



EDUCATION PERMANENTE

Mardi 19 juin 2012

18h00 - 20h00

AgroParisTech - Engref



Philippe Astier

Professeur à l'Université Lyon II
(Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation)

Qu'est-ce que le travail d'un formateur aujourd'hui ?

Dossier documentaire



Philippe Astier

Qu'est-ce que le travail d'un formateur aujourd'hui ?

Sommaire

- **Analyse du travail et formation : la perspective de didactique professionnelle**
Philippe Astier, Journée d'étude sur la formation des formateurs, *Site web IFE* (www.ife.ens-lyon.fr), 20 septembre 2007 p. 03
- **Les formateurs d'adultes et leur formation : approche historique**
Françoise Laot et Emmanuel de Lescure, *Revue Recherche et formation n°53*, 2006, pages 5-9..... p. 14
- **Traité des sciences et des techniques de la formation**
Sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar, Editions Dunod, 2011..... p. 21
 - Résumé
 - Sommaire du chapitre 27 (Les métiers de la formation, Solveig Fernagu-Oudet et Cédric Frétygné, pages 563-581)
 - L'« invention » des métiers de la formation et la querelle de la professionnalisation (pages 564-567)
- **Validation des acquis expérientiels et professionnalisation des formateurs**
Marie-Christine Thibault, *Revue Education Permanente n°133/1997-4*, Site Web Education Permanente (www.education-permanente.fr)..... p. 31
- **Autour des mots formateur d'adultes : entre fonction et métier**
Françoise Laot et Emmanuel de Lescure, *Revue Recherche et formation n°53*, 2006, pages 79-93..... p. 43
- **Ressources vidéos de l'Université ouverte des compétences**
Site web L'Université ouverte des compétences (www.leclub.org)..... p. 59
 - *Le formateur d'adultes : un agent de développement*
Guy Jobert, Vidéo documentée séquencée n°136, 10 avril 2012
 - *Le métier de formateur d'adultes : 1960 - 2030*
Pierre Caspar, Vidéo documentée séquencée n°130, 02 décembre 2011
 - *Malaise dans la formation : tendances et pistes d'avenir*
Jean-Marie Barbier, Vidéo documentée séquencée n°109, 23 juillet 2010

**Analyse du travail et formation : la perspective de didactique
professionnelle.....**

p. 03

Site web IFE (www.ife.ens-lyon.fr)

INTERVENTION DE PHILIPPE ASTIER
**« Analyse du travail et formation : la perspective de didactique
professionnelle »**
Journées d'étude sur la formation des formateurs - INRP - 20 SEPT. 2007

À la suite des interventions précédentes, qui ont évoqué les notions de profession et professionnalité (R. Bourdoncle), compétences (G. Baillat) et travail (F. Lantheaume), j'introduirai dans mes réflexions le terme d'activité tel que l'appréhendent les analyses du travail avant de présenter quelques traits fondamentaux de la démarche de didactique professionnelle.

1 - L'activité et son analyse

Dans la psychologie ergonomique, la notion d'activité est traditionnellement abordée en relation avec celle de tâche. Selon une formule de Jacques Leplat, la tâche c'est « ce qu'il y a à faire », un but dans des conditions déterminées, et l'activité c'est « ce qu'on fait », l'action effective d'un opérateur avec ses caractéristiques personnelles dans un contexte singulier.

De récents débats (Clot 1999) ont mis en évidence qu'une telle définition assimile l'activité à l'action effective et, pour le psychologue, à la mobilisation des ressources d'un sujet pour conduire cette action. Or, les analyses du travail ont souligné que bien des aspects de la mobilisation personnelle, de « l'usage de soi » (Schwartz 2000) ne peuvent aboutir à une action effective du fait de l'organisation du travail, des circonstances, des préoccupations du sujet. Yves Clot considère que cette activité ineffective (activité retenue, empêchée, suspendue, détournée ...) ne disparaît pas pour autant mais demeure et produit des effets internes au sujet en perturbant, désorganisant l'action présente ou en hypothéquant ou enrichissant l'action future. Par la formule « le réalisé n'a pas le monopole du réel », il attire notre attention sur ce qu'il y aurait de réducteur à limiter l'activité à sa part manifeste, effective.

Singularité de l'action et compétence

Les analyses du travail ont soutenu le caractère singulier de l'action professionnelle, notamment lors des débats autour du taylorisme. Ce n'est pas parce que la tâche est étroitement définie par une prescription détaillée morcelant le « travail en miettes » selon la formule de Friedman, et que l'organisation du travail vise à enfermer l'opérateur dans une telle « exécution », que l'activité est répétitive. Au contraire, dans tous les contextes, y compris les plus contraints, le travail ne se répète jamais à l'identique et se présente donc dans une configuration pour partie singulière.

Cette singularité provient de la rencontre des effets d'au moins deux origines :

- les variations de l'environnement qui n'est jamais totalement inerte même si bien des efforts de l'organisation du travail visent à le stabiliser ;
- les états des sujets en leurs différences interindividuelles et pour chacun en fonction du moment.

L'action est ainsi singulière et située et son engagement met à chaque fois le sujet au défi de la mobilisation qui convient pour parvenir à faire le travail « malgré tout » (Clot 1999). Ainsi l'action est toujours une épreuve, une « dramatique d'usage de

soi » (Schwartz 2000) et le travail toujours une énigme (Dejours 1993) parce qu'il est à comprendre au-delà des pré-compréhensions qui sont proposées.

En effet, ce n'est pas parce que l'action est singulière que l'on ne dispose pas de discours généraux. Au contraire, les prescriptions sont multiples et rarement coordonnées, voire cohérentes ou simplement compatibles. De plus, bien des intervenants ont des souhaits, des demandes, des remarques, des propositions, des injonctions sur ce qu'il faut faire, comment il faut le faire, les résultats attendus. La vie sociale est ainsi saturée de discours à propos du travail, tenus par des acteurs multiples, certains dans des positions de pouvoir ou d'influence considérables, et qui ne peuvent prendre en compte cette singularité de l'action parce que la position et leur point de vue sont différents de l'effectuation et de l'expérience de travail.

Cette considération de la singularité a deux conséquences pour notre propos. D'abord, il en résulte qu'agir est toujours une occasion potentielle d'apprentissage : puisque toute rencontre entre un sujet et une situation comporte une part d'inédit, celle-ci peut être source de développement professionnel. C'est la dimension de l'expérience acquise au fil des rencontres des sujets avec les situations. On peut évoquer ici la distinction formalisée par Pierre Rabardel entre :

- une dimension productive de l'activité qui assure une transformation du monde (production de biens et services comme résultant des actions conduites en fonction de la tâche définie et de la situation rencontrée) ;
- une dimension constructive de l'activité qui permet une transformation de soi à l'occasion des actions conduites. Des travaux récents (Pastré ; Rabardel, 2005) soulignent que cette dimension constructive se développe en trois genèses aux relations encore mal connues :

- les genèses instrumentales permettant le développement des outils amplifiant l'action humaine ;
- les genèses conceptuelles développant des concepts à partir de l'expérience dans les situations ;
- les genèses identitaires produisant une représentation de soi comme être singulier d'un groupe, d'une culture professionnelle qu'on s'approprie à l'occasion de l'engagement dans les pratiques et les relations.

La seconde conséquence est de fournir une entrée pour la notion de compétence, polysémique et incontournable aujourd'hui dans le champ du travail et de la formation. En effet, si le travail est toujours une épreuve, on peut appréhender la compétence comme la mobilisation subjective par laquelle l'opérateur parvient à agir avec pertinence et efficacité dans la situation. Si celle-ci est toujours pour partie singulière, la compétence permet de s'ajuster à cette singularité. Elle ne saurait donc résider uniquement en des principes ou des répertoires de modèles d'actions, mais elle suppose toujours une mobilisation du sujet pour prendre la mesure de l'inédit dans ce qui constitue le travail quotidien. Toutefois, il y a tout intérêt à ce que le sujet ne soit pas emporté par cet aspect inédit, ce qui reviendrait pour lui à re-élaborer totalement l'organisation de l'action à chaque moment. Il mobilise donc ses ressources construites au fil des expériences antérieures (dimension constructive de l'activité) qu'il ajuste à la singularité de la situation nouvelle. La compétence professionnelle apparaît ainsi à la fois comme la mobilisation d'un patrimoine de ressources cognitives, affectives, émotionnelles et la prise en compte de l'événement.

En ce qui concerne les ressources cognitives, les analyses du travail ont souligné que celles-ci pouvaient être constituées de savoirs académiques tels qu'ils peuvent

être présentés en formation. Toutefois elles insistent sur le rôle des connaissances professionnelles qui ne sont pas identiques aux concepts scientifiques enseignés, qui sont souvent construites par l'expérience, rarement explicitées, mais parfois évoquées par les termes du langage professionnel. On est conduit à considérer alors que la dimension cognitive au cœur de la compétence est à la fois composée de « concepts scientifiques » et de « concepts quotidiens » pour reprendre la distinction de Vygotski (1997). Les concepts construisent un cadre partiellement stabilisé pour organiser les perceptions et guider les actions des professionnels.

Analyse des compétences et organisation de l'activité

Dès lors, il y a un enjeu théorique et pratique, à pouvoir analyser les compétences. Le premier apport est sans doute de distinguer performance et compétence : l'efficacité de l'action, l'obtention de résultats éventuellement mesurables, peut être obtenu par des sujets disposant de compétences diverses et inégalement compétents. Dès lors, la performance n'indique qu'imparfaitement ce qu'est la compétence du sujet.

Or cette difficulté se combine à une autre : les sujets ne peuvent pas aisément formuler l'action qu'ils effectuent et encore moins ce qui l'organise du fait qu'une part n'est pas disponible à la conscience (dimension pré-réfléchie de l'action). Du coup, l'entretien ne peut porter ses fruits que s'il est conduit d'une façon particulière, surmontant cet obstacle, comme certaines démarches en analyse du travail le proposent : entretien d'explicitation (Vermersch 1994), instructions au sosie (Clot), auto-confrontations (Theureau 2005) et auto-confrontations croisées (Clot) par exemple.

Face à ces difficultés, bien des pratiques, au lieu d'analyser les compétences, s'accommodent de deux autres éléments :

- nommer la compétence sans pour autant définir avec précision ce qui la compose, posant ainsi un « diagnostic langagier » sur l'action d'autrui ;
- fragmenter une action complexe en un grand nombre d'actions élémentaires dans lesquelles la compétence se dissout.

En effet, celle-ci n'est sans doute pas seulement un ensemble de ressources mais d'abord leur mobilisation dans une situation donnée. C'est une combinaison qu'opère le sujet, une hiérarchisation des éléments pour rendre l'action efficace. C'est cette dimension que les fameuses « mises à plat » de la compétence mettent à mal. En effet, agir ce n'est pas passer en revue l'inventaire de tous les choix possibles, toutes les connaissances mobilisables, toutes les habiletés maîtrisées, mais sélectionner parmi tous les acquis du sujet ceux qui sont pertinents et les combiner en fonction non seulement des expériences antécédentes mais aussi de l'originalité du moment. Il y a un aspect dynamique dans l'organisation de l'action que bien des descriptions peinent à prendre en compte.

2 – La démarche de didactique professionnelle

Les analyses de travail réunissent des approches disciplinaires différentes (psychologie, sociologie, ergonomie notamment) autour de cette question de la compréhension de l'activité. Dans ce champ vaste, la didactique professionnelle se situe parmi d'autres courants qui proposent des approches spécifiques. On peut mentionner les travaux de « clinique de l'activité » (Clot op. cit.), de l'approche

ergologique (Schwartz op.cit.), celle du « cours d'actions » (Theureau op.cit.) ou encore ceux évoquant davantage la dimension émergente de l'organisation de l'activité prenant largement en compte le caractère situé de l'action.

La didactique professionnelle prend part à ces débats en proposant d'éclairer la dimension conceptuelle de l'organisation de l'action en considérant que celle-ci rend compte à la fois des composantes et de la dynamique que suppose la notion de compétence. Elle se fonde, pour cela, sur plusieurs sources, et notamment la psychologie cognitive, et plus précisément l'héritage piagétien, relu par les travaux de G. Vergnaud (1996), la psychologie soviétique redécouverte à l'occasion de nombreuses traductions récentes et l'ergonomie francophone qui prend en compte de façon centrale la dimension subjective et cognitive dans l'analyse du travail. Elle se réfère aussi aux didactiques des disciplines et aux savoirs proposés par l'ingénierie de formation.

En effet, ce qui est au cœur du projet de didactique professionnelle est le développement professionnel des sujets qu'elle appréhende à partir notamment des genèses conceptuelles, c'est-à-dire de la façon dont les personnes élaborent et transforment leurs compétences. C'est ainsi que Pierre Pastré définit souvent cette approche comme « l'analyse du travail en vue de la formation ». On reprendra cette formule pour guider notre propos en précisant que le terme de formation est employé ici au sens le plus large et qu'il ne se limite pas aux situations d'enseignement.

2.1 - L'analyse du travail en didactique professionnelle...

L'analyse du travail est indispensable car elle permet d'accéder à l'organisation de l'activité. On peut certes dire des choses sur le travail, l'action, son déroulé, ses résultats, mais l'action effective demeure la voie d'accès à l'activité que la didactique professionnelle choisit, notamment parce qu'elle tisse à la fois la dimension singulière et la dimension régulière des actes et des contextes.

