

EVOLUTION DE LA FORMATION ET TRANSFORMATION DES COMPETENCES DES FORMATEURS

R. Wittorski

Depuis une période récente, on constate que les formes de la formation évoluent: vers le développement de dispositifs de formation intégrés au travail, de partenariats écoles-entreprises, de dispositifs visant l'apprentissage à partir des situations de travail, d'actions de formation individualisées ou reposant sur l'autoformation,.. d'organisations qualifiantes. **Ces tendances d'évolution qui marquent un rapprochement certain entre les deux sphères du travail et de la formation, témoignent d'un renouvellement dans les logiques liées au recours à la formation: vers plus d'ancrage sur des enjeux de transformation des compétences, d'accompagnement du changement dans les entreprises,...**

Ces changements dans les modèles et pratiques de formation nous conduisent à poser plus précisément la question de l'évolution du processus de travail et des compétences des agents de la formation au travers de la transformation de leurs systèmes d'activités professionnelles.

Pour alimenter cette question nous présenterons tout d'abord, ce qui nous semble constituer aujourd'hui les principales tendances concernant l'évolution des formes de la formation. Dans un deuxième temps, nous affinerons notre analyse en nous focalisant sur l'étude d'un dispositif de formation partenarial "nouvelles compétences" (Chéret et Wittorski, 1994) en présentant le cadre théorique et méthodologique qui a guidé la recherche. La dernière partie de cet article permettra de comprendre comment ce dispositif de formation "nouvelles compétences" engage la transformation des identités professionnelles des agents de la formation: il s'agira alors de préciser par quels processus se réalise la transformation des compétences de ces acteurs, c'est à dire **comment les modalités spécifiques de conduite de l'action engagent la production de nouveaux schémas d'action qui sont à l'origine de nouvelles compétences.**

I-DES CHANGEMENTS DANS LES PRATIQUES DE FORMATION

Nous situerons essentiellement ces changements dans le champ de la formation continue.

Avec la persistance de la crise économique et l'augmentation des situations concurrentielles, les entreprises en viennent à chercher de nouvelles formes de travail plus flexibles. On constate alors que les logiques liées au recours à la formation ne sont plus seulement celles de l'adaptation de la main d'oeuvre aux changements mais **celles de l'élaboration et de l'accompagnement des changements organisationnels.** La formation, dans bon nombre de cas devient alors un moyen essentiel de sortie d'une situation de crise et de gestion du changement. **Cela engage un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail et ce rapprochement travail-formation remet en cause les logiques disciplinaires par filières pour privilégier une didactique professionnelle fondée sur l'idée d'identifier des savoirs professionnels.**

-1.1. Le développement de dispositifs de formation partenariaux:

Cette évolution prend, par exemple, la forme de dispositifs de formation partenariaux plus complexes, multi-acteurs nécessitant la négociation d'un enjeu collectif entre l'entreprise et l'organisme de formation (opérations nouvelles qualifications, formations intégrées au travail,...).

Ces partenariats placent les formateurs devant de nouvelles activités qui consistent en la définition concertée d'objectifs de formation, en l'élaboration de parcours nouveaux et individualisés, en l'articulation des moments de production de compétences en situation de travail et de production de compétences en situation de formation,.... Du côté de l'entreprise, ces formes de formation provoquent notamment l'émergence de nouveaux agents de formation (les tuteurs, les personnes ressources).

-1.2. Une demande d'élaboration de dispositifs de formation nouveaux inscrits dans des contextes spécifiques:

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

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

-1.3. Vers une nouvelle demande d'articulation entre l'acte de travail, l'acte de réflexion sur le travail et l'acte de formation:

Dans leur pratique professionnelle, notamment dans les dispositifs partenariaux entreprise/centre de formation, les agents de formation sont plus souvent amenés à questionner et articuler trois moments séparés ou parfois regroupés dans les dispositifs: l'acte de "production travaillée" (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/ recherche à propos des conditions de transformation des actes professionnels et l'acte de formation. Cela est particulièrement vrai des dispositifs de formation parfois appelés nouvelles formes de formation (Barbier, Berton et Boru, 1995) qui s'appuient explicitement sur les situations de travail.

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

Parallèlement à ces évolutions, on constate l'émergence de nouvelles missions prescrites à la formation: l'insertion des jeunes en difficultés, la socialisation, missions qui dépassent la seule production de capacités (objectif traditionnellement confié à la formation).

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

II-L'ACTION DE FORMATION "NOUVELLES COMPETENCES" ET LES ENJEUX LIES A SON ELABORATION

L'analyse fine des modalités d'évolution du processus de travail et des compétences des agents de la formation va s'appuyer maintenant sur une recherche menée entre 1991 et 1994 à propos d'un dispositif de formation appelé "nouvelles compétences".

-2.1. Le dispositif de formation "Nouvelles Compétences":

Cette action de formation fait suite à un dispositif PAQUE (préparation active à l'emploi et à la qualification) pour des jeunes en échec scolaire. Quinze jeunes se sont vus proposer un contrat de qualification (CQ) pour suivre cette formation. L'entreprise d'accueil est une entreprise d'électroménager et l'organisme de formation une association patronale (ASFO), émanation de l'UIMM qui pour la première fois, par ce dispositif, est impliqué dans l'insertion de jeunes en difficulté (traditionnellement l'organisme de formation assurait des formations par apprentissage).

La formation "nouvelles compétences" dure deux ans à raison de 40% du temps en formation (contre 25% habituellement en CQ) et 60% en entreprise.

Les 15 jeunes sont en situation d'exclusion sociale et scolaire (issus de familles monoparentales, vivant dans des quartiers défavorisés,...). Leur socialisation s'est développée à travers l'appartenance à des bandes. Ils sont donc très éloignés des critères d'employabilité que déterminent les entreprises.

Les objectifs de la formation sont les suivants: un entraînement à l'effort toujours renouvelé, l'apprentissage par l'échec positivé et valorisé, sur le plan technologique présenter une vision globale du processus de fabrication; le résultat visé étant **le développement de l'employabilité et l'insertion dans l'entreprise**. Ainsi le cahier des charges du CQ prévoit que les compétences développées s'articulent autour des comportements à maîtriser en situation de travail: esprit d'initiative, autonomie; responsabilité; respect des règles; esprit d'équipe;....

Les moyens pédagogiques choisis tiennent compte de la logique d'acquisition et de production des savoirs des jeunes: "à nous de nous adapter à cette logique pour faire des propositions" (Responsable pédagogique).

Le contenu de la formation se construit ainsi au fur et à mesure à partir des difficultés rencontrées par les jeunes en situation de travail. Une partie de la formation est effectuée par les salariés de l'entreprise selon leur position fonctionnelle.

-2.2.L'enjeu organisationnel à l'origine de l'élaboration de ce dispositif de formation:

En matière de gestion des ressources humaines, l'entreprise d'électroménager affirme sa stratégie d'accueil de stagiaires à partir du dispositif PAQUE dans un investissement en formation par alternance.

L'entreprise semble structurer progressivement sa fonction formatrice et éducative par une prise de conscience de l'aspect formateur des situations de travail. Cette prise de conscience se traduit notamment chez les tuteurs qui s'identifient dans un rôle d'animation et de formation et demandent à être formés en adéquation avec ces changements de compétences.

Il ne s'agit pas pour l'entreprise de s'engager dans une démarche de gestion réactive (en rapport avec une situation de crise) mais de s'engager dans une forme de gestion préventive des ressources humaines.

En effet, l'entreprise, nous semble-t-il, n'est pas en situation de vouloir changer l'organisation du travail mais dans un souci de flexibilité, elle met l'accent sur l'adaptabilité de ses salariés.

L'enjeu de l'entreprise à l'origine du recours à la formation nous semble donc reposer davantage sur la perspective d'une évolution des façons de produire visant une flexibilité plus grande de la production (notamment l'adaptation des effectifs et du temps de travail à des évolutions de la production) qui appelle une adaptabilité et flexibilité plus forte des opérateurs.

Cette flexibilité recherchée au plan des ressources humaines renvoie à plusieurs dimensions:

-**une flexibilité statutaire** par une diversification des statuts des salariés présents dans l'entreprise (contrats de qualification, intérimaires, temps partiel annualisé);

-**une flexibilité du temps de travail** par l'introduction d'une pratique de temps partiel annualisé pour une partie des salariés. Cette forme de flexibilité suppose le développement d'une fonction accueil et transmission de compétences de la part des salariés permanents en vue de favoriser l'adaptation rapide des salariés travaillant selon le principe du temps partiel annualisé lors de leur retour dans l'entreprise;

-**une flexibilité identitaire individuelle et collective** par le développement de capacités individuelles et collectives à gérer et accompagner ces changements et ceux à venir. Il s'agit là de viser la production de nouvelles compétences: être capable de

s'adapter à des situations en changement et être les acteurs et promoteurs de ces changements.

L'entreprise cherche ainsi à s'appuyer sur l'action "Nouvelles Compétences" pour susciter de tels changements: les jeunes en CQ vont être amenés à questionner et "faire bouger" les pratiques des autres salariés dans les ateliers.

III-COMPRENDRE LES PROCESSUS DE TRANSFORMATION DES COMPETENCES

Notre propos vise à identifier comment l'élaboration d'un nouveau schéma de formation génère la production de nouvelles compétences de la part des agents de formation impliqués. L'important est donc d'accéder à la spécificité des modes de production des pratiques nouvelles en vue de comprendre les conditions d'évolution des compétences. Devant de nouvelles situations, en effet, les modèles d'action habituels deviennent rapidement inefficaces et l'expérimentation de nouvelles façons de faire se réalise.

Dans cette recherche, nous avons donc voulu dépasser les démarches habituelles d'identification et d'analyse des compétences mobilisées visant essentiellement à lister les compétences au plan de leur contenu pour **accéder davantage à la dynamique spécifique d'évolution et de transformation des compétences par l'action.**

-3.1. Les hypothèses de la recherche:

L'action de formation "nouvelles compétences" a pour objectif principal le développement de l'employabilité de jeunes en difficulté. Les promoteurs de l'action souhaitent construire des moyens de formation qui sortent des schémas connus: il ne s'agit pas de construire à priori les contenus et modalités de la formation mais de les élaborer en fonction des difficultés et problèmes rencontrés par les jeunes en situation de travail au cours de l'action. Cela nous semble constituer une originalité de ce type de dispositif par différence avec des actions de formation reposant sur la simple mobilisation de référentiels ou de programmes existants. Au contraire, ce dispositif engage des actes d'ingénierie et se construit en se faisant car il s'agit d'élaborer de nouveaux schémas d'action collectifs en réponse à des situations nouvelles.

Notre hypothèse centrale consiste alors à dire que la conduite d'une action inédite (pour les acteurs) participe de la transformation des acteurs qui la conduisent au double plan de leur proces de travail et de leurs compétences et cela d'autant plus qu'ils accompagnent cette action d'une activité de formalisation.

Nous sommes donc partis de l'hypothèse selon laquelle les agents de formation sont placés dans ce dispositif en situation de recherche-action visant conjointement à élaborer un nouveau schéma de formation et à le formaliser pour le reproduire à d'autres occasions. Ils s'engagent ainsi dans une démarche que nous qualifierons de constructiviste: l'action en se faisant génère de nouveaux modèles d'action et l'analyse de l'action produite contribue à orienter la poursuite de l'engagement dans l'action. Il s'agit donc d'un processus itératif doublement constructiviste dans la mesure où il transforme conjointement l'action et son agent par la production d'outils mentaux nouveaux d'accompagnement de l'action.

-3.2. Notre approche de la production et de la transformation des compétences par et dans l'action:

Situons tout d'abord la notion de compétence par rapport aux notions voisines de professionnalité, de capacité, de savoir : nous dirons que **les savoirs alimentent les capacités qui sont transversales et s'actualisent dans des situations particulières sous la forme de compétences qui constituent, lorsqu'elles caractérisent un groupe professionnel, une professionnalité.**

Dès lors, il apparaît **au moins deux voies de transformation des compétences : (1) lorsque les capacités bougent du fait de l'acquisition de nouveaux savoirs** (effet d'un acte de formation par exemple) ou **(2) lorsque l'acteur est placé dans des situations nouvelles qui l'engagent à produire de nouvelles façons d'agir** (ou une recombinaison des façons de faire habituelles : acte professionnel nouveau par exemple).

(1) **nouveaux savoirs -----) transformation des capacités -----) nouvelles compétences en situation**
(pour l'action) (nouvelles potentialités d'action)

(2) **nouvelles compétences en situation -----) transformation des capacités -----) nouveaux savoirs**
(expérimentation de nouvelles pratiques: savoirs dans l'action) (s'il y a explicitation des nouvelles pratiques produites: savoirs sur l'action)

Dès lors, il apparaît **au moins deux voies de transformation des compétences : lorsque les capacités bougent du fait de l'acquisition de nouveaux savoirs** (effet d'un acte de formation par exemple) ou **lorsque l'acteur est placé dans des situations nouvelles qui l'engagent à produire de nouvelles façons d'agir** (ou une recombinaison des façons de faire habituelles : acte professionnel nouveau par exemple).

Avant d'aller plus loin, nous ferons **une différence entre la mobilisation et la production/transformation de compétences.** Nous parlerons de mobilisation de compétence quand il s'agit d'"utiliser" une compétence connue : cela renvoie à une certaine stabilité des situations et à une logique de la "reproduction".

Nous parlerons de production/ transformation de compétence quand il s'agit de produire un schéma d'action nouveau dans une situation qui change : cela renvoie davantage à une logique d'"innovation".

En s'inspirant de la science-action (Argyris et Schön, 1978, 1989) et de nos travaux (Wittorski, 1997), nous proposons un premier modèle de la transformation des compétences dans l'action : il y a, selon nous, un processus de transformation des compétences lorsque :

- face à des situations nouvelles (pour l'acteur),
- qui l'engagent à agir comme un chercheur qui va tâtonner,
- l'individu recherche parmi ses expériences passées un modèle d'action mobilisé dans une situation proche,
- ce modèle d'action va lui permettre de construire une représentation de la situation,
- qui va le conduire à agir d'une certaine façon,
- qui va s'avérer efficace ou non. Si l'action est inefficace, deux solutions s'offrent à lui pour en changer : la reproduction d'un modèle d'action prescrit socialement ou l'analyse,

par l'acteur, de la situation et de la façon dont il a agi lui permettant ainsi de changer sa façon de voir et penser la situation (c'est le recadrage).

Dans les deux cas, il y a production d'une nouvelle compétence. Cependant, lorsqu'elle dépend d'une prescription extérieure, il n'est pas sûr que l'individu placé plus tard dans la même situation la reproduise.

En effet, sa façon de voir et penser la situation n'a pas changé car elle n'a pas été questionnée. Or c'est elle qui est responsable de la production d'un modèle d'action inefficace. Dans le deuxième cas, cet obstacle est surmonté car la façon de penser la situation a bougé.

Autrement dit, en nous situant dans le champ des activités professionnelles, **les pratiques produites (dimensions observables de la compétence) renvoient à des modèles d'action qui sont déterminés par des intentions d'action elles-mêmes influencées par des façons de voir les situations professionnelles.**

1.cadre de perception et de représentation de la situation

!
!

2.intention d'action

!
!

3.stratégie d'action, pratique

Le cadre de perception de la situation surdétermine donc l'exercice de la compétence.

Le processus de transformation des compétences passe alors par un processus de **transformation des cadres de perception des situations.**

IV.LA TRANSFORMATION DES COMPETENCES DES AGENTS DE FORMATION PAR LE DISPOSITIF NOUVELLES COMPETENCES (NC)

Il nous semble que le dispositif NC fonctionne comme un processus où l'engagement dans l'action génère des transformations au plan des acteurs: transformations concernant les façons de penser et de voir ce qu'est le travail et la formation. Ces transformations sont elles-mêmes à l'origine de modifications dans la poursuite de la conduite de l'action: **elles laissent des traces dans les référentiels opératoires des agents de formation.**

Nous allons procéder en deux temps pour la suite de notre propos: nous étudierons tout d'abord quelles sont les nouvelles pratiques expérimentées par les formateurs de l'ASFO à l'occasion de l'action "Nouvelles Compétences" et comment celles-ci sont à l'origine d'une évolution de leurs compétences. Dans un deuxième temps, nous procéderons de la même façon pour les agents de formation de l'entreprise d'électroménager (tuteurs et moniteurs).

-4.1. Les nouvelles pratiques produites par les formateurs de l'ASFO génératrices de nouvelles compétences:

-L'élaboration de pratiques de travail collectif reposant sur la co-action entreprise/ ASFO:

Les objectifs du dispositif de formation ont été élaborés conjointement par l'entreprise et l'organisme de formation. Plusieurs rencontres ont eu lieu réunissant l'entreprise, l'ASFO, la DDTEFP (Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle) représentant le Ministère du travail.

Le projet de formation a en effet fait l'objet d'une co-élaboration entre l'entreprise et l'ASFO: expression des enjeux de l'entreprise à l'origine de son engagement dans le dispositif, propositions de l'ASFO au plan des moyens de formation, définition des rôles des différents acteurs impliqués (salariés d'entreprise devenant tuteurs, formateur de l'ASFO chargé du suivi en entreprise,...).

Ainsi, l'entreprise a clairement exprimé que son objectif était d'accueillir des jeunes en difficulté pour leur faire acquérir les comportements professionnels adaptés aux situations de l'entreprise (objectif de l'employabilité) en vue de repérer ceux qui pourraient ensuite être embauchés. L'ASFO, à partir de la prise en compte de cet objectif, a proposé d'ancrer le dispositif de formation sur le développement de ces comportements: sens de la responsabilité, initiative, ponctualité,... Ces propositions ont fait l'objet d'une discussion et négociation entreprise/ASFO.

Cette négociation d'un enjeu collectif a engagé les formateurs de l'ASFO dans une nouvelle pratique de prise en compte des objectifs d'une entreprise et de coopération dans la définition et l'élaboration des objectifs et moyens de formation. En effet, l'organisme de formation était habituellement impliqué dans des dispositifs d'apprentissage ne nécessitant pas ce type de négociation: le schéma de l'apprentissage fait l'objet d'un cahier des charges existant par ailleurs qui ne suppose donc pas **la production d'un acte d'ingénierie négocié.**

Il semble donc que les formateurs ont été mis en situation de produire de nouvelles pratiques de travail collectif reposant sur la co-action supposant la décentration et la prise en compte des objectifs de l'entreprise.

Le travail collectif est également présent lors des rencontres entre le formateur chargé du suivi en entreprise et les tuteurs de l'entreprise: ces rencontres ont lieu plusieurs fois par mois, le formateur se rend dans l'entreprise et rencontre chaque tuteur pour repérer ensemble les difficultés ressenties par les stagiaires et réfléchir aux solutions à apporter. Celles-ci peuvent être de plusieurs natures: formation dans la situation de travail (le tuteur ou une autre personne ressource de l'entreprise (technicien) apporte des solutions dans les ateliers) ou formation en salle (le formateur construit des situations pédagogiques adaptées). **Ces rencontres tuteurs/formateur reposent ainsi sur la production de pratiques de diagnostic des situations et comportements et d'élaboration de moyens visant la transformation des comportements des stagiaires; elles reposent sur une réflexion rétrospective (que s'est-il passé?) et anticipatrice de changements (que faudrait-il faire?) à propos des pratiques des stagiaires en situation de travail.**

Ces pratiques nouvelles contribuent à développer par et dans leur réalisation **des compétences au travail collectif et à la négociation**. La recherche collective entreprise/ASFO visant la production de moyens de formation engage, nous en faisons l'hypothèse, la construction d'un "référentiel opératif collectif" (notion empruntée à l'ergonomie), c'est à dire d'une grille collective pour l'action constituée d'un cadre de perception collectif de ce qu'est le processus de formation et d'un ensemble de représentations d'action concernant, par exemple, la démarche de repérage des besoins de formation,...

-Le développement d'une pratique de formation inductive partant des caractéristiques du public et des situations de travail:

La mise en place du dispositif s'accompagne, par ailleurs, de la production de nouvelles pratiques de définition des moyens et contenus de formation par les formateurs. Habituellement engagés dans des pratiques de transmission de contenus sur référentiels existants; dans ce dispositif, ils partent des caractéristiques des publics (jeunes en difficultés), de leurs difficultés dans l'entreprise pour mettre en place de nouvelles situations d'apprentissage adaptées qui ne reposent plus sur un modèle habituel de transmission de contenus pratico-théoriques. **La pratique inductive relève alors d'une recherche-réflexion à propos des situations de travail.**

Plus précisément, les formateurs ASFO ont choisi de définir des axes prioritaires de formation à partir du repérage des caractéristiques des publics: les jeunes engagés dans le dispositif sont en rupture sociale (sans emploi, délinquants,...) et familiale (parents absents ou séparés) et se sont socialisés en dehors de l'école. L'organisme de formation a choisi de s'appuyer sur des moyens visant le développement du sens de l'effort, la production de normes de comportements socialement acceptables.

Par ailleurs, les moyens de formation ne sont pas élaborés à priori mais ils sont élaborés à partir du repérage des difficultés vécues par les stagiaires en situation de travail. Ce repérage comme nous le mentionnions plus haut se fait à partir d'une réflexion collective menée par les tuteurs et le formateur chargé du suivi en entreprise.

"J'observe les différents postes de travail, ..., les chefs d'équipe.. prendre en compte leur demande, voir si dans un atelier on va demander plus de dextérité que dans un autre..." (discours de formateur)

Les pratiques pédagogiques ne reposent donc plus sur une logique déductive mais inductive à partir du repérage des comportements des stagiaires en situation de travail. Il y a donc succession mais aussi interaction entre la situation de travail et la situation de formation. Elles engagent les formateurs à **produire des compétences à l'analyse des situations, le diagnostic, la résolution de problèmes, l'anticipation.**

-La construction d'une démarche d'analyse du travail, la production de connaissances sur le travail et l'entreprise: vers une double compétence

La production de cette démarche inductive repose sur le développement de pratiques d'analyse du travail qui engagent les formateurs à produire des connaissances sur l'entreprise, le travail, le processus de production. Autrement dit, tout se passe comme s'ils élaboraient à cette

occasion **une double compétence**: leur compétence pédagogique habituellement mobilisée en formation se double d'une compétence liée à l'analyse des situations de travail et à la connaissance du fonctionnement de l'entreprise.

Nous pensons que cette double compétence élaborée par et dans l'action de repérer les difficultés des stagiaires dans l'entreprise, **a pour effet d'assurer la gestion d'une alternance intégrée au sens où il y a une articulation étroite entre la production de compétences en situation de formation et la production de compétences en situation de travail**. Cette intégration travail/formation qui pose souvent problème dans les dispositifs de formation par alternance semble ici reposer sur la prise en compte des situations de travail pour déterminer les contenus et modalités de formation.

Pour nous, les compétences produites (analyse du travail, résolution de problèmes) sont d'ordre méthodologique et sont donc produites à l'occasion du développement d'une activité réflexive sur la pratique et les situations professionnelles pour construire les moyens de formation.

-La transformation de la façon habituelle de penser le travail et la formation:

L'initiation de ces nouvelles pratiques par les formateurs a pour effet conjoint de modifier leurs façon habituelle de voir et penser le travail (au sens de la production travaillée) et la formation.

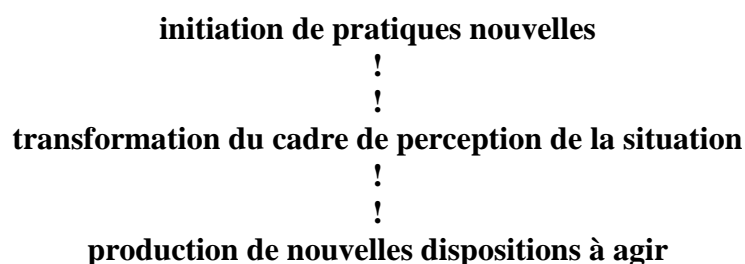
C'est en effet parce que les formateurs sont amenés à négocier des objectifs et une architecture nouvelle de dispositif avec l'entreprise, à diagnostiquer des comportements, à analyser les situations de travail, à résoudre des problèmes, à anticiper qu'ils modifient leurs façons habituelles de penser les situations de formation et de travail.

Les formateurs nous disent ainsi qu'ils ne conçoivent plus la formation et le travail de la même façon:

"on ne peut pas faire de la formation pour de la formation, il est nécessaire de prendre en compte la réalité des situations de travail"

"je ne connaissais pas le travail comme ça, les contraintes de la production, le partage des rôles dans les ateliers"

En nous référant à notre approche de la transformation des compétences, nous dirons que l'initiation de ces nouvelles pratiques engage la transformation des cadres de perception des situations dans lesquelles ces pratiques sont produites selon le schéma suivant:



La transformation des façons habituelles de voir et penser les situations faisant l'objet de nouvelles pratiques est à l'origine de **nouvelles dispositions à agir**. Nous pensons que ces façons de penser sont mobilisées spontanément dans des classes de situations proches et assurent ainsi le transfert des compétences nouvelles produites.

En fait, il nous semble que les changements qui s'opèrent ont plus à voir avec **des remises en cause de structures de pensée et de représentations que de changements simplement de la nature ou du contenu des représentations. Ce qui se joue est de l'ordre d'une transformation de la forme de pensée habituelle à propos du travail**: on a ainsi pu relever une transformation des discours de plusieurs acteurs concernant le sens et la finalité de leur travail. Le coordonnateur nous a dit avoir découvert un nouveau sens à sa pratique pédagogique: celle-ci n'est plus fondée sur la réalisation d'un programme disciplinaire standard mais sur la capacité à mettre les jeunes en situation de transformer leurs capacités et compétences (le point d'ancrage de l'activité a ici changé). Cette modification concerne bien le cadre de perception du travail c'est à dire le système qui donne sens aux comportements que va réellement produire et mobiliser l'individu.

-L'émergence d'une nouvelle fonction: l'agent médiateur travail-formation

Ce dispositif contribue à produire dans le même temps une nouvelle fonction: celle de "médiateur travail/formation". Celle-ci regroupe plusieurs activités: repérer les difficultés des stagiaires, analyser l'environnement matériel et humain du stagiaire en entreprise (l'évolution des tâches confiées, la transformation des équipes de travail), répondre aux demandes des tuteurs, les guider dans leur activité auprès des stagiaires et faire des propositions en terme de moyens de formation.

Ce médiateur travail/formation assure; comme nous le disions ci-dessus, l'articulation travail/formation dans le dispositif. Cette fonction n'était pas habituellement présente dans l'organisme de formation: les formateurs devaient simplement faire quelques visites annuelles dans les entreprises où étaient leurs apprentis essentiellement en vue de savoir si tout se passait bien. Ce rôle de "pivot" se situe aussi dans l'interface entre les agents de maîtrise tuteurs, les chefs d'équipe et les jeunes. C'est un travail de persuasion, de mise en confiance des tuteurs au regard de la dimension évolutive du comportement du jeune.

Au total, les formateurs du dispositif Nouvelles Compétences sont placés dans des situations nouvelles qui les engagent à produire de nouvelles pratiques génératrices de nouvelles compétences qui ont pour point commun d'optimiser la gestion de l'alternance. Ces nouvelles compétences à l'analyse des situations et du travail, la résolution de problèmes, la négociation, le travail collectif, l'anticipation,.. sont liées à une modification des façons habituelles de voir et de penser ce qu'est l'acte de travail et l'acte de formation et les liens existants entre les deux.

-4.2. Les nouvelles pratiques produites par les agents de formation de l'entreprise d'électroménager (tuteurs et moniteurs) génératrices de nouvelles compétences:

Les agents de formation de l'entreprise ayant une action auprès des stagiaires sont les agents de maîtrise (tuteurs hiérarchiques), les chefs d'équipe et le moniteur ou leader de chaque équipe (opérateur-tuteur de proximité).

-La production de pratiques d'accueil, d'organisation de parcours et d'évaluation:

Les salariés de l'entreprise qui adoptent un rôle de tuteur n'ont pas reçu de formation spécifique pour accueillir les stagiaires. Il s'agit pour eux de produire de nouvelles pratiques qui rompent d'une certaine façon avec les pratiques professionnelles habituelles dans les ateliers. Cela correspond d'ailleurs, comme nous l'annoncions plus haut, à l'un des enjeux de l'entreprise: accueillir des jeunes en difficultés pour faire bouger les pratiques à l'interne et développer une fonction formation dans les ateliers.

Nous pouvons retenir que les tuteurs hiérarchiques produisent des pratiques nouvelles liées à l'accueil des stagiaires (présentation de l'entreprise, des postes de travail dans les ateliers, présentation des opérateurs de l'équipe dans laquelle sera inséré le stagiaire), à l'organisation du parcours (affectation dans une équipe, changement d'équipe ou d'atelier), et à l'évaluation (en étroite relation avec les chefs d'équipe et moniteurs). Si la fonction évaluation est une fonction courante pour l'agent de maîtrise dans l'entreprise (évaluation des opérateurs), les deux autres activités d'accueil et d'organisation du parcours sont nouvelles.

-Acte de formation et acte de socialisation:

Les tuteurs de proximité (chefs d'équipe et opérateurs leaders) produisent des pratiques liées à l'évaluation, mais surtout à la **démonstration des pratiques**: lors de l'arrivée des stagiaires, ils montrent les gestes adaptés aux postes de travail, corrigent lors de difficultés et expliquent le travail. **Cette démonstration de pratiques les engage à adopter une démarche réflexive sur leurs pratiques professionnelles habituelles en vue de les mettre en mots.**

Cette explicitation ne va pas de soi et plusieurs tuteurs nous ont dit qu'elle suppose une prise de recul par rapport aux pratiques habituelles:

"c'est pas facile, il faut analyser ses gestes habituels pour ensuite les dire, il faut les réorganiser"

Tout se passe comme si les tuteurs étaient alors en situation, par cet acte d'explicitation des pratiques, de développer une compétence à l'analyse du travail et à la prise de recul, à l'analyse des situations.

Par ailleurs, les tuteurs de proximité jouent un rôle de facilitation des apprentissages en aidant les stagiaires à faire des liens entre des phénomènes observés ou réalisés, à comprendre des situations,... **Ces activités font du tuteur non seulement un agent de formation mais aussi un agent de socialisation aux normes et pratiques de travail dans l'entreprise.**

Ces activités sont accompagnées d'une fonction de soutien affectif. Plusieurs tuteurs nous ont dit avoir discuté de problèmes personnels avec les stagiaires lorsque ces derniers en ressentaient le besoin et lorsque cela avait des effets sur leur comportement au travail. La

relation tuteur-stagiaire met en évidence une tonalité psycho-affective forte: les tuteurs se trouvent alors en position de prendre en compte dans la relation de formation tant les problèmes liés au travail que ceux liés à la vie personnelle des jeunes.

Ces activités sont nouvelles pour les salariés de l'entreprise ayant ce rôle de tuteur de proximité: **elles engagent de leur part la production de nouvelles compétences liées à l'écoute, à la prise en compte d'autrui, à la décentration, au support affectif et à la prise de recul et analyse de ses propres pratiques en vue de les transmettre par explicitation.**

Ces compétences ne sont pas sans bouleverser les professionnalités de ces salariés.

-La transformation de la façon de penser le travail, la formation et ses propres capacités d'action:

Nous l'avons vu, les tuteurs sont amenés à expliciter leur travail pour l'expliquer aux stagiaires. cette activité les conduit à prendre du recul par rapport à leurs pratiques habituelles ce qui a pour effet de voir autrement leurs propres capacités d'action: **il y a transformation au plan de l'image de son identité professionnelle.**

"j'ai découvert que je savais faire plein de choses, on ne le sait pas quand on est dans la routine et qu'on a des gestes automatiques,.."

"ça m'a fait voir différemment mon travail"

On peut parler ici d'une évolution de la façon habituelle de voir et penser son travail et de la production d'une double compétence: la compétence professionnelle habituelle est doublée d'une compétence à l'explicitation de sa pratique en vue de la transmettre. En cela, les tuteurs deviennent agents de formation, capables de transmettre des gestes et postures de travail.

Cette nouvelle capacité semble répondre aux enjeux de l'entreprise qui souhaite développer une fonction formation intégrée aux situations de travail mais également développer une flexibilité des hommes. Dans d'autres travaux (Wittorski, 1997), nous avons en effet essayé de montrer que cette prise de recul critique par rapport aux pratiques engageait des comportements professionnels nouveaux: propositions de changements, expérimentations en situation de travail de nouvelles façons de faire,... Ces comportements relèvent de ce que l'on pourrait appeler une capacité nouvelle à gérer le changement.

-Le développement de l'animation des équipes de travail:

Les tuteurs ont peu à peu construit le sens de leur action qu'ils définissent par l'intégration du jeune dans l'équipe de travail et par un rôle de formation:

"on n'est pas là pour s'en servir (des jeunes), on est là pour leur apprendre"

Définissant le sens de leur action par l'intégration des jeunes aux équipes de travail, ils identifient des situations-problèmes et font appel à leur imagination pour les résoudre et améliorer cette intégration: rapprochement entre opérateurs par le café, aide dans le transport...

Cette activité tutorale conduit les tuteurs à produire des **compétences liées à la gestion des interactions et à l'animation d'équipes** dans la mesure où ils favorisent les contacts entre les stagiaires et les autres opérateurs. Ils prennent peu à peu conscience de l'importance de l'animation d'une équipe de travail et confortent ainsi leur rôle de moniteur-leader ou chef d'équipe qui reposait davantage auparavant sur une relation de prescription de pratiques ou de contrôle/évaluation.

"notre rôle c'est pas seulement de vérifier, faciliter la production d'une équipe. C'est important aussi de faire attention aux personnalités de chacun, c'est ce que m'a appris le fait d'être tuteur, c'est l'importance de l'animation d'une équipe et pas seulement sur le fait de la production"

En conclusion, nous avons essayé de mettre en évidence la façon dont la mise en place d'un dispositif de formation visant le développement de l'employabilité de jeunes en difficultés était l'occasion pour les acteurs de l'action (formateurs et tuteurs) de se transformer en initiant, expérimentant de nouvelles pratiques en rupture avec leurs pratiques antérieures.

C'est parce que les formateurs et tuteurs sont placés dans des situations inédites pour eux (construction d'une démarche de formation inductive prenant en compte les impératifs et objectifs de l'entreprise pour les formateurs, et accueil de jeunes pour les salariés) qu'ils sont amenés à dépasser leurs routines habituelles inopérantes et à initier de nouveaux modèles d'action ou compétences qui bouleversent leurs professionnalités.

On constate ainsi que les formateurs produisent des compétences à la négociation, au travail collectif, à l'analyse des situations et du travail, à la gestion de projet, à l'anticipation. Nous pourrions caractériser globalement ces nouvelles pratiques et compétences comme se référant au **champ de l'ingénierie de la formation**.

Les tuteurs, pour leur part, produisent de nouvelles pratiques qui ont pour point commun de reposer sur le développement de pratiques de formation et de questionnement des situations de travail dans les ateliers. Cela rejoint l'enjeu de l'entreprise à l'origine de son engagement dans ce dispositif: faire bouger les pratiques professionnelles à l'interne, développer des pratiques de formation en situation de travail, encourager **une flexibilité des comportements**.

BIBLIOGRAPHIE

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

-Argyris, C. et Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading (Mass): Addison Wesley.

-Argyris, C. et Schön, D.A. (1989). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Reading (Mass): Addison Wesley.

- Barbier, J.M., Berton, F. et Boru, J.J. (ouvrage coordonné par) (1995). *Situation de travail et transformations de la formation*. Paris: Editions L'harmattan.

- Chéret, D. et Wittorski, R. (1994). *Analyse du dispositif Nouvelles Compétences AFISOM/ WHIRLPOOL. Volume 2: les conditions de transformation des compétences des stagiaires et des agents de formation*. Rapport de recherche, CIA-CEREQ, Université de Rouen.

-Wittorski, R (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan, Collection Action et Savoir.