

LA FORMATION-ACTION : UNE MODALITÉ PEDAGOGIQUE A DEVELOPPER ?

Réflexions générales sur le processus de formation-action

L'intérêt actuel pour la formation-action réside dans le fait que le concept semble **concilier les exigences liées à l'acquisition de compétences avec celles de la production** et, par là même, présenter de nombreux avantages, parmi lesquels :

- **une apparente économie de temps et de moyens par rapport aux formations traditionnelles,**
- **des acquisitions de connaissances et de capacités directement ancrées sur les pratiques professionnelles ; les besoins et les problèmes de fonctionnement de l'organisation,**
- **une opportunité de développer des compétences collectives nécessaires au bon fonctionnement de l'organisation.**

La réflexion qui suit, issue de quelques expériences, ne prétend pas donner une définition figée de la formation-action, mais dans un souci d'engager un débat, s'interroger sur :

- **les principales caractéristiques de ce mode et leurs enjeux,**
- **les conditions de mise en oeuvre et l'accompagnement nécessaire,**
- **les enseignements que l'on peut en tirer et les questions qui se posent aux praticiens.**

Caractéristiques et conditions de mise en oeuvre

Les caractéristiques de la démarche

La finalisation sur des problèmes à résoudre ou des projets collectifs à réaliser constitue la différence fondamentale entre la démarche de formation-action et celles centrées sur l'acquisition de contenus.

Il s'agit pour l'ensemble des acteurs concernés d'engager un travail d'apprentissage à partir d'un projet.

C'est le projet choisi, l'action qui vont déterminer les contenus et le rythme des apports.

Le processus formatif se déroule en permanence, **les acquisitions de savoirs et de savoir-faire sont organisés en fonction des besoins exprimés par les participants.**

Les intentions pédagogiques

La formation-action a pour objectif **d'accroître le pouvoir d'intervention de chacun sur les situations professionnelles dans lesquelles il est engagé et de développer des compétences nouvelles.** Ce qui est recherché c'est la capacité des acteurs à analyser des situations, à résoudre des problèmes concrets, à formaliser les compétences implicites produites dans l'action et à les transformer en savoirs communicables.

Les acteurs d'un tel processus doivent être capables

au plan collectif et individuel, de :

- **analyser les situations, les problèmes,**
- **appréhender leurs différentes dimensions,**
- **identifier les causes qui les produisent,**
- **repérer les relations qu'ils entretiennent avec d'autres problèmes,**
- **imaginer les actions susceptibles de les résoudre,**
- **élaborer et mettre en oeuvre un projet dans ce sens.**

Les conditions préalables

Cette démarche nécessite :

- la définition d'un **problème ou d'un projet organisationnel à traiter** (considéré comme le point de départ, la porte d'entrée du processus éducatif) et sa négociation avec le groupe-projet,
- la constitution **d'un groupe-projet** susceptible d'adhérer aux objectifs opérationnels définis,
- le choix avec le groupe **d'une méthode de travail** permettant une progression collective,
- la construction **d'un processus d'alternance** entre des séances de travail collectives, la recherche d'informations et de matériaux et la pratique professionnelle,
- la définition et la mise en place d'un **dispositif de pilotage.**

Les postulats pédagogiques sous-jacents

Un courant important de la recherche en psychologie sociale et en sciences de l'éducation s'attache à montrer **l'importance des interactions sociales dans la construction du processus cognitif** et l'acquisition des connaissances.

Deux concepts en particulier font l'objet de nombreuses réflexions :

■ **Au niveau de l'individu** : la place des « **conflits socio-cognitifs** » dans l'acquisition et la transformation des connaissances. Par « **conflit socio-cognitif** » il faut entendre **la libre confrontation, à l'intérieur d'un groupe en formation, des solutions apportées par les différents participants à un même problème.**

Cette confrontation entraîne, semble-t-il, une meilleure progression que lorsque la solution est apportée par le formateur.

■ **Au niveau du groupe** : la notion « **d'apprentissage-coopérant** » qui désigne **les capacités acquises résultant des interactions à l'intérieur d'un groupe en formation.**

Ces interactions faites **d'échanges de point de vue, de discussions, de propositions, d'argumentation, de remises en causes**, entraînent à elles seules un progrès collectif dans la compréhension d'un problème, la recherche de solutions, l'acquisition d'un savoir.