Deux modèles théoriques ont d'ailleurs montré la fécondité d'une telle approche. Le premier est proposé par G. Vergnaud avec le concept de schème tel qu'il propose de l'appréhender pour comprendre l'organisation de l'action humaine. Il distingue quatre composantes :

- le but et le sous-but de l'action ;
- les règles d'action, dimension effectrice du schème, qui proposent des modèles d'actes et de combinaisons d'actes pour atteindre les buts ;
- les inférences en situation qui ajustent l'action à la singularité de la situation et garantissent sa pertinence et son efficacité ;
- les invariants opératoires, concepts en actes et théorèmes en actes, qui permettent de définir l'action à engager en fonction des savoirs détenus.

De ce point de vue, le schème est, selon la formule de l'auteur, une « organisation invariante de la conduite par une classe de situations données ». L'invariance porte sur l'organisation et non sur la conduite qui, elle, est toujours variable pour prendre en compte la singularité de la situation. Ainsi, le schème propose un cadre d'analyse et d'interprétation à la fois de la dimension d'ajustement à la situation (par les inférences) et de la stabilité de l'organisation (notamment par les concepts, les règles d'action de l'activité). En ce sens, il permet de rendre compte de la compétence en en précisant les composantes et surtout la dynamique.

Le second modèle théorique est développé par Pierre Pastré (2005), qui considère que pour toute action professionnelle on peut distinguer la structure conceptuelle de la situation qui indique :

- les concepts indispensables pour donner aux éléments du contexte un sens permettant d'engager une action pertinente. Ils se sont reliés entre eux au sein d'un champ conceptuel, d'un métier, d'une activité ;
- les indicateurs construits pour renseigner le sujet sur la situation, son évolution et sur le développement de son action ;
- des classes de situations permettant de définir dans quel type de situation on se trouve.

Une telle structure mobilise deux modalités principales de conceptualisation : la catégorisation (pour construire des types de situation et ne pas être démunie à chaque nouvelle intervention) et la sémantisation de certains éléments de la situation qui prennent valeur d'indice. Elle définit l'organisation de la compétence, voire de l'expertise. Pierre Pastré dénomme « modèle opératif » la version personnelle de cette organisation. Le développement professionnel est alors de transformer, d'enrichir, de développer par l'expérience et la formation, le modèle opératif.

D'une manière générale, on s'attache toujours au travers de l'action, à préciser l'organisation cognitive et notamment à définir :

- les buts poursuivis (et donc construits par le sujet) ;
- les indicateurs construits par les sujets et les relations de signification qu'il y associent ;
- les raisonnements conduits en cours d'action et à propos d'elle ;
- les diagnostics posés ;
- les concepts mobilisés, qu'ils proviennent du champ académique où qu'ils soient construits dans l'expérience (« concepts pragmatiques » selon la formule de Pierre Pastré) ;
- les engagements dans l'action en vue de l'atteinte des buts ;
- les régulations opérées en cours d'action et les éléments sur lesquels elles portent ;
- les constats ou évaluations finales.

On appréhende ainsi en quoi la didactique professionnelle se veut une didactique : elle met au premier rang de ses investigations les savoirs et les connaissances élaborés par les sujets dont elle estime qu'ils jouent un rôle organisateur de l'action professionnelle. Mais elle y ajoute qu'ils peuvent également assurer un rôle organisateur des situations de formation.

2.2 - ... en vue de la formation

L'espace de formation a pour fonction d'engager les sujets dans une activité constructive permettant le développement des compétences souhaitées. Pour ce faire, la didactique professionnelle s'engage alors dans trois types d'intervention.

Renforcer les effets formateurs du travail.

Le premier envisage comment renforcer les effets formateurs du travail. L'analyse de l'activité vient ici apporter sa contribution en mettant en évidence non seulement ce que les sujets ont construit, mais encore comment les contextes peuvent fournir des occasions, des étayages ou des obstacles aux apprentissages. Ceci recouvre

notamment deux formes extrêmement répandues de formation dans la situation de travail.

La première est le tutorat : plutôt que de multiplier les prescriptions à l'égard des tuteurs, la didactique professionnelle insiste sur deux aspects :

- le premier est la construction de « situations professionnalisantes » dans et à partir des situations de production : comment, en quelque sorte, favoriser ou, du moins, ne pas entraver la dynamique constructive à l'occasion des activités productives. La prise en compte de la diversité des situations conduit à l'élaboration de véritables « cursus d'expériences » proposés par les tuteurs aux novices pour permettre ce développement par confrontation aux exigences de production ;
- le second porte sur la fonction de médiation qu'exerce le tuteur (pas nécessairement seul) pour mettre en quelque sorte la tâche à portée de l'action du novice. On y souligne notamment le rôle des prescriptions et proscriptions, de la temporalité des interventions du tuteur et du diagnostic que celui-ci effectue autant des opportunités du contexte que des capacités de l'apprenant. Le modèle de « zone de développement potentiel » (Vygotski) ou de l'interaction de tutelle (Bruner) viennent étayer cette perspective de recherche et d'action (Kunegel 2005).

La seconde forme de renforcement des effets formateurs du travail est constitué par les dispositifs de professionnalisation qui se multiplient, visant à assurer le développement des compétences des acteurs dans et par des situations elles-mêmes en transformation. On y retrouve la notion de « cursus d'expériences » mais aussi le recours à bien d'autres façons de favoriser les dynamiques de conceptualisation, notamment par les échanges entre opérateurs, par la formalisation de l'analyse des pratiques (debriefings, ...), par des modalités d'assistance entre pairs ou de coaching entre novices et experts, ... La didactique professionnelle souligne alors que l'enjeu des échanges est la conceptualisation quand l'objet de ceux-ci est l'action passée, future ou même en cours.

Concevoir les dispositifs de formation

Le second type de contribution de la didactique professionnelle à la formation concerne la conception, le pilotage et l'évaluation de dispositifs, activités regroupées communément sous le terme d'ingénierie. Celle-ci présuppose de répondre, de façon anticipée par rapport à la mise en œuvre des cursus, à plusieurs questions, parmi lesquelles : à quoi former (quelles compétences visées par le dispositif à construire), comment former (compte tenu des moyens mobilisables et des caractéristiques des publics ...), comment mesurer les résultats de la formation (et donc comment évaluer les compétences, surtout si on les distingue des performances).

En ce qui concerne le premier point, l'ingénierie de formation a produit un artefact largement répandu : la formulation de référentiels, notamment sous la forme des triptyques référentiels d'activités, de formation et d'évaluation. Les référentiels, comme liste d'énoncés, proposent une « mise à plat » des métiers par l'évocation des tâches auxquelles correspondent des compétences. On ne rappellera pas l'intérêt de la démarche proposant une mise en visibilité du travail, ni sa difficulté car elle suppose de garantir un lien étroit entre les énoncés proposés et l'action professionnelle effective, et non seulement les multiples discours à son propos. On soulignera seulement les risques d'une telle décomposition : en articulant étroitement tâches définies, diplôme visé, qualification recherchée, elle modélise la réalité du

travail au risque de perdre de vue les multiples situations singulières qui s'en écartent, enfermant alors les pratiques professionnelles dans des cadres trop étroits. De plus, elle ne saisit que partiellement la compétence. En effet elle n'est jamais la mobilisation des ressources les unes après les autres, dans la succession qu'impose l'écriture. Au contraire, les exigences des situations de travail ne cessent de bousculer l'ordonnement des items des référentiels pour les cumuler, les confronter, les mettre en conflit : être compétent ce n'est pas faire une chose après l'autre ; c'est le plus souvent pouvoir faire face à plusieurs, définir des priorités, envisager des synergies. Les référentiels, s'ils stabilisent une « mise à plat » du travail, en effacent souvent la « mise en relief » que provoque l'activité opérant des choix, des hiérarchisations, des complémentarités, bref recomposant chaque fois, en fonction des circonstances et des caractéristiques des sujets, ce que le référentiel décompose avec soin. La fonction de « référence » des référentiels ne peut ainsi être tenue que si ce qu'ils énoncent est repris, et complété dans la rencontre des acteurs de la formation.

L'ingénierie de formation vise, à partir de cette définition d'une « cible de formation », à agencer un certain nombre de moyens en vue de ce résultat. Les éléments logistiques, économiques, sociaux pèsent de tout leur poids sur cette élaboration. L'ingénierie didactique (Pastré 1999) souligne les effets de ces agencements sur les apprentissages et plus particulièrement sur les dynamiques cognitives dont la formation est le cadre. Elle interroge notamment la dimension temporelle de la formation : pour une même allocation de temps, leur fragmentation et leur répartition permettent des effets d'apprentissage différents, de même que la prise en considération du rythme ou tempo de formation. Ceci est notable quand les temps de formation s'articulent avec des temps de pratique professionnelle (alternance en formation continue par exemple). Il en va de même pour bien d'autres paramètres. Chaque fois, la didactique professionnelle s'intéresse à la contribution que ces éléments apportent aux dynamiques de conceptualisation, c'est-à-dire en quoi ils invitent les apprenants à élaborer cette organisation de l'activité qui caractérise les compétences et comment ils les assistent dans cette élaboration.

C'est le même souci qui anime les interventions dans le champ de l'évaluation. On en trouve un exemple particulièrement intéressant et délicat avec les pratiques de validation des acquis de l'expérience, mais aussi avec toutes les épreuves professionnelles. Si on distingue compétence et performance, on considère que, au-delà de l'action conduite et de ses résultats, c'est l'organisation de l'activité qui est l'objet de l'évaluation. L'analyse de l'activité renseigne sur cette organisation, sa part invariante et ses nécessaires ajustements en fonction des circonstances et des caractéristiques des sujets. Le risque est de construire des épreuves ou des modalités d'évaluation trop étroites pour permettre au sujet de mobiliser l'ensemble de ses compétences. Les travaux sur ce point soulignent alors que les situations d'évaluation (VAE, démarche de positionnement, évaluations en cours ou en fin de formation) peuvent revêtir deux modalités fort différentes du point de vue de l'apprentissage : celle du constat de compétences ou celle de leur développement. Il en résulte non seulement des conceptions diverses des situations d'évaluation mais aussi du rôle et des interventions des évaluateurs (Mayen 2005).

Construire des situations didactiques

Le troisième type de contribution de la didactique professionnelle, et le plus développé dans les publications, est la construction de situations spécifiquement dédiées à l'élaboration des compétences dans des espaces-temps de formation. La

question est alors de définir ce qui doit composer la situation de formation (prescription de la tâche, artefacts disponibles, rôle du formateur ou de pairs, ...) pour que l'apprenant puisse y agir et donc y apprendre (dimension constructive de l'activité) mais aussi que ce qu'il y apprend corresponde à ce dont il aura besoin pour faire face non pas seulement à d'autres situations de formation, mais aux situations professionnelles auxquelles elles sont censées le préparer. Reprenant à Chevallard la notion de « transposition didactique » et à Brousseau nombre d'éléments de sa « théorie des situations », on considère que la situation de formation doit actualiser les problèmes caractéristiques de l'exercice professionnel. La construction de « situations-problèmes » suppose que l'on ait diagnostiqué les situations significatives de l'exercice professionnel et que l'analyse de l'activité fournisse une représentation de l'organisation correspondante. Ceci a particulièrement été mis en évidence dans de récents travaux sur la simulation (Pastré dir. 2005). La distinction entre « simulateurs pleine échelle » et « simulateurs de problèmes » illustre que, dans bien des cas, ce n'est pas tant la réalité matérielle ou factuelle qui est l'objet de la formation mais l'organisation conceptuelle de l'activité qui, une fois élaborée dans une situation « artificielle », peut être mobilisée dans une multitude de situations naturelles, chacune pour partie singulière.

Ceci attire notamment l'attention sur la dynamique entre variation des paramètres d'une situation proposée et variété des situations investiguées comme étayage aux processus d'apprentissage et notamment de conceptualisation, dans la prise en compte à la fois de la richesse d'une activité, d'un métier et de l'articulation entre organisation invariante et ajustement à la singularité.

Au travers de ces exemples, l'idée qu'il est possible de doser la composition et la complexité des situations didactiques est au cœur de cette approche. Elle conduit à la notion de curriculum, et plus particulièrement à l'ordre dans lequel il peut paraître opportun de présenter les situations problèmes en fonction des caractéristiques des sujets et des objectifs visés. Mais la centration sur la situation s'accompagne (comme c'était le cas pour les situations de travail) d'une attention portée au rôle de la médiation, et notamment à la fonction (et aux usages) des artefacts disponibles, aux interventions du formateur et au format du travail proposé. Dans tous les cas, il s'agit d'identifier et mettre en œuvre les éléments pouvant favoriser la dimension constructive de l'activité, dans ses trois composantes : genèses instrumentales, conceptuelles, identitaires.

Conclusion

Je terminerai en soulignant quelques « acquis » de ces travaux. Le premier c'est qu'on apprend plusieurs fois de l'action : la préparation, l'effectuation, l'analyse a posteriori de l'action sont trois modalités où se joue la mentalisation des activités favorisant les dynamiques de conceptualisation : l'action à faire, faite ou se faisant peut alors être appréhendée comme élément d'une catégorie dont certains paramètres peuvent varier, ce qui permet non seulement de s'ajuster à la configuration actuelle mais de faire face à une grande variété de situations futures.

Le second point est l'importance, pour cette dynamique de conceptualisation, des pratiques de formalisation notamment par le langage. La mise en mots des éléments d'une action est toujours une épreuve. Toutefois celle-ci apporte une contribution aux opérations de catégorisation et de sémantisation dont on a vu l'importance. La mise en récit a ainsi fait l'objet d'une attention particulière (Pastré op. cit.), de même que l'effet de l'adresse du discours tenu (Clot ; Faïta 2000). S'il y a de multiples manières d'aborder ces invitations à mettre l'action en langage, et si cela peut parfois conduire à des situations paradoxales, la didactique professionnelle souligne là l'importance, d'une part de la « prise de conscience » (Vermersch 2000) de ce qui fut agi et qui peut alors devenir pensé, et d'autre part de la « prise de distance » d'avec l'action en lien avec la « prise de contact » dans l'action.

