, Paris, Lattès.

N

- ICOLESCU B. (1994), Théorèmes poétiques, Paris, Le Rocher.
- NICOLESCU B. (1996), La transdisciplinarité, Manifeste, Paris, Le Rocher.
- NOT L. (1988), Les pédagogies de la connaissance, Privat.

O

OHNO TAKISHI, (1988), Just in time for today and tomorrow, Productivity Presse, Canbridge.

P

PERES Shimon (1993), Le temps de la paix, Paris, O. Jacob.

PIAGET J. (1963), Traité de psychologie expérimentale, Puf.

PINEAU G. (1993), Les histoires de vie, Paris, Que sais-je ? PUF.

PISAR S. (1983), La ressource humaine, Paris, J.C. Lattès.

PREVOST H. (1994), L'individualisation de la formation, Chronique sociale.

PRIGOGINE I. (1994), Temps à devenir, à propos de l'histoire du temps, Paris, Ed. Fides.

PRIGOGINE I. (1996), La fin des certitudes, Paris, O. Jacob.

Q

QUEAU P. (2000), La planète des esprits, Editions Odile Jacob.

R

RATAUD P. (1983), L'alchimie de la vente, Editons d'Organisation.

REBOUL O. (1980) Qu'est-ce qu'apprendre ? Paris, PUF.

REEVES H. (1984 a) Poussières d'étoiles, Paris, Seuil.

REEVES H. (1990) Soleil, La Nacelle, Carouge-Genève, Suisse.

REEVES H. (1990 b), Malicorne, Paris, Seuil.

REY B. (1996), Les compétences transversales en question, Paris, ESF.

ROBIN G. (1992), Guide en reconnaissance des acquis, Québec, Ed. Novalis, Montréal, Canada.

ROGERS C. (1968), Développement de la personne, Bordas.

ROGERS C. (1976), Liberté pour apprendre, Dunod.

ROSNAY de, J. (1995), L'homme symbiotique, Paris, Seuil.

S

SAINSAULIER R. (1991), Sociologie de l'organisation et de l'entreprise, Presse de la
FNSP et Dalloz.

SALLABERY J.C. (1996), Dynamique des représentations, Paris, L'Harmattan.

SAUCET M. (1987), La sémantique générale aujourd'hui, Paris, Le Courrier du Livre.

SAVATER F. (2000), Pour l'éducation, Rivages poche.

SCHLANGER J. (1990 a), La situation cognitive, Paris, Méridiens Klincksieck.

SCHLANGER J. (1990 b), Solitude du penseur de fond, Paris, Critérion.

SENGE P. (2000), La cinquième discipline, Editions First.

SINGER C. (1983), Les ages de la vie, Paris, Albin Michel.

STEVENS P.S. (1978) Les formes de la nature, Paris, Seuil.

T

TERROT N. (1998), L'éducation des adultes en France 1789/1971. Livre de Poche.

TERSAC de G., in BARBIER J.M. (1992), Compétences et travail, Puf.

THUILLIER P. (1995), La grande implosion, Paris, Fayard.

TOCHON F.V.(1991), L'enseignement stratégique, Toulouse, Editions Universitaires du
Sud.

TOFFLER A. (1987), Le choc du futur, Paris, Folios Essais.

TROCME-FABRE H. (1987, 1994), J'apprends, donc je suis, Paris, Ed. d'Organisation.

TROCME-FABRE H. (1994-1996), Né pour apprendre, 7 vidéogrammes, co-production
Université de la Rochelle, ENS Fontenay St.Cloud, Paris.

TROCME-FABRE H. (1999), Réinventer le métier d'apprendre, Paris, Ed.
d'Organisation.

V

- VALELA F. (1989), *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, Paris, Seuil.
- VALELA F. (1996), *Invitation aux sciences cognitives*, Points Sciences, Paris, Seuil.
- VALELA F., THOMPSON E. & ROCH E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil.
- VECCHI de, G. (1992) *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette.
- VINCENT J.D. (1986), *Biologie des Passions*, Paris, O. Jacob.
- VIRILIO P. (1990) *L'inertie polaire*, Paris, C. Bourgeois.

W

- WEBER R. (1988), *Dialogues avec des scientifiques et des sages*, Paris, Le Rocher.

Z

- ZUNDEL M. (1996), *A l'écoute du silence*, Paris, Ed. Tequi.
- ZUNIGA R. (1979, 1994), *L'évaluation dans l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, Québec, Canada.