Les apprentissages résultent, en partie de **l'intégration des modèles valorisés dans le groupe.**

L'accompagnement de la démarche

Les niveaux d'intervention

Le processus de formation-action se déroule à **trois niveaux interagissant constamment** :

1 - celui de **la réalisation du projet**, de l'action au travers d'un objectif opérationnel proposé par l'animateur, en accord avec le groupe,

2 - celui de **l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir agir**, de connaissances et de capacités nouvelles,

3 - celui de **l'élucidation continue et la gestion des problématiques organisationnelles et managériales** rencontrées tout au long du projet. C'est ainsi que les débats portent souvent sur les rôles et responsabilités, l'autonomie des acteurs.

Le pilotage d'une action de ce type consiste en une **gestion permanente du groupe par rapport à ces trois niveaux.**

En particulier il s'agit d'éviter que l'action sur **les problématiques organisationnelles devienne prédominante** et ampute d'autant la dimension formative nécessaire à un tel projet. Autrement dit, que **l'atteinte des objectifs de production opératoire n'occulte pas les objectifs** d'acquisition de compétences.

Les méthodes d'animation

L'apprentissage ne peut se faire que lorsqu'il y a une **réelle appropriation des objectifs, de la méthode suivie et des techniques utilisées.**

Il est donc indispensable de consacrer du temps au débat sur les objectifs et le choix de la méthode de travail, et de rappeler régulièrement ces points.

De ce fait, il ne peut y avoir un processus linéaire, mais au contraire il y a **un aller retour permanent entre les différentes étapes à effectuer.**

Il s'agit avant tout d'une **démarche pragmatique** qui nécessite une **bonne implication des participants**. On constate que c'est dans l'action, par rapport au projet et à la contribution qu'ils peuvent y apporter, que les individus s'intègrent à ce processus.

Au démarrage du projet, le groupe est généralement plus en **position d'attente que d'adhésion**. En cours d'action, la gestion des décalages d'implication constitue donc un des actes majeurs en terme d'animation.

L'intervenant doit laisser au groupe **l'autonomie des propositions**, mais doit veiller à ce que la dimension formative s'opère, en particulier, dans **la prise de recul, la confrontation des représentations, la recherche de consensus, la mise au point d'une terminologie et d'une démarche commune.**

Le développement des compétences collectives

La qualité des interactions dans le groupe, les échanges entre les acteurs de différents niveaux favorisent le **développement de la compétence collective**.

Quelques indicateurs peuvent être avancés parmi lesquels :

- la définition par le groupe d'une **terminologie commune**,

- l'élaboration d'une « **image opérative*** » **commune**, définie et négociée dans le groupe.

- la **prise en charge collective et l'organisation** de l'action,

- une **analyse collective et contradictoire** des matériaux recueillis favorisant la rencontre des représentations individuelles et permettant un consensus du groupe sur certains constats et analyses associées.

Les niveaux d'acquisition

NIVEAUX	EXEMPLES
Acquisition des connaissances générales	- Approche des concepts définissant la situation.
Clairification des composantes de l'environnement professionnel	- Règles de fonctionnement, - Culture organisationnelle, - Mode managérial, - Enjeux.
Acquisition de savoir-faire opérationnel	- Choix d'une méthode, de procédures, - Mise en oeuvre de recueil d'information (définition du système d'action, identification des intentions pédagogiques).
Développement des capacités d'acteur	- Identification des enjeux, - Négociation entre acteurs, - ...
Développement des capacités de coopération	- Ecoute, négociation, travail en équipe, mise en réseau, ...
Développement de savoir-faire	- Cognitif, - Conceptualisation des problèmes, - Production d'hypothèses, déduction, - Généralisation.

Le rôle de l'intervenant

Il se structure au travers des fonctions suivantes :

CLARIFIER	Aider les participants à identifier les objectifs et leur rôle dans le projet. Faciliter dans le groupe l'émergence et l'explicitation des enjeux perçus et de nature à clarifier la situation de travail.
CONCEPTUALISER	Aider le groupe à nommer, à expliciter ce qu'il est en train de réaliser, à identifier les démarches mises en oeuvre, à définir précisément les difficultés rencontrées. Faire le lien entre les situations vécues et les champs théoriques.
ANALYSER	Mettre en relation les faits, les situations, leurs causes et leurs conséquences.
CONSEILLER	Proposer un éventail de méthodes de travail et d'outils pour faire avancer le groupe. Aider le groupe à faire le point sur sa démarche, sa progression et sur les solutions préconisées.
FACILITER	Mobiliser les connaissances et les capacités nouvelles dont chaque individu et le groupe ont besoin. Transmettre ses connaissances, soit à la demande explicite du groupe ou de l'un de ses membres, soit lorsque la clarification d'un problème rencontré le nécessite. Mettre en relation le groupe avec des ressources existantes (documentation, expériences extérieures, personnes ressources..).
REGULER	Faciliter l'émergence et l'entretien d'un climat favorable à la production du groupe. Réguler la gestion d'éventuels conflits entre les participants. Favoriser les réajustements (objectifs, méthodes, calendrier...).
CAPITALISER	Favoriser le transfert des acquis en mettant l'accent dans l'action sur les méthodes et les outils pouvant être réutilisés dans d'autres situations. Etablir des liens avec d'autres actions, d'autres démarches.

* Il s'agit de la représentation partagée dans le groupe de l'aboutissement opérationnel de l'action et des moyens qui vont permettre d'y parvenir.

Les difficultés à surmonter

▫ **L'appropriation du projet par le groupe et l'implication des participants.** L'implication des membres du groupe étant inégale, il n'est pas toujours facile de bien mesurer l'accord de chacun avec le projet et les volontés réelles de changement. La recherche des convergences pouvant exister entre les enjeux institutionnels et les enjeux individuels, paraît un des moyens de favoriser l'implication.

▫ **Le plan de charge,** généré par l'action et qui entre souvent en confrontation directe avec l'activité quotidienne du service, nécessite une planification rigoureuse.

▫ **La capitalisation** des données recueillies et de la production du groupe doit être formalisée dès le début de l'action.

▫ **L'alternance** provoque des difficultés pour assurer une continuité, en terme de motivation en dehors des phases de travail collectif du groupe projet et de mobilisation de chacun des participants. Afin d'éviter les effets d'oubli il convient de cadrer précisément les activités d'intersession et de les utili-

ser comme supports réels lors des regroupements.

▫ **La durée du projet.** Plusieurs mois constituent une période difficile à gérer en terme de motivation et de suivi ; à l'inverse, la durée doit permettre aux acteurs de prendre du recul par rapport aux objectifs opératoires poursuivis.

▫ **La nécessité pour le groupe de fonctionner simultanément sur trois plans :**

- la production,
- la formation,
- la négociation et l'élucidation.

▫ **La tolérance à la prise de risque et au droit à l'erreur** est plus ou moins grande selon la nature du projet. Elle doit être négociée en amont avec le commanditaire et nécessite de faire l'objet de séances de régulation en particulier dans l'instance de pilotage.

▫ **La complexité d'un projet réel,** des enjeux qui l'entourent et les **pesanteurs des représentations** doivent être gérés par l'intervenant qui doit guider le groupe vers des solutions dans le champ des ressources et des contraintes existantes.

Enfin, cette démarche peut être anxiogène, compte tenu de la **peur légitime de l'échec ou d'un manque de maîtrise du projet** mis en oeuvre.

Conclusion

Les principaux risques dans ce type de démarche sont liés :

▫ **à la complexité du pilotage,** de l'accompagnement et de l'animation.

▫ **aux conditions de transférabilité** des capacités acquises, en particulier celles liées à la dimension organisationnelle (évaluée en terme de formalisation de nouvelles pratiques de travail tant individuelles que collectives).

▫ **au risque de contestation** du projet, du cadre institutionnel et des modalités de mise en oeuvre par les participants aboutissant souvent à une réflexion sur les modes d'organisation les plus pertinents.

Une fois ces risques mis sous contrôle, ce processus, souvent performant est incontournable dès lors qu'il s'agit en particulier d'acquisition de compétences collectives.

▫ **Norbert Casas - CEDIP**

Bibliographie

- G. Le Boterf (1998) «**L'ingénierie des compétences**» Editions d'Organisation.
- E. Marc, J. Garcia Locqueneux «**Guide des méthodes et pratiques en formation**».
- Retz (1995) «**Au coeur de la Formation**».
- Anne Nelly Perret Clermont, Peter Lang (1986) «**La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**».
- Anita Wéber (1982) «**A propos de la pédagogie du projet**» - in éducation permanente n° 66.
- «**Projet formation action : n° 86 et 87**» - Revue éducation permanente.