Le troisième point est l'intérêt des écarts que l'analyse du travail révèle (prescrit/réel, modèle/effectif, intention/réalisation, ...). Moins que d'y voir à coup sûr une carence du sujet (comme le considèrent souvent tous ceux qui font de la prescription la norme de l'action et non une ressource pour elle), la didactique professionnelle y perçoit une occasion de développement. Tous ces écarts révèlent d'abord comment les sujets font face aux situations : c'est le signe que le travail est toujours humain et qu'il est ainsi toujours, pour celui qui l'aborde de l'extérieur, une énigme. Mais surtout ils indiquent au didacticien et aux sujets une « zone de développement potentiel » pour peu que les organisations, les institutions et les groupes le permettent.

Au travers de ce point de vue spécifique que la didactique professionnelle s'efforce de développer au sein des analyse du travail, elle rejoint les autres approches que l'on a évoquées pour souligner l'importance du concept d'activité, non seulement comme outil pour comprendre le travail mais encore comme analyseur des dispositifs et pratiques de formation.

Bibliographie

Clot Y ; Faïta D. 2000. « Genres et styles en analyse du travail ». *Travailler n°4*, pp. 7-42.

Clot Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.

Dejours C. 1993. « Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions vécues du travail réel ». *Éducation Permanente N° 116*, 1993-3, pp. 47-70.

Kunegel P. 2005. « L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation du tuteur ». *Éducation Permanente N° 165*.

Mayen P. 2005. « La compétence se mesure-t-elle ? ». *Journées d'études du RESP*. Vaucresson 2-3 mai. Rennes, Éd. RESP.

Schwartz Y. 2000. *Le paradigme ergologique*. Toulouse, Octarès.

Pastré P. 1999. « L'ingénierie didactique professionnelle » in Carré P ; Caspar P. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod.

Pastré P ; Rabardel P. 2005. *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse, Octarès.

Pastré P. (dir.) 2005. *Apprendre par la simulation*. Toulouse, Octarès.

Vermersch P. 2000. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. ESF.

Theureau J. 2005. *Le cours d'action*. Octarès.

Vergnaud G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation » in Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF.

**Les formateurs d'adultes et leur formation : approche
historique.....**

p. 14

Françoise Laot et Emmanuel de Lescure, *Revue Recherche et formation* n°53, 2006,
pages 5-9

ÉDITORIAL

LES FORMATEURS D'ADULTES ET LEUR FORMATION Approche historique

En 1998, paraît un ouvrage sur les *professions de l'éducation et de la formation* (1). Le propos de l'ouvrage, réunissant une quarantaine de spécialistes, est de revenir sur les transformations rapides que subissent ces professions, il prend acte de la « déstabilisation » dont elles sont l'objet. Les différentes fonctions, métiers et professions des trois grands secteurs de la transmissions des savoirs – la formation initiale, la formation continue et l'enseignement supérieur – sont ainsi passées en revue. Parmi les nombreux chapitres qui le composent, quelques-uns sont consacrés aux formateurs. L'un d'entre eux s'intéresse à leur identité, il fait état d'une « identité professionnelle émergente » (2), met l'accent sur des « points communs et des caractéristiques partagées » et décele des « facteurs d'homogénéisation en cours » tels qu'une attitude critique envers la formation initiale, une utilisation intensive de la formation continue pour leur propre compte et une référence centrale à l'emploi. Ces éléments tendent à faire des formateurs les membres d'un groupe professionnel unifié. Mais ce faisant, la conclusion insiste sur le caractère aléatoire de cette émergence, l'issue du processus décrit ne pouvant être tenue pour certaine. En effet, comme les coordinateurs de l'ouvrage le précisent dans leur introduction, si la profession de formateurs tente bien une « unification identitaire », elle « n'en est pas moins fragmentée selon des profils d'emplois nombreux et instables » (3).

1 - R. Bourdoncle, L. Demailly (éds), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 1998, 474 p.

2 - J.-P. Géhin, « Le métier de formateur : quelques contours d'une identité professionnelle émergente », in R. Bourdoncle, L. Demailly, *op. cit.*, p. 395-405.

3 - R. Bourdoncle, L. Demailly (éds), « Introduction », *op. cit.*, p. 18.

Ce caractère émergent et incertain semble être une constante dans la description des formateurs. Au milieu des années 1960, Philippe Fritsch décelait déjà des « indices de professionnalisation » (4) des formateurs. Une vingtaine d'années plus tard, lors d'un grand colloque consacré à la formation des formateurs dans les universités, François Marquart révélait une « fragilisation » accrue et décrivait une « professionnalité fragmentée et éclatée » (5). De même, la recherche menée par Patrick Gravé au milieu des années 1990, le conduit à distinguer plusieurs types de formateurs (6), à conclure à l'absence de sentiment collectif et à insister sur son caractère « indécelable » (7) de l'identité des formateurs.

Une telle constance dans l'indétermination interpelle les sciences sociales. Diverses perspectives peuvent être mobilisées pour comprendre cette situation. Le présent dossier entend mobiliser l'approche historique trop souvent ignorée. Prenant acte du fait que, comme le disait Durkheim, « le présent sort du passé, en dérive et le continue » (8), il propose un pari heuristique : c'est en cherchant dans le passé des formateurs et de leur formation que l'on peut trouver une partie des éléments qui expliquent leur situation actuelle. Pour ce faire, et en l'absence d'étude historique sur cette question spécifique, il mobilise des témoignages. En effet, l'histoire des formateurs, comme de la formation, reste en grande partie à faire. Trop peu de publications viennent alimenter ce domaine qui, s'il connaît un regain d'intérêt depuis les années 1990 n'en reste pas moins faiblement investi. Les témoignages qui sont présentés ici, comme tout témoignage, sont des reconstitutions de l'histoire par des acteurs engagés. Ils ne prétendent donc pas décrire une réalité objective, même s'ils s'appuient, pour au moins deux d'entre eux, sur des publications « d'époque » qui visaient à présenter et analyser pratiques et implication au moment même où elles

4 - P. Fritsch, *L'éducation des adultes*, La Haye : Mouton, 1971, p. 150.

5 - Il distinguait les « super pro » – spécialistes du conseil et de la formation en entreprise, des « accompagnateurs de survie » travaillant dans les dispositifs de la politique de l'emploi (F. Marquart, « Formateur, une professionnalité segmentée et éclatée », in actes du colloque « Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités » (Lille 29-30 nov./01 déc. 1989), *Les cahiers d'études du Cueep*, n° spécial, vol. 1, juin 1990, p. 83-104).

6 - Il distingue les « formateurs-insertion », les « formateurs-animateurs », les « formateurs techniques » et les « conseillers en entreprise » (P. Gravé, *Formateurs et identités*, Paris : PUF, 2002).

7 - « Que reste-t-il de commun ? interroge-t-il, une désignation de formateurs d'adultes, à moins, paradoxe supplémentaire, de penser que c'est justement cette diversité, cette hétérogénéité, cette pluralité, cette faible organisation en profession qui soient la marque distincte de ceux que l'on désigne ainsi... » (P. Gravé, « Comment peut-on être formateur d'adultes ? », in P. Bouysnières (coord.), *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, « Les Formateurs, dynamiques identitaires et engagements socioprofessionnels », n° 11, 2004, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, p. 34).

8 - E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris : PUF, 1999 (1^{re} éd. 1938), p. 24.

étaient à l'œuvre. Si nous en proposons la lecture, c'est que nous sommes convaincus que la dimension sensible des témoignages constitue une source essentielle pour l'histoire en ce qu'elle propose justement des interprétations personnelles. La charge émotionnelle des témoignages d'acteurs (9), parce qu'elle nous renseigne sur leurs convictions, leurs aveuglements parfois, sur leurs espoirs et leurs déceptions, donne à lire autrement ce qu'archives et documents « secs » ne peuvent nous transmettre : une autre compréhension du passé, des indices pour lire entre les lignes. Bien entendu, ces témoignages ne doivent pas échapper à la critique et au croisement des sources comme le recommande la méthode historique. C'est le sens de ce dossier que de combiner témoignages d'acteurs et analyses de chercheurs ou d'historiens.

Des pratiques de « formation des adultes » existent depuis longtemps. Au XIX^e et au début du XX^e siècle, elles mettent en œuvre des méthodes actives, dans certains mouvements d'éducation populaire (les cercles d'études, par exemple), ou bien reproduisent celles de l'école ou de l'enseignement supérieur, comme c'est le cas dans la plupart des cours du soir. Néanmoins les « formateurs » d'alors suivent rarement eux-mêmes une formation spécifique. Ce sont des enseignants à qui l'on demande d'étendre leur service à ceux qui ont déjà quitté l'école, ce sont des intellectuels désireux d'échanger des idées avec des ouvriers peu cultivés, ce sont encore des « militants » laïcs ou religieux qui vivent leur engagement comme une vocation sociale et/ou politique. Au sortir de la deuxième guerre mondiale de nouveaux besoins se faisant sentir, la question de former des adultes, vite et en grand nombre, devient cruciale. La spécificité du public « adulte » en formation est reconnue comme une composante essentielle à prendre en compte dans les méthodes et les pratiques. Former des formateurs devient la condition *sine qua non* du développement économique et social. Ceux-ci sont encore le plus souvent des formateurs occasionnels : des cadres formés pour intervenir dans leur milieu de travail auprès de leurs propres équipes (c'est la vocation des formations TWI venues des États-Unis), ou encore des militants de la culture populaire qui se forment à des techniques (notamment avec l'entraînement mental de Peuple et Culture) pour intervenir efficacement en tous lieux de vie. Puis, avec le développement des sciences humaines et leur irruption dans le monde de l'entreprise dans la France des années 1950, on commence de plus en plus à considérer la relation pédagogique auprès d'adultes comme étant essentiellement un problème de relations humaines.

Ce dossier s'adosse au cycle de trois séminaires du Groupe d'études – Histoire de la formation des adultes (Gehfa), « La formation de formateurs, 1960-1975 » – qui s'est tenu les 23 mars, 25 mai et 12 octobre 2004 (10). L'idée de présenter ce

9 - Le récent développement de l'histoire orale participe de cette conception de l'histoire.

10 - Les deux premiers séminaires étaient consacrés aux deux modèles de formation de formateurs présentés dans l'article signé de Jean-François Nallet et Pierre Caspar, le troisième

travail, dans le cadre d'une problématique plus générale, en utilisant le matériel recueilli au cours des séminaires et en le complétant par d'autres écrits de recherche, a peu à peu pris forme. Comme pour les séminaires, la période sur laquelle se centre principalement ce dossier est celle qui précède le vote de la loi portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente de juillet 1971. Elle a été prolongée jusqu'à 1975 car il nous a semblé que les changements survenus à partir de l'application de la loi ont mis quelques années avant de se consolider et de produire leurs propres effets. Par ailleurs, le début de la crise économique en 1974-1975, marque une autre rupture en provoquant l'arrivée de nouveaux publics. Les politiques publiques de formation des chômeurs et des jeunes créeront d'autres conditions d'exercice, l'émergence de nouvelles figures de formateurs et modifieront les manières de penser la formation.

Le dossier s'ouvre avec un article synthétique qui dresse un cadre général, explique la genèse des activités regroupées sous le label formation des adultes. Antoine Prost s'attache à montrer la manière dont elle s'est constituée en secteur autonome, en particulier vis-à-vis de la puissante Éducation nationale. Trouvant sa source dans les activités périscolaire d'animation socioculturelle, l'éducation populaire et la formation professionnelle (les cours du soir, la promotion sociale ou les formations dans les entreprises), elle a échappé aux tentatives de contrôle dont elle a été l'objet, notamment alors que le ministère voulait constituer un monopole des activités éducatives sous la bannière de l'éducation permanente. Soulignons que cet article est une reprise actualisée du séminaire d'ouverture du Gehfa qu'Antoine Prost avait proposé le 29 avril 1997 et qui n'avait jamais été publié.

8

L'article suivant est un article à deux voix. Il reprend successivement les témoignages apportés par deux acteurs sur les expériences contrastées de deux institutions lors de séminaires organisés par le Groupe d'étude – Histoire de la formation (11). Le premier est celui de Jean-François Nallet qui expose la manière dont l'AFPA recrute et forme ses formateurs, ou anciennement ses « moniteurs d'apprentissage », il y revient sur la primauté donnée au métier, celle-ci constitue le premier critère qui permet de devenir formateur (12), mais requiert une actualisation des connaissances par des

consistait en une table ronde réunissant Bernard Masingue, Bernadette Aumont et Michel Dumas, intitulée « La formation de formateurs : conflits de modèles et idéologies ».

11 - Séminaires des 23 mars et 25 mai 2005.

12 - Dans sa thèse sur la formation à l'AFPA, Bernard Bonnet souligne lui aussi l'importance du métier, il indique que pour le formateur, contrairement à l'enseignant, « son expérience de travail ouvrier lui fournit la trame qui non seulement va organiser la transmission des apprentissages, mais aussi le sens qui va leur être donné ». Ainsi, le formateur « remplit objectivement une fonction de modèle identitaire dont la légitimité se fonde sur sa maîtrise du métier » (B. Bonnet, *La formation professionnelle des adultes. Une institution et ses formateurs*, Paris: L'Harmattan, 1999, p. 183).

allers-retours entre son premier métier et celui de formateur. Le second est celui de Pierre Caspar qui revient sur une expérience menée par le Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES) de Nancy dans les années 1960 (13). Ici, contrairement au témoignage précédent, l'action de formation est définie comme une intervention, elle souhaite « susciter l'auto-éducation » et pour ce faire elle procède par « démultiplication » et utilise des formateurs « occasionnels ». Les formateurs sont issus du personnel de l'entreprise, ce sont des « ingénieurs-formateurs » que le CUCES prépare à la pédagogie des adultes et à l'animation de groupe. C'est cette insistance sur les aspects communicationnels et pédagogiques qui fait de ce modèle de formation des formateurs un modèle « généraliste » qui s'oppose au modèle « professionnel » de l'AFPA. Avec la réflexion sur cette formation de formateurs occasionnel est en germe une autre « spécialité » qui trouve à s'épanouir au cours des mêmes années : celle d'« intervenant », ou formateur de formateur.

Le texte de Bernadette Aumont est lui aussi un témoignage. Elle y revient sur l'expérience du Centre pédagogique de responsables de groupes (CEPREG), association créée en 1958 et qui délivra des formations à la pédagogie jusqu'en 1979. Conformément au modèle « généraliste », ces formations privilégiaient la pédagogie active et les méthodes psychosociologiques de groupes (la non-directivité, la dynamique et l'analyse de groupe ainsi que les apports de la psychanalyse comme de l'analyse institutionnelle). Elles se démarquaient de l'enseignement scolaire et accordaient une place centrale à la psychologie. Mais marquée par les questions qui agitaient son époque, l'autogestion y trouvait également une place importante, tant dans sa dimension pédagogique (l'autogestion du groupe en formation) que politique (en 1969, le CEPREG devint une organisation autogérée par ses membres). À la lecture de Bernadette Aumont, on prend conscience de la distance qui sépare ces « pionniers » des actuels formateurs de formateurs. À l'inventivité et l'enthousiasme des premiers s'opposent la technicité et la normalisation qui prévalent à notre époque. La richesse de la réflexion pédagogique conduite au cours de cette expérience de formation, avec le recul de temps, apparaît comme une ressource de valeur pour nombre de pratiques actuelles de formation.

Autre institution, autre manière de penser la formation de formateur, l'Éducation nationale elle-même est concernée par la formation professionnelle continue dès 1971. Poussés par l'idée qu'elle a un rôle à jouer dans le nouveau jeu qui s'ouvre, les responsables politiques d'alors vont lui donner de nouvelles orientations, en particulier en lui assignant de prendre une part dans le marché de la formation continue des entreprises. Michel Dumas revient, sur l'histoire des animateurs de formation continue (AFC) de l'éducation nationale entre 1971 et 1975. Il est ainsi amené à souligner l'« ambiguïté originelle du système » dans lequel ils s'insèrent. Ce faisant,

13 - Expérience dont il s'est servi pour soutenir une thèse de sociologie.

il nous rappelle utilement que la coupure entre « monde enseignant » et « monde de la formation » n'a pas toujours été pensée comme inévitable. De cette tentative « mixte », il relève les paradoxes et les multiples écueils. Ces AFC devenus Conseillers en formation continue (CFC) constituent une « minorité active », des « marginaux-sécants », qui à un niveau intermédiaire sont mobilisés pour favoriser le changement. Mais, double contrainte, ils doivent mener leur activité sans générer ni conflits ni tensions.

En choisissant d'interviewer Gérard Malglaive, nous avons voulu réinterroger cette même idée de la fracture entre les mondes. Par son parcours atypique, Gérard Malglaive a en effet joué un rôle important à la fois dans le développement de la formation de formateurs et dans celui de la formation d'enseignants. À partir du regard qu'il porte aujourd'hui sur ces différentes expériences, il rejette l'idée que la formation d'adultes ait pu avoir un impact sur la formation des enseignants. Selon lui, la formation d'adultes qui s'est idéologiquement construite contre le modèle de l'école ne correspond pas au modèle culturel qui prévaut dans le milieu des enseignants. Il propose par ailleurs une lecture rétrospective des évolutions successives qui ont marqué la formation d'adultes des années 1960 à nos jours, évolutions auxquelles il a d'ailleurs involontairement contribué, et constate que celles-ci vont à l'encontre d'un possible rapprochement entre les deux mondes.

Enfin l'article de la rubrique « Autour des mots » que nous avons signé de nos deux noms se donne comme objectif de proposer au lecteur de se construire sa propre grille de lecture de cette histoire à partir de quelques données linguistiques d'une part, sociohistoriques d'autre part, avec une analyse des discours produits sur les formateurs et leur professionnalisation à compter des années 1950 et jusqu'aux années 1990. Sans surprise, l'article s'achève sur le constat de multiples imprécisions qui nous conduisent à nous demander ce que cache cette enveloppe commode : « formateur d'adultes » (14).

Françoise F. LAOT
françoise.laot@paris5.sorbonne.fr
Université René Descartes, Paris V, CERLIS
Emmanuel de LESCURE
emmanuel.delescure@univ.paris12.fr
Université de Paris XII Val-de-Marne, ERTÉ REV
(rédacteurs en chef invités)

14 - Dans la rubrique « Lectures », il est rendu compte de l'ouvrage de Jacques Denantes, *Les universités françaises et la formation continue (1968-2002)*. L'Université peut paraître absente de ce numéro, car il concerne une période historique où elle n'avait guère de rôle dans la formation de formateurs contrairement à la période qui a suivi. Grâce au compte rendu de cet ouvrage, elle est présente pour son rôle alors à venir.

Traité des sciences et des techniques de la formation..... p. 21

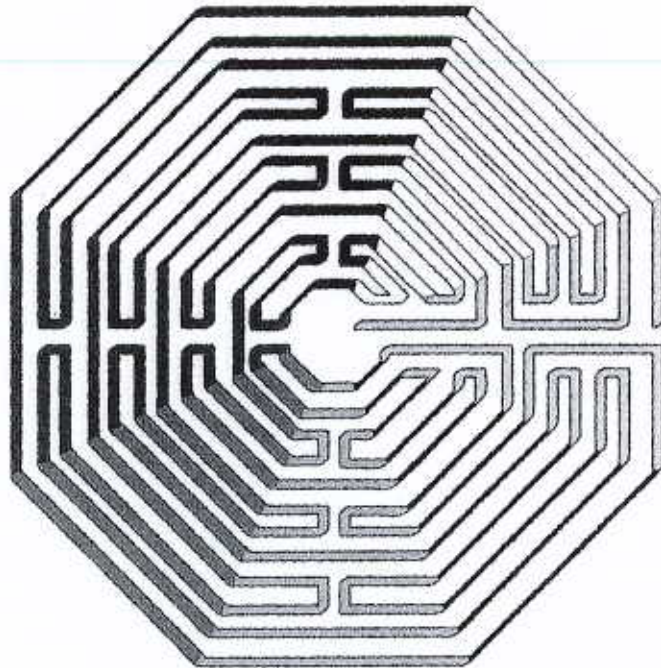
Sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar, Editions Dunod, 2011

- Résumé
- Sommaire du chapitre 27 (Les métiers de la formation, Solveig Fernagu-Oudet et Cédric Frégné, pages 563-581)
- *L'« invention » des métiers de la formation et la querelle de la professionnalisation* (pages 564-567)

SOCIALE

Sous la direction de
Philippe Carré et Pierre Caspar

Traité des sciences et des techniques de la **Formation**



DUNOD

3^e édition
revue et actualisée

PSYCHO SUP

Sous la direction de
Philippe Carré et Pierre Caspar

TRAITÉ DES SCIENCES ET DES TECHNIQUES DE LA FORMATION

Cette **troisième édition** offre un panorama actualisé des savoirs de référence produits par les différentes approches scientifiques et pratiques qui constituent et structurent le champ de la **formation des adultes**.

Elle cherche à répondre à trois grandes questions relatives à la formation des adultes. En réponse à la question « **Qu'est-ce que la formation des adultes en France aujourd'hui ?** », la première partie rappelle que la formation s'inscrit dans un contexte historique, économique, sociologique, managérial et européen que le praticien, comme l'apprenti-chercheur se doivent de connaître et de comprendre. S'interrogeant ensuite sur « **Comment et pourquoi l'adulte apprend-il ?** », le cœur de l'ouvrage est tourné vers l'apprenant adulte et vers différents concepts psychopédagogiques centraux comme les compétences, les motivations, la mémoire, l'individu et le groupe, l'autoformation et l'apprentissage. Enfin, à partir de l'interrogation « **Comment construire et animer un dispositif de formation d'adultes ?** », une troisième série de textes indique les pistes actuelles de réflexion et d'action que sont l'ingénierie, la didactique, la pédagogie, le e-learning et l'orientation. En amont, une introduction méthodologique et épistémologique fixe le cadre d'usage de ce Traité, son ambition et ses limites ; en aval, un texte d'ouverture éthique et prospective explore ce que pourrait être la formation des adultes demain.

Dans ce livre destiné aussi bien aux étudiants en la matière, qu'aux professionnels (responsables de formation, consultants, formateurs, DRH), chaque contribution fournit une synthèse des savoirs actuels, stabilisés, réputés valides par la communauté scientifique de référence, ou constituant « l'état de l'art » de la question traitée.

PSYCHOLOGIE
COGNITIVE

PSYCHOLOGIE
SOCIALE

PSYCHOLOGIE
CLINIQUE

3^e édition

PHILIPPE CARRÉ

Professeur à l'université Paris
Ouest-Nanterre-La Défense, il
est président de l'association
Interface - Recherche.

PIERRE CASPAR

Professeur émérite
au Conservatoire National
des Arts et Métiers.

Avec la collaboration de :

JACQUES AUBRET
CLAUDE BAPST
CHRISTIAN BATAL
JACKY BEILLEROT (†)
BERNARD BLANDIN
ÉTIENNE BOURGEOIS
JEAN-PIERRE BOUTINET
CÉLINE BUCHS
OLIVIER CHARBONNIER
PASCAL CYROT
CATHERINE DELGOULET
PIERRE DOMINICÉ
CLAUDE DUBAR
SANDRA ENLART
PIERRE FALZON
FABIEN FENOUILLET
SOLVEIG FERNAGU-OUDET
CÉDRIC FRÉTIIGNÉ
CHARLES GADÉA
JACQUES IGALENS
GÉRARD JEAN-MONTCLER
GUY JOBERT
GUY LE BOTERF
GILLES LECLERCQ
BERNARD LIÉTARD
ALAIN LIEURY
EVEN LOARER
BERNARD MASINGUE
VINCENT MERLE
YVES PALAZZESCHI
PIERRE PASTRÉ
SOPHIE PÉLICIER-
LOEVENBRUCK
CORALIE PEREZ
GASTON PINEAU
CLAUDIE SOLAR
CATHERINE TEIGER
GÉRARD VERGNAUD
ANDRÉ VOISIN



9 782100 566891

6497267

ISBN 978-2-10-056689-1



| | | |
|--------------------|--|------------|
| 2.2 | Les styles d'accompagnement | 537 |
| 2.3 | La professionnalisation des conseillers en orientation | 539 |
| 3 | Sources théoriques de l'orientation et réalités de l'homme au travail | 540 |
| 3.1 | Travaux et recherches scientifiques | 540 |
| 3.2 | L'homme au travail en ce début de XXI ^e siècle | 543 |
| | En conclusion | 544 |
| | Lectures conseillées | 545 |
| CHAPITRE 26 | LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (BERNARD LIÉTARD ET VINCENT MERLE) | 547 |
| 1 | Les prémisses de la loi de 2002 sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) | 547 |
| 2 | La loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience | 550 |
| 2.1 | Des évolutions juridiques substantielles | 550 |
| 2.2 | Des problèmes d'application subsistent | 552 |
| 3 | La VAE ne se réduit pas à la seule fonction de certification | 554 |
| 3.1 | Au niveau des personnes : un processus formateur tout au long de la vie | 554 |
| 3.2 | Au niveau des organisations, un vecteur privilégié de gestion des ressources humaines | 555 |
| 3.3 | Deux terrains d'expérimentation innovants | 556 |
| 4 | Reconnaître les acquis de l'expérience, un ingrédient nécessaire des systèmes éducatifs | 559 |
| | Lectures conseillées | 560 |
| CHAPITRE 27 | LES MÉTIERS DE LA FORMATION (SOLVEIG FERNAGU-OUDET ET CÉDRIC FRÉTIGNÉ) | 563 |
| | Introduction | 563 |
| 1 | L'« invention » des métiers de la formation et la querelle de la professionnalisation | 564 |
| 1.1 | La professionnalisation en débat | 565 |
| 1.2 | Les métiers de la formation | 566 |
| 2 | Un groupe professionnel segmenté | 567 |
| 2.1 | Des typologies de métiers et de fonctions plurielles | 568 |
| 2.2 | Responsables de formation : un pluriel justifié | 569 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 3 | Des contextes et lieux d'exercice pluriels | 570 |
| 3.1 | Les familles d'acteurs | 571 |
| 3.2 | Les contextes d'intervention | 572 |
| 3.3 | Des contextes d'intervention aux activités | 574 |
| 4 | Des professionnels de plus en plus qualifiés aux compétences variables | 575 |
| 4.1 | Croissance de l'offre de formation aux métiers de la formation | 578 |
| 4.2 | Croissance de la formation informelle | 578 |
| 5 | Perspectives de recherche | 580 |
| | Lectures conseillées | 580 |
| | Conclusion | 583 |
| 1 | Les lieux de savoir – permanences et mutations | 583 |
| 1.1 | Les lieux de savoir | 583 |
| 1.2 | Investir dans les savoirs... Une démarche devenue stratégique | 585 |
| 2 | Savoir apprendre, savoir former dans des temps, des contraintes et sur des espaces nouveaux | 587 |
| 2.1 | Savoirs et travail | 587 |
| 2.2 | Le développement des technologies... | 588 |
| 2.3 | L'irruption de la pensée et du langage économique dans la formation | 590 |
| 2.4 | Des pionniers aux nouveaux bâtisseurs de l'avenir | 592 |
| 3 | Des futurs possibles pour la formation des adultes | 593 |
| 3.1 | Est-il possible de dessiner le futur ? | 593 |
| 3.2 | L'immense champ d'action et de recherche des formations informelles | 594 |
| 4 | La formation du futur sera ce que les apprenants en feront | 598 |
| 5 | Qu'attendre dans l'avenir des sciences de la formation... si elles existent | 602 |
| | Conclure une conclusion ? | 605 |
| | Lectures conseillées | 607 |
| | Index des notions | 609 |
| | Index des noms propres | 615 |

27 LES MÉTIERS DE LA FORMATION¹

Introduction

La littérature consacrée, en sciences humaines et sociales, aux métiers de la formation est indéniablement réduite comparée à celle dont les métiers de l'éducation ou du travail social peuvent faire l'objet. Par ailleurs, les activités considérées s'insérant dans des espaces professionnels plus ou moins bureaucratisés, mais participant du fonctionnement ordinaire d'organisations de taille variable, il importe à chaque fois de rappeler les contextes dans lesquels l'exercice professionnel s'opère, la formation se déroule, l'expertise s'acquiert, etc. Il reste que le débat « profession/organisation » est assez peu documenté. L'« exploration des savoirs professionnels² » invite également à se souvenir que les savoirs requis pour l'exercice d'une activité professionnelle sont « composites ». Or, là encore, il faut bien reconnaître que l'étude de ces « savoirs professionnels » mobilisés par les agents de la formation gagnerait à être appréhendée de manière plus frontale. La féminisation reste également un impensé, la référence à la figure du formateur d'adultes ou du responsable de formation masquant fréquemment la présence effective d'une formatrice d'adultes ou d'une responsable de formation au sein des organisations prises en considération. Nous manquons enfin cruellement de monographies portant sur des organismes de formation, OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés), services formation d'entreprise, services de la formation professionnelle des conseils régionaux³, etc. Par comparaison avec la somme

1. Par Solveig Fernagu Oudet et Cédric Frégné.

2. R. Bourdoncle et L. Demailly (dir.) (1998). *Les Métiers de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

3. À noter toutefois S. Ghaffari et G. Podevin (dir.) (2008). *Le Congé individuel de formation. Un droit national, des réalités territoriales*, Rennes, PUR.

de travaux monographiques disponibles sur les établissements scolaires, nous sommes très loin d'avoir atteint une masse critique permettant une réelle, sinon égale, qualité d'analyse au sujet de l'appareil de formation.

Avec ce rappel des points aveugles de la recherche, il ne s'agit pas de céder au découragement mais de souligner les efforts de connaissance qui restent à accomplir. Surtout, et en contrepoint, ce premier propos permet de valoriser un ensemble d'analyses approfondies qui, depuis une quinzaine d'années, viennent soit renouveler les connaissances, un peu anciennes, que l'on avait de ces métiers, soit procurer des gains de connaissances qui réduisent d'autant les nombreux angles morts que l'on pouvait détecter.

Sans souci d'exhaustivité, nous mobiliserons les principaux travaux de référence pour traiter successivement de quatre points : l'« invention » des métiers de la formation et le débat sur leur professionnalisation ; la morphologie du/des groupe(s) professionnel(s) ; les contextes et lieux d'exercice des agents de la formation ; les qualifications détenues et compétences possédées par ces professionnels de la relation sur/avec autrui.

1 L'« invention » des métiers de la formation et la querelle de la professionnalisation

Les travaux en sciences sociales portaient originellement sur les publics de la formation mais également sur les formateurs d'adultes. Dans les deux cas, il s'agissait bien d'étudier, sociologiquement pour l'essentiel, la formation au prisme des propriétés sociales de ceux qui la dispensent et de ceux qui en bénéficient. Ainsi, la thèse fondatrice de Philippe Fritsch faisait état de la double marginalité des formateurs d'adultes dans les années 1960. Marginalité d'abord au regard de la position sociale occupée, descendante ou ascendante, mais au fond peu reproductrice de celle occupée par le père. Marginalité ensuite au regard du niveau d'études atteint puisque, dans plus de deux tiers des cas, celui-ci différait de celui attendu au regard de leur origine sociale. Dès cette période des interrogations sur la morphologie du groupe professionnel (*cf.* section suivante) et sur la professionnalisation se dessinent. Fritsch relevait déjà en 1969 des « indices de professionnalisation ». Selon lui toutefois, il s'agissait d'un « groupe en voie de professionnalisation » ou, pour le dire autrement, un « groupe occupationnel ».

« C'est ainsi notamment que la nature exacte de leurs devoirs professionnels demeure vague et, si l'on peut parler de groupe en vertu d'une certaine communauté d'objectifs et d'occupations, la définition de la fonction reste large et imprécise, rapproche le formateur tantôt de l'instructeur militaire, tantôt du chef de personnel, tantôt du meneur de jeu, etc., lui demandant d'être

Deux ans plus tard, un déplacement du questionnement s'opère mais la vigueur des oppositions ne se dément pas. On retourne ici à l'interrogation laissée en suspens par Fritsch en 1969. Le « groupe occupationnel » est-il désormais un « groupe professionnel » ? Aux militants de l'unité du groupe professionnel qui arguent de savoirs autonomes et partagés et de pratiques de formation voisines, les seconds objectent l'éclatement du groupe eu égard aux emplois occupés et activités effectivement menées.

La signature de la convention collective des organismes de formation en 1988 marque un moment charnière en ce qu'elle marque, dans les esprits au moins, l'acte de naissance de ce que l'on nommera quelques années plus tard les métiers de la formation. La professionnalisation tant débattue semble dès lors en bonne voie, quoique les auteurs les plus critiques mentionnent aujourd'hui encore qu'elle n'exclut pas le recours aux formateurs occasionnels et qu'elle ne signifie en rien la clôture de l'espace professionnel.

1.2 Les métiers de la formation

L'acte de naissance lexicale des métiers de la formation peut être précisément daté. C'est en 1994 qu'un ouvrage au titre éponyme est publié à La Documentation française (Gérard *et al.*, 1994), immédiatement suivi en 1995 d'un guide des métiers de la formation, régulièrement réédité et actualisé, par le Centre Inffo (2006). Une logique « catégorielle » préside à leur mode de classement. Une partition suivant les publics concernés, les environnements institutionnels de référence et les fonctions occupées est alors mise en œuvre. Depuis, l'expression « métiers de la formation » s'est substituée, comme catégorie générique à celle de formateurs d'adultes. Elle englobe à la fois :

- les « formateurs du secteur... » exerçant dans un contexte organisationnel spécifique : entreprises, organismes de formation du secteur marchand, organismes consulaires, associations loi de 1901, organisations syndicales, fonction publique, fonction publique territoriale ;
- les « formateurs de... » travaillant avec un public particulier : formateurs de cadres, de salariés, de militants, de jeunes, de chômeurs, de migrants; de personnes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme, ou formateurs d'un métier singulier ;
- les « formateurs en... » œuvrant dans un « domaine » donné ou maîtrisant une « spécialité » de formation ;
- tout autre segment des métiers de la formation.

Il s'agirait donc désormais de considérer des métiers. La référence au métier introduit l'idée d'éléments communs, forts, signant une forme d'unité ou, à tout le moins, de dénominateur commun. Il ne s'agit plus d'une activité menée par des individus, éventuellement occasionnellement et à titre secondaire, mais d'un exercice professionnel conduit au sein d'un groupe professionnel. Le plu-

quelque peu technicien en organisation, psychologue, psychosociologue, économiste, etc.¹ »

1.1 *La professionnalisation en débat*

Ce débat sur la professionnalisation des formateurs d'adultes et, par la suite des métiers de la formation, court depuis quarante ans et peine à trouver sa conclusion. Sorte de serpent de mer, ce sujet a fait l'objet de discussions passionnées dont on va ici opérer la synthèse pour montrer combien les interrogations actuelles font écho à celles qui ont été portées depuis une quarantaine d'années.

La question est bien celle du caractère spécialisé ou généraliste de l'activité. S'agit-il d'une fonction remplie par des professionnels d'autres métiers, à titre occasionnel ou en complément de leur activité principale ? Dans ce cas, il n'est point besoin de métier distinct et reconnu dans les nomenclatures administratives et les grilles de classification. S'agit-il au contraire d'une activité qui nécessite des compétences en propre, qui appelle une qualification particulière et implique un exercice régulier ? Dans ce cas, la structuration de l'espace professionnel semble requise, avec son lot de diplômes spécialisés, ses associations et syndicats professionnels et l'exercice, à titre d'activité principale, d'un métier de la formation reconnu comme tel. Au cours des années 1970, le choix de la professionnalisation a été clairement repoussé au motif principalement que la spécialisation était contraire à l'élan global insufflé par la loi du 16 juin 1971 portant création de « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ». Tous donc formés et... formateurs en puissance.

Il reste que des clivages sont apparus au début des années 1980 entre défenseurs et opposants de la professionnalisation. On peut en quelques mots en rappeler les tenants et aboutissants. La préparation d'un rapport pour le ministre de la Formation professionnelle a d'abord été l'occasion de vives controverses en 1983. En substance, convenait-il d'instituer un système de qualification pour les formateurs et travailler à la constitution d'un métier spécifique ou devait-on continuer, sur le modèle existant, à refuser la professionnalisation ? Les défenseurs de la professionnalisation argueront alors des conditions statutaires faites aux formateurs d'adultes et de la précarité de leurs conditions d'exercice et d'existence nuisibles à la qualité des prestations assurées. Les supporters du *statu quo* se voudront les garants du respect des libertés des entreprises, considérant qu'il est de leur droit de faire appel aux intervenants de leur choix, en interne comme en externe, et de manière occasionnelle si besoin est.

1. P. Fritsch (1969). « Formateurs d'adultes et formation d'adultes », *Revue française de sociologie*, n° 10-4, p. 435.

riel toutefois marque une forme de différenciation interne ou, comme le formulent les sociologues interactionnistes des professions, une segmentation.

Il est vrai que la morphologie du groupe professionnel ne saurait être insensible à l'accroissement numérique notable constaté depuis le début des années 1980. En 2003, L'INSEE dénombrait cent treize mille personnes dans la famille professionnelle des « formateurs et animateurs de la formation continue » (code PCS 423b). Si l'on y ajoute ceux qui anciennement leur étaient associés, « moniteurs d'école de conduite » (423a), une partie des « cadres spécialistes des ressources humaines et du recrutement » (372c) et les « cadres spécialistes de la formation » (372d), c'est un quadruplement des effectifs qui s'observe sur vingt ans. *Stricto sensu*, environ cent cinquante mille personnes exercent donc une activité relevant du champ de la formation des adultes. Si on raisonne *lato sensu* (en ajoutant les emplois administratifs d'appui à la formation), il semble que l'on avoisine les deux cent mille personnes occupant un emploi dans la formation. À cette évolution numérique, on ajoutera plus loin dans ce chapitre la prise en compte d'une variété croissante de tâches, missions, activités, emplois et statuts les concernant.

Bien sûr, la catégorie « métier » apparaît aujourd'hui comme une notion largement fourre-tout. Les grandes partitions qu'elle permettait d'établir ne résistent plus aux forçages sémantiques que lui font subir nos contemporains. Elle craque de toute part. « Avoir un métier dans/entre les mains », expression qui distinguait le manuel de l'intellectuel, est désormais accusée de manichéisme. On sait que *toute* activité de travail mobilise à la fois des capacités cognitives et un investissement corporel. « Avoir un bon métier », anciennement gage de revenus satisfaisants sinon conséquents, ne suffit plus à protéger contre les avaries du marché du travail. « Avoir du métier », soit de l'expérience, est maintenant étroitement lié à la problématique sociale des « travailleurs vieillissants » dont l'âge est perçu comme un handicap dans la course à la productivité. Ce n'est toutefois pas en ce sens, on l'a vu, que les métiers de la formation sont une catégorie complexe aux frontières mouvantes. C'est bien parce qu'en son sein se trouvent différents segments professionnels sur lesquels il est temps désormais de s'arrêter.

2 Un groupe professionnel segmenté

La segmentation du groupe professionnel s'observe à différents niveaux. On peut décrire les différents statuts d'emploi des agents de la formation : salarié sous CDI, CDD, CDD d'usage, contractuel, vacataire, libéral, auto-entrepreneur. On peut distinguer les employeurs et les lieux d'exercice professionnel (secteur privé, public, associatif, chambres consulaires, etc.). On peut préférer accorder de l'attention aux diplômés détenus (et aux spécialités préparées) et aux niveaux de qualification reconnus. On peut s'attacher aux

**Validation des acquis expérientiels et professionnalisation
des formateurs.....**

p. 31

Marie-Christine Thibault, *Revue Education Permanente* n°133/1997-4, Site Web
Education Permanente (www.education-permanente.fr)

Marie-Christine Thibault

Validation des acquis expérimentiels et professionnalisation des formateurs¹

Avec le développement de la formation continue, au cours des vingt-cinq dernières années, le professionnalisme des formateurs s'est affirmé, mais leur activité reste à l'état de « semi-profession » ou de « quasi-profession », pour reprendre les expressions de Guy Jobert (1989, p. 25). Les agents de la formation des adultes semblent, en effet, échapper au processus de professionnalisation weberien où des savoir-faire spécialisés, délimités objectivement et rationnellement, permettent de déterminer des statuts sociaux à la fois précis et différenciés.

Le nombre de formateurs exerçant ces dernières années est estimé à 40 ou 45 000² ; leur recensement à travers la déclaration des dispensateurs de formation ne donne qu'un aperçu limité, significatif en partie seulement pour les agents du secteur marchand. Le marché de l'emploi dans ce champ spécifique d'activité se signale, en effet, par ses « critères flous », qui engendrent des identifications parfois singulières : les formateurs des services internes sont rattachés soit au statut de leur profession antérieure, soit au service des ressources humaines. Les formateurs d'adultes exercent, en outre, des fonctions différentes d'un organisme à l'autre, aussi bien qu'au sein d'une même structure et parfois dans le cadre d'un dispositif ou d'une seule action de formation. Leur statut au regard de l'emploi est variable : ils peuvent occuper un emploi à temps plein et sur une durée de plusieurs années, en assurant une ou plusieurs fonctions, éventuellement pour le compte de différents organismes, successivement ou simultanément.

Marie-Christine Thibault est formatrice à l'Institut supérieur de formation permanente, université François Rabelais de Tours.

1. Le terme formateur sera employé ici pour désigner les différents agents de la formation continue : formateurs de face à face, responsables de formation, consultants, etc.
2. *Actualité de la formation permanente*, n° 137, juillet-août 1995.

Le formateur est un « homme-frontière » (Pineau, 1980, p. 211) qui évolue dans un champ social aux contours vagues car appartenant à plusieurs systèmes : l'exercice de son activité va le conduire à entretenir des commerces avec des milieux variés. Ces agents de la formation continue exercent, de nos jours, comme dans un kaléidoscope dévoilant à chaque vision de nouvelles singularités. Leurs fonctions constituent une réalité humaine et répondent à un besoin social et économique qui légitime la recherche d'une reconnaissance professionnelle, source de questionnements : quel emploi ? Quel(s) métier(s) ? Quel professionnalisme ? Quelle formation ? Vers quelle profession de formateur ?

Ces interrogations, fondamentales aujourd'hui, invitent à une réflexion sur le processus de professionnalisation engagé à travers les transitions qui s'effectuent dans l'emploi, du métier vers la profession. Le cas spécifique des métiers de la formation qui se sont développés en amont de leur identification conduit à examiner l'émergence de la profession dans la constitution de ses compétences spécifiques, et à explorer, ainsi, ce que pourrait être un processus de « professionnalisation expérientielle » se développant à la croisée de la formation formelle et de la formation informelle, et qui échapperait à la « société disciplinaire » dont parle Michel Foucault.

Le processus de professionnalisation type

De l'occupation au métier

L'histoire de la formation continue en France peut être considérée comme une longue transition conduisant ses acteurs de l'occupation vers une position de profession encore à atteindre. S'intéressant aux composantes de l'identité professionnelle des enseignants, Georges Lerbet (1986, pp. 115-123) propose un modèle qui permet d'éclairer le chemin parcouru par le formateur, métier toutefois bien distinct de celui de l'enseignant, ne serait-ce que par le fait primordial qu'ils s'exercent chacun dans des champs sociaux différents.

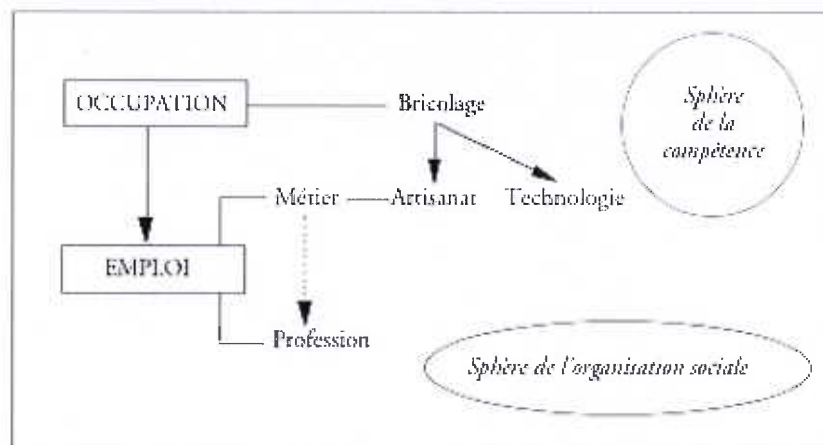
Une première étape concerne le statut d'« occupation », qui se caractérise par le militantisme bénévole (ou le rejoint). S'appuyant sur Lévi-Strauss (1962), Georges Lerbet définit l'occupation comme le lieu du « bricolage » : les actions sont réalisées sans perspective globale ou générale, ce qui n'exclut pas les traits de génie. Sans remonter à Condorcet, force est de constater que le projet humaniste d'éducation permanente se retrouve dans l'intitulé de la loi de 1971. La réglementation, conjuguée aux difficultés économiques, a ensuite contribué à orienter la formation vers des finalités de régulation qualitative ou quantitative entre l'offre et la demande d'emploi, ouvrant de fait la voie aux métiers de la formation.

La deuxième étape identifiée par Georges Lerbet s'apparente à l'« artisanat » : elle se caractérise par la mise en œuvre de techniques, voire de secrets de compagnons. Les formateurs de la deuxième génération se sont ainsi forgés des outils : la production reste, toutefois, concrète et unique ou singulière, tout en étant imprégnée de la mémoire collective. L'apparition progressive de l'obligation de résultat et enfin la dimension très concurrentielle du marché de la formation ont imposé des exigences de professionnalisme des formateurs. Bricolage et artisanat relèvent, l'un et l'autre, de savoirs pratiques

mis en œuvre sans modélisation ; le second se marque par une forme plus instrumentée et réfléchie, ou capable de développer ses propres théories.

Le troisième stade est celui de la « technologie et de l'ingénierie » ; la production concerne alors des « objets répétables » ou des démarches reproductibles. « Ingénierie de la formation » et « ingénierie pédagogique » sont justement des expressions qui sont apparues au cours de ces dix dernières années, avec beaucoup plus de succès d'ailleurs que l'appellation « ingénieur de formation », qui renvoie à un titre reconnu. La formation de l'ingénieur ou du technicien accorde le primat aux savoirs pour application et s'oppose à celle de l'artisan qui produit ses savoirs à l'aune de ses expériences.

Cette approche ternaire invite à reconsidérer les étapes constitutives de l'identité professionnelle : l'occupation et l'emploi sont les deux volets de l'exercice d'une activité. L'occupation se caractérise par le bricolage, l'emploi peut être assuré dans le cadre d'un métier et/ou d'une profession. L'occupation et le métier se différencient par leurs niveaux de compétence. La profession englobe le métier : accéder à une profession sous-tend la maîtrise de l'art de faire, mais sa définition s'inscrit dans la sphère de l'organisation sociale ; tout métier, en revanche, n'accède pas au statut de profession. L'artisanat représente une forme évoluée de l'occupation mais n'est pas une étape indispensable à la progression vers la technologie : il s'agit plutôt de deux voies différentes, d'où une transition potentielle entre bricolage et technologie. Cette approche peut être illustrée par le schéma suivant.



Le marché du travail aujourd'hui montre que les liaisons entre emploi et métier ou profession ne sont pas systématiques, car il ne suffit pas de maîtriser les compétences propres à son métier ni d'appartenir à un corps professionnel pour être employé.

Les attributs de la profession type

Le processus de professionnalisation des formateurs s'inscrit dans le temps, et aujourd'hui encore, en dépit de tentatives de typologies (De Witte), de la convention collective nationale (signée en juin 1988, après cinq années de négociations), d'essais de référentiels de compétences et de l'élaboration de fiches au Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (1993), les praticiens occupent des emplois, exercent des métiers mais restent aux marges de la profession. Les praticiens de la formation d'adultes ne possèdent pas, en effet, tous les attributs structuraux et d'attitude indispensables pour accéder au statut de professionnel, ou caractérisant la profession-type selon le modèle développé par Richard H. Hall (1969). Il semble que les attributs d'attitude — « référence à une organisation professionnelle, conviction de servir un public, croyance en une autoréglementation, attrait pour une pratique et sentiment d'autonomie » — sont partagés, mais seule une étude extensive pourrait le démontrer. Trois des attributs structuraux peuvent être considérés comme relativement acquis. En premier lieu, la profession se caractérise par « une occupation à plein temps », ce qui correspond à la réalité pour une grande partie des formateurs d'adultes. En second lieu, l'attribut à examiner est celui du « code légal » ; la réglementation de la formation continue complétée par la convention collective nationale étendue jouent ce rôle. Hall considère également comme essentielle la présence d'une « association professionnelle » ; plusieurs existent au plan national : elles représentent la profession, défendent les intérêts de leurs membres, organisent des rencontres, éditent quelques périodiques et exercent une fonction de contrôle (ou de conseil) quant au droit d'exercice de la profession (cf. Caspar et Vonderscher, 1986, pp. 177-189)³.

Le dernier attribut structurel proposé par Hall est l'existence d'organismes de formation, ce qui suppose un champ spécifique de savoirs précisément délimités, ainsi que le mentionne Jobert : « L'existence et la possession d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire complexes, organisés et formalisés de façon à être transmissibles, et suffisamment objectifs, au sens de la science positive, pour être mis en œuvre indépendamment des caractéristiques de l'utilisateur et de la situation d'utilisation » (1989, p. 26). En ce qui concerne la profession de formateur, cet attribut est certainement la pierre d'achoppement de tout l'édifice. De nombreux dispositifs de formation ont vu le jour, principalement depuis 1985⁴, et reposent, dans leur majeure partie, sur des universités. Ces formations diplômantes s'adressent presque uniquement à des formateurs « ayant une expérience significative » : elles ne délimitent donc pas une condition d'accès au métier. Différentes études aboutissent, en outre, à une même conclusion : la disparité des contenus scientifiques. La seule caractéristique vraiment commune qui puisse être décelée est un rattachement aux sciences humaines, dans toute leur diversité, alors qu'il est nécessaire de progresser vers la délimitation d'un corpus de savoirs spécifiques par rapport à des savoirs périphériques.

3. Ces associations professionnelles restent toutefois fermées ; aucune d'entre elles, semble-t-il, n'est représentative des différentes catégories de formateurs des secteurs public et privé et des services de formation internes.
4. Une circulaire de la Délégation à la formation professionnelle du 20 juin 1985 impulsait la formation des formateurs intervenant dans les « dispositifs jeunes ». De là sont nées de nombreuses formations diplômantes, ouvertes finalement à toutes les catégories de formateurs.

La profession apparaît lorsque le savant et le profane peuvent se différencier, mais cette condition ne peut être remplie lorsque les savoirs ne sont pas stabilisés, ni « labellisés » ; leur variété retarde la possession de cet attribut de la profession. Le nécessaire ecclésiastique scientifique du métier de formateur lui confère, en revanche, ses lettres de noblesse car elle l'inscrit dans une quête permanente de théories pertinentes. La légitimité des savoirs transmis dans ces formations de formateurs repose enfin sur une reconnaissance de leur efficacité en regard des fonctions exercées. Il s'avère donc que ces savoirs diffusés ne peuvent pas être constitués *a priori* ; seules, les compétences nécessaires peuvent les fonder, or ces compétences sont en constante évolution. Les praticiens de la formation inventent leur professionnalisme au fil des ans et des nouveaux problèmes à résoudre, et force est bien de constater que leur action a existé, s'est développée, a évolué et a réussi, bien avant qu'on leur délivre des « savoirs de formateur », même s'ils en sont aujourd'hui demandeurs.

Le formateur à la confluence de la « production, diffusion, utilisation de savoirs »

Le modèle conceptuel de la « production, diffusion et utilisation des connaissances », développé par Ronald D. Havelock (1973), peut apporter un nouvel éclairage à l'avancée des formateurs sur la voie d'une professionnalisation semée d'embûches : « Havelock conçoit la production, la diffusion et l'utilisation (PDU) de la connaissance comme un transfert de message entre un système ressources et un système demandeur » (Pineau, 1980, pp. 177-214). Le système demandeur (D) se caractérise comme destinataire ; son rôle se situe au stade de l'utilisation (U) des savoirs, il peut être un sous-système d'application. Le système-ressources est, quant à lui, le producteur (P) de ces savoirs (en tant que sous-système de recherche fondamentale, de recherche-développement ou de recherche appliquée) qu'il diffuse sous forme de produits et/ou de services. Ces sous-systèmes constituent des pôles en interrelations ; leurs connexions sont assurées par des personnes ou des groupes qui jouent ainsi le rôle de couplage. Le formateur d'adultes se situe à l'interface des dimensions définies par ce modèle. Il se positionne, en effet, dans les pôles de la pratique et de l'utilisation de savoirs qu'il a reçus ; simultanément, l'exercice de ses fonctions (dans toute leur diversité) lui confère un rôle de diffusion de savoirs. La recherche appliquée, enfin, se fonde sur des connaissances issues de la pratique, ce qui donne au formateur un rôle dans le système de production de savoirs. Les formateurs d'adultes sont donc acteurs dans les trois dimensions de la PDU. Leur compétence acquise par l'expérience (« le métier ») est au fondement de la constitution d'un champ de connaissances spécifiques, mais, parallèlement, leur action a des sources et des interférences avec des savoirs déjà élaborés. Dans les dispositifs diplômants de formation de formateurs proposés en France, l'accès aux compétences certifiées emprunte ainsi la voie de connaissances différentes, sans pour autant que cette multiréférentialité soit incohérente. Ces formations accordent souvent une place privilégiée au travail personnel, qui prend forme dans la rédaction d'un mémoire témoignant de l'analyse raisonnée des pratiques ou d'une recherche-action. L'approche ainsi conduite vient questionner les expériences afin, lorsqu'elle aboutit, d'accroître les connaissances en sciences humaines. Dans ce cas de figure, le formateur se formant

(destinataire et utilisateur) accède à une fonction de producteur de savoirs diffusables. L'émergence de la profession de formateurs résiste aux voies hégémoniques tracées par les modèles de professionnalisation : un des attributs essentiels — le savoir spécifique — ne peut être démontré en se limitant à des normes préétablies du concept de connaissance et selon une classification, certes éprouvée, mais rigidifiée. Le formateur d'adultes est néanmoins acteur de la production, diffusion et utilisation du savoir dans son domaine. Toutefois, la question se pose de savoir si le formateur d'adultes doit rester aux frontières de la profession ou si, pour faire aboutir sa quête d'une identité professionnelle, il doit renier son originalité en se coulant dans l'ancien moule trop étroit. Le formateur est un trublion, un contrebandier, toléré car son activité répond à un besoin devenu essentiel à la société. Ne serait-il pas, aussi, un éclaireur aux avant-postes, empruntant des voies nouvelles, à la croisée de chemins multiples et aux frontières des domaines établis, pour accéder à sa reconnaissance professionnelle ?

Les voies d'une « professionnalisation expérientielle »

L'identité professionnelle du formateur ne peut faire l'impasse d'une reconnaissance de soi (niveau des acteurs) et par autrui (niveau des employeurs et des institutions). Il semble que la reconnaissance par les usagers soit acquise par le simple fait que ceux-ci ne sont pas un public « captif ». Il s'agit donc, pour les acteurs engagés dans le processus de professionnalisation, de démontrer que leurs pratiques relèvent de la compétence de professions afin d'obtenir une validation sociale.

Les sources expérientielles du professionnalisme

L'histoire de la formation montre que l'activité « de terrain » a joué un rôle fondamental dans la constitution des métiers de la formation. D'une manière générale, l'expérience est source d'apprentissages, dans les domaines cognitif, psychomoteur ou socioaffectif (Bloom et Harrow, 1980), plus ou moins observables et transférables en situation professionnelle. Les recherches nord-américaines ont développé un modèle « d'apprentissage expérientiel » s'appuyant sur ces expériences de vie (Kolb, 1984). Dans ce processus, les situations vécues, ou « expériences directes », correspondent à une « saisie par appréhension » d'informations qui peuvent être à l'origine de savoirs si elles donnent lieu à une « observation réflexive » distanciée, se marquant par une « transformation par intention » des événements vécus. L'étape suivante est la « conceptualisation abstraite » qui procède de la « saisie par compréhension » en élaborant des hypothèses à vérifier par le biais d'« expériences actives » ou expérimentations (Landry, 1991). Il est certains que le métier, l'art de faire du formateur d'adultes a participé de ce principe, souvent intuitivement, car pour résoudre les problèmes surgissant, il a fallu puiser dans les ressources heuristiques de l'expérience et des leçons qui en avaient été tirées. Ce niveau ne peut cependant être considéré comme satisfaisant car le risque de théories implicites invalides est trop grand. L'apprentissage expérientiel exige un véritable travail de formation de soi — travail donnant forme ; aussi l'étape de conceptualisation impose-t-elle le recours à des théories permettant une formalisation généra-

lisante par le biais de modèles scientifiques explicatifs des situations et des problèmes rencontrés, bien souvent réglés. En participant, en formation continue, à des cursus diplômants, le formateur vient ainsi puiser à la source des savoirs susceptibles d'éclairer ses pratiques. Ces apprentissages expérimentiels sont constitutifs du professionnalisme des formateurs, leur validation s'inscrit dans une phase de formalisation mobilisant des savoirs théoriques pertinents. Ce mouvement de formation qui correspond au modèle de l'artisanat présenté par Georges Lerbet, conduit vers des « compétences sues ».

Restent à explorer les connaissances ineffables qui constituent la singulière richesse de l'homme, fondent sa culture, ses valeurs, et sont à l'origine de ses actes. Ces connaissances ineffables se distinguent des savoirs informels ; elles appartiennent à l'intimité de l'être et sont des construits, certes par imprégnation, mais d'une cohérence globale, car elles donnent du sens aux savoirs. Par essence, ces acquis échappent aux procédures d'identification et de reconnaissance ; ils sont l'indicible épaisseur de l'être qui influence de manière si insoupçonnable toute relation qu'ils en paraissent comme naturels. Ces compétences existentielles se construisent sur l'expérience personnelle réfléchie, dans une recherche de sa singularité et de son authenticité. Il semble ainsi que l'essentiel des compétences développées par le formateur dans son activité appartienne à cette « troisième dimension » (Aubrun et Orofiamma, 1990). Elles sont d'ordre relationnel et se manifestent par des attitudes acquises plus par une synthèse des expériences multiples vécues que par des apprentissages cognitifs isolés du contexte. Une étape essentielle concerne donc le retour sur soi et ses expériences pour en exprimer les apprentissages réalisés : « Cette connaissance de soi est atteinte à la suite d'un retour initiatique à ses expériences passées pour en tirer les réflexions et les leçons nécessaires » (Barkatoolah, 1989, p. 48).

La *Lebensphilosophie* (philosophie de la vie, du vécu), approche germanique développée au début du XIX^e siècle, apporte un éclairage intéressant au concept d'apprentissage expérimentiel, particulièrement en ce qui concerne ces connaissances ineffables. Cette philosophie a trouvé son expression dans le roman d'apprentissage (*Bildungsroman*), dont l'exemple le plus significatif est le *Wilhelm Meister* de Goethe. Les deux versions du texte, *La vocation théâtrale* puis *Les années d'apprentissage* éclairent les étapes et les expériences ayant formé *Meister* (maître). Mathias Finger (1989, p. 42) considère cette approche comme une « alternative épistémologique » à la conception nord-américaine. L'approche proposée par les histoires de vie (Dominicé, 1992) s'intéresse à l'observation réflexive ; elle permet de déceler les faits biographiques marquants et de les analyser en renouant, comme un fil d'Ariane, les sens profonds du parcours personnel. Cette méthodologie est particulièrement adaptée à l'exploration formative des compétences existentielles (Pineau et Marie-Michèle, 1983). Ces pratiques proposent une nouvelle approche du professionnalisme en même temps qu'elles établissent des espaces de formation de soi, de construction de son identité et de valorisation de l'image de soi.

La conjugaison théorie-pratique : un pas vers la profession

Le processus de professionnalisation pose le problème de la relation entre savoir et expérience. Le savoir, tel que le définit Jacques Legroux (1981), est le produit du traite-

ment et de l'appropriation, par la personne, de l'information reçue. Cette opération résulte d'une confrontation de l'information (externe) avec la connaissance qui, elle, est interne au sujet : le savoir est donc un « système interfaciel » reliant la sphère sociale au système personnel⁵. Posséder un savoir spécifique, de haut niveau et socialement reconnu, est un impératif pour accéder au statut de profession. La spécificité de ce savoir repose sur la maîtrise de « gestes » adaptés aux différentes situations rencontrées dans l'exercice du métier. Ces savoir-faire correspondent à la notion de compétence, qui peut se définir comme l'aptitude à trouver des réponses permettant de résoudre les problèmes intervenant dans le contexte professionnel ; la compétence désigne également l'habileté reconvenue qui confère le droit de décider, de juger (Aubret *et al.*, 1993). Envisager la possession de l'attribut « savoir » dans le processus de professionnalisation des formateurs conduit à mettre en question leur formation sous la double interrogation de la pertinence des savoirs abstraits au regard des pratiques et de la validité scientifique des expériences.

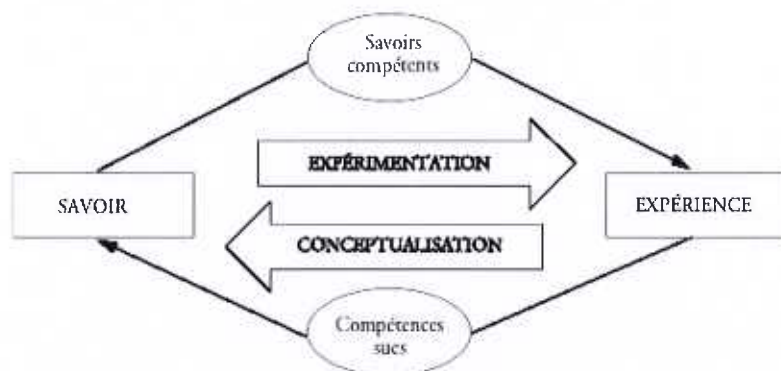
La formation n'a pas le même statut dans le processus de professionnalisation selon qu'elle intervient comme préalable à l'accès à la profession (Hall) ou, comme pour les formateurs, en tant qu'étape intégrée au parcours dans le métier, sous forme de dispositifs en alternance. Le modèle traditionnel de la formation formelle (en institution) s'inscrit dans un mouvement de transmission-acquisition de connaissances théoriques en vue de leur application en situation professionnelle, et correspond au versant technologique décrit par Lerbet. L'expérience est donc essentiellement considérée comme terrain d'expérimentation. Les acquis issus de l'expérience sont néanmoins présents dans ces formations, mais un peu en contrebande : lors de l'inscription en formation, par l'application des textes sur la validation des acquis professionnels, pour les candidats n'ayant pas le niveau requis ; dans le système personnel d'appropriation des savoirs diffusés car l'expérience marque de son empreinte la connaissance intime.

La validité professionnelle de telles formations ne peut se mesurer qu'en différé, sur le terrain des pratiques, par la mise en œuvre de « savoirs compétents » qui représentent l'autre versant des « compétences sues », lesquelles sont issues de la conceptualisation des pratiques dans la formation expérientielle.

A la différence du modèle traditionnel, les formations par production de savoirs sont conçues selon un double mouvement de théorisation des pratiques et d'expérimentation des théories ; elles reconnaissent ainsi une valeur scientifique à « l'agir professionnel » en le situant dans une méthodologie réflexive (voir Schön, 1983). Les acquis issus de la pratique et de l'autoformation deviennent sujet puis, par distanciation, objet de recherche. Le formateur est conduit à une mobilisation de théories valides, au regard de son champ professionnel, qui dépasse la seule application de savoirs abstraits délivrés et la simple conceptualisation formelle d'expériences concrètes. Ce modèle pédagogique se construit sur une interaction entre théories et pratiques : il vise la constitution des savoirs compétents-compétences sues. Dans ces formations, le processus mis en œuvre constitue en lui-même une véritable reconnaissance, par l'institution, des acquis expérientiels. Les savoirs produits (généralement dans le cadre d'un mémoire) sont soumis à un contrôle scientifique qui peut déboucher sur la délivrance d'un diplôme.

5. Cette approche, conduite par Jacques Legroux, apporte un nouvel éclairage au processus de production diffusion et utilisation de savoirs et confirme la position de couplage du formateur.

Au regard de la société, les diplômés attestent de la validité des savoirs dans un champ spécifique de connaissances et marquent la possession d'un attribut de la profession type. Les formations diplômantes par production de savoirs paraissent de nature à attester également de la validité scientifique des savoirs en les incluant, en outre, dans un champ de compétences professionnelles. Le schéma qui suit tente une illustration de ce cheminement alterné dans la formation par production de savoirs.



La production de compétences, entre savoir et expérience

Cette dynamique intégrative et interactive entre théorie et pratique, qui s'inscrit dans une procédure de validation sociale des acquis, définit le processus entraperçu de « professionnalisation expérientielle ». Ne serait-ce pas là une nouvelle voie d'accès à la profession de formateur, à la profession en général ? Telle est la problématique envisagée dans le cadre d'une recherche conduite sur l'émergence de la profession de formateurs.

En quête de données

Les travaux entrepris interviennent dans le contexte d'une pratique professionnelle de longue durée. Les observations liées à l'intégration personnelle, les lectures de témoignages d'acteurs de la formation et les expériences vécues constituent un fonds commun de savoirs de formateur, savoirs implicites à débusquer afin que s'opère une réelle distanciation, condition d'une objectivation. La quête méthodologique engendrée par la problématique identifiée a conduit à un recueil de données différenciées, analysées dans leurs complémentarités⁶.

La recherche ciblée de données : une enquête quantitative

En premier lieu, une étude d'une population représentative des métiers de la formation a été conduite auprès des stagiaires des formations préparant au DESS « Stratégie

6. Les choses n'ont pas été aussi simples en réalité car les données recueillies ont conduit vers des retours sur la problématique qui, à son tour, appelait de nouveaux matériaux : beaucoup reste encore à faire !

et ingénierie de la formation des adultes » (SIFA) proposé par les universités de Tours, Rennes et Nantes depuis 1988. Cette formation diplômante se déroule en alternance, s'adresse en priorité à des professionnels justifiant d'une expérience significative, prend en considération l'expérience professionnelle de candidats n'ayant pas le niveau requis pour accéder à la préparation du diplôme, et s'appuie sur le modèle de la production de savoirs. Après l'analyse du projet défini pour cette formation et l'examen des dossiers des candidats, une enquête sous forme de questionnaire a été diffusée auprès des cent-vingt-six inscrits de 1988 à 1992. Soixante-douze réponses ont été obtenues parmi les cent-quinze stagiaires effectifs. Le questionnaire, alternant questions fermées ou à choix multiples et questions ouvertes, s'articule autour de trois parties : l'environnement familial, l'environnement professionnel et le parcours en formation ; il recueille les informations « avant la formation » et « depuis l'inscription (pendant ou après la formation) » pour envisager les traits d'évolution. Outre des données objectives, cette enquête a permis de recueillir des opinions sensibles. L'ensemble des informations permet de décrire les caractéristiques personnelles et professionnelles d'une population de formateurs engagés dans un processus de professionnalisation expérientielle, mais aussi d'envisager les motifs accompagnant la réussite, les difficultés ou l'échec en ce qui concerne le diplôme, passeport vers le statut de profession. Les réponses au questionnaire mentionnent ainsi la « théorisation des pratiques » et « la validation à un niveau reconnu » comme priorités premières dans le projet poursuivi par les participants. La reconnaissance sociale des compétences est donc posée comme essentielle pour la participation à la formation ; la qualité de l'alternance — l'exploitation dans la formation des savoirs issus de la pratique, le réinvestissement des acquis théoriques dans l'activité et la prise en compte par l'environnement professionnel des travaux de recherche — a des incidences sur les résultats au diplôme. L'enquête a parallèlement permis d'observer des indicateurs marquant la possession des attributs de la profession type.

Entretiens et récits de formation : analyse qualitative

Les informations, recueillies par le questionnaire, sur le processus de professionnalisation expérientielle se complètent par l'analyse d'entretiens non directifs, conduits avec deux anciens stagiaires du SIFA autour de la constitution de leurs compétences de professionnels expérimentés et diplômés. Des récits écrits de formation contribuent enfin à l'approche des processus d'apprentissage expérientiel et d'acquisition de compétences existentielles qui imprègnent le métier de formateur et donnent du sens à la façon d'interpréter ce rôle. L'étude de ces récits autobiographiques mobilise des techniques d'analyse littéraire.

Au fur et à mesure de l'avancement des travaux, de nouvelles perspectives sont apparues qui restent encore à explorer et une grande question revient aujourd'hui, lancinante : à côté des attributs de la profession type, ou des savoirs théoriques, ou des savoir-faire spécifiques, ne serait-ce pas des compétences à assumer toutes les dimensions de la condition d'homme qui constitueraient les fondements essentiels de la profession de formateur ?

Bibliographie

- AUBRET, J. ; GILBERT, P. ; PIGEYRE, F. 1993. *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*. Paris, PUF.
- AUBRUN, S. ; OROFIAMMA, R. 1990. *Les compétences de troisième dimension : ouverture professionnelle ?* Paris, CNAM, C2F.
- BARKATOOLAH, A. 1989. « L'apprentissage expérientiel : une approche transversale ». *Education permanente*. N°100-101, pp. 47-55.
- BLOOM, B.D. ; HARROW, A. 1980. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Québec, Presses de l'université de Québec, 3 tomes.
- CASPAR, P. ; VONDERSCHER, M.J. 1986. *Profession : responsable de formation*. Paris, Editions d'Organisation.
- DOMINICÉ, P. 1992. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.
- FINGER, M. 1989. « Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de la vie ? » *Education permanente*. N° 100-101, pp. 34-46.
- HALL, R.H. 1969. *Occupations and the Social Culture*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- HAVELOCK, R. 1973. *Planning for Innovation through Dissemination and Utilisation of Knowledge*. University of Michigan, Center for Research on Utilisation of Scientific Knowledge.
- JOBERT, G. 1989. « La professionnalisation des formateurs. Approche sociologique ». *Actualité de la formation permanente*. N° 103, pp. 25-28.
- KOLB, D. 1984. *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- LANDRY, F. 1991. « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel ». Dans : Courtois, B. ; Pineau, G. *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation française, pp. 21-28.
- LEGROUX, J. 1981. *De l'information à la connaissance*. Maurecourt, Editions universitaires UNMFREO, Mésonance.
- LERBET, G. 1986. *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines*. Maurecourt, Editions universitaires UNMFREO.
- LIÉTARD, B. 1989. « Autour de la nébuleuse acteurs de la formation continue ». *Actualité de la formation permanente*. N° 103, pp. 90-93.
- PINEAU, G. 1980. *Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente*. Montréal, Editions Sciences et culture.
- PINEAU, G. ; MARIE-MICHÈLE. 1983. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal, Edilig, Editions Saint-Martin.
- SCHÖN, D.A. 1983. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Editions Logiques.

**Autour des mots formateur d'adultes : entre fonction et
métier.....**

p. 43

Françoise Laot et Emmanuel de Lescure, *Revue Recherche et formation n°53*, 2006,
pages 79-93

AUTOUR DES MOTS

FORMATEUR D'ADULTES

ENTRE FONCTION ET MÉTIER

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

La formation du mot formateur

FORMATEUR, TRICE, adjectif et substantif. Pour l'adjectif : *Qui forme, qui créé*. Pour le substantif : *Celui, celle qui forme*, nous renseigne le *Littré* de 1872 avec comme exemple : « Dieu, parfait architecte et absolu formateur de tout ce qui est » (Bossuet, *Élévat.* III, 2). Le *Dictionnaire de l'Académie française* (8^e édition, 1932) précise, avant de proposer la même citation, qu'« il ne s'emploie guère que dans le style soutenu ». Le ton est donné, il y aurait donc bien quelque chose de divin, d'absolu, dans cette affaire !

Selon une acception plus contemporaine, le *Trésor de la Langue française* attribue au substantif la définition suivante : *Personne qui forme, éduque, instruit* et cite B. Schwartz : « Ces actions peuvent aller du simple conseil pédagogique à la formation de formateurs, en passant par un apport d'outils et de documents pédagogiques » (*Éducation permanente*, 1969). Le substantif daterait de 1488 (*celui qui donne des formes, crée*), avec un nouveau sens qui apparaîtrait vers 1580 (*qui développe les facultés*). Ex. : « La philosophie comme formatrice des jugements et des mœurs », Montaigne, *Essais*.

L'usage qui en est fait aujourd'hui n'a pris « forme » que bien plus récemment. En 1960, Raymond Vatier écrit :

« Après tout ce que nous avons dit de cette "pédagogie de la promotion" que sont formation et perfectionnement du personnel dans l'entreprise, on voit se profiler un personnage que nous appellerons formateur. En effet, si chaque chef est, pour sa part, responsable de la formation de ses subordonnés, il peut parfois faire appel à ce personnage qui l'aide, le conseille ou même le remplace. » (Vatier, 1968, p. 198) Mais ce n'est qu'à la fin de la décennie que l'usage du mot trouve à se répandre

largement. « Nous avons adopté le terme de formateur pour désigner toute personne accomplissant un travail de formation s'adressant à des adultes » écrit Jean-Joseph Scheffknecht en 1971 (p. 7).

Il est impossible d'étudier le mot FORMATEUR sans se référer aux deux autres par lesquels il s'est « formé » (au sens grammatical du terme) : FORMATION, FORMER. Sans entrer dans le détail des multiples sens du mot *formation* (terme de géologie, de grammaire, de mathématique, de théorie militaire...), il convient de remarquer deux caractéristiques intéressantes :

- Le mot recouvre, au sens actif comme au sens passif, une *action* ou un *processus* (la formation d'un régiment, la formation de l'enfant dans le ventre de sa mère). Ce n'est que récemment, au début XX^e siècle, qu'il recouvre également le *résultat* d'une action.
- Cette création en mouvement s'applique à de nombreux phénomènes, d'abord aux faits naturels (la formation du monde, des cristaux, des corps, des tumeurs...), puis à des phénomènes plus éthérés (formation des idées, des concepts, des pensées, des souvenirs, des émotions), avec parfois une dimension historique (formation des sociétés, des civilisations, des peuples, des légendes...), et enfin, à la fin du XIX^e siècle, seulement, la formation en vient à se rapporter à des êtres humains, avec le sens « éducation d'un être humain » (ex. : « ma formation littéraire », Barrès, 1898).

Le verbe *former* a pour sens : *Créer, faire exister en donnant une forme particulière, concevoir, façonner, produire, donner naissance à, constituer, composer...* Le sujet en est Dieu ou un dieu, la nature (ex. : « La nature est parvenue à former les animaux tels que nous les voyons actuellement », Lamarck), ou un être vivant (ex. : « Une plante qui forme fleur »). Mais, toujours, un complément d'objet précise ce qui est formé : « former opposition », « former un attroupement », « former des désirs », « former une alliance » « former des syllabes ». Le complément d'objet peut désigner une qualité, une faculté. Former ici prend le sens d'éduquer développer certaines facultés : former l'intelligence, la personnalité, la volonté, le style, les consciences, son caractère.... Ce n'est qu'au sens figuré que le complément d'objet direct désigne une personne. Former prend ici le sens de *faire acquérir à quelqu'un un niveau intellectuel, culturel, etc. en développant certaines connaissances, habitudes, manières, qualités ; éduquer, façonner*. Deux exemples sont donnés par le *Trésor de la Langue française* : « On semblait n'avoir voulu faire que des théologiens ou des prédicateurs : nous aspirons à former des hommes éclairés » (« Organisation de l'instruction publique », 1792) ; « Dans ces nouvelles institutions qui rassemblent des jeunes, on se préoccupe aussi de former des cadres » (Cacérés, 1964).

En résumé, ces termes polysémiques ont été récemment modifiés. Pour relativiser ce qui se dit couramment au sujet des mots *éducation* et *formation* (1), il faut rappeler ici que la « forme » dont il est question dans l'histoire du mot n'est pas seulement celle du modèle de bois sur lequel on fait un chapeau ou un soulier, par le procédé du « fromage » (2), mais, avant cela, la forme « humaine ». Le *Littré* rappelle qu'après la création divine, un deuxième sens du mot « former » s'applique à la production des êtres vivants les uns par les autres (former en son sein) ou, au sens passif, signifie *prendre naissance dans*. Plus tard, dans l'évolution des mots, bien avant l'idée de « formater » les travailleurs pour les rendre apte à reproduire un geste professionnel (i.e. : l'adaptation au poste de travail), c'est l'idée de façonner les êtres *intellectuellement* ou dans leur *complétude* qui prime. Cette complétude peut s'entendre par le passage de la forme d'enfant à celle d'adulte (la formation sexuelle de la femme ou de l'homme (3), les voyages forment la jeunesse) ou dans l'accomplissement de la personnalité (4).

Enfin, notons qu'il a fallu de longues années pour passer de l'expression « former des hommes » à la « formation des hommes » pour signifier leur instruction, leur éducation.

La formation des adultes et l'apparition des formateurs

Rappelons pour mémoire que le mot *formation* employé pour désigner *globalement* l'éducation des adultes, expression auparavant couramment usitée, commencerait à se répandre au début des années 1950, mais ne prendraient une visibilité avérée qu'au cours des années 1960 dans le nom d'institutions, comme l'INFA (Institut national pour la formation des adultes), créé par décret du 14 octobre 1963; puis l'AFPA (Association de formation professionnelle des adultes) en 1966 (5). Les centres de FPA, qui, de formation professionnelle accélérée de la « main-d'œuvre » (6), deviennent de formation des adultes dès 1950, ont préparé le terrain.

1 - Ce dernier étant censé recouvrir un sens plus pragmatique, celui de la fabrique: on y serait davantage dans le « faire ».

2 - Qui donnera *fromage* et *formeur* (ex. : Tôlier formeur en carrosserie).

3 - « Ce drap [...] elle l'écartait pour fuir [...] montrant ses épaules maigres, son corps gracile de petite femme en formation » (Zola, *Fécondité*, 1899, cité par le *Trésor informatisé de la Langue française*).

4 - « Le dieu de tous les arts, l'ingénieux Voltaire, a formé mon esprit, et vous mon caractère » (M. Desmahis, « Poésies », in *Pougens*, cité par le *Littré*).

5 - L'AFPA, remplace l'ANIFRMO (Association interprofessionnelle de formation rationnelle de la main-d'œuvre).

6 - Mis en place par l'ANIFRMO.

Le mot *formation* est cependant déjà utilisé couramment dans les années 1950 lorsqu'il s'agit de former des *catégories* ou des *ensembles* de personnes spécifiques : les cadres (7), la main-d'œuvre... Ce qui serait nouveau serait alors l'accolement des deux termes *formation* et *adulte* (8). Quelques ouvrages paraissent à ce moment-là en France et feront date dans le domaine, mais les titres n'intègrent pas encore le terme *formation* (9). Les formateurs, arrivent donc, on l'a vu, dans les années 1960, après l'émergence, dans l'après Deuxième Guerre mondiale, de nouvelles figures qui se substitueront aux éducateurs populaires et aux instituteurs des cours du soir du XIX^e siècle : le moniteur professionnel (AFPA), le militant-technicien (Peuple et Culture) et l'instructeur d'éducation permanente ou encore ingénieur-formateur (CUCES de Nancy) (Laot, 2005).

De la difficulté à nommer

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément » selon Boileau. Que penser alors de la difficulté à nommer et les hésitations sémantiques qui touchent globalement la fonction formative et ses « agents » ? Que se cache-t-il derrière ce problème de mots ?

En 1978, Jean Vial s'interrogeait encore quant au bien-fondé du choix des mots *éducation* et *formation* :

« Aucun des deux termes n'est d'ailleurs satisfaisant, précisément parce qu'ils sous-entendent l'un comme l'autre, une inflexion abusive de l'éducateur, du formateur. Il est dommage que, pour vague qu'il soit, le mot de culture n'ait pas été retenu. Il avait l'incontestable avantage de reporter au sujet la part dominante dans l'action de promotion accomplie : on se cultive soi-même, on ne cultive pas quelqu'un. Il est vrai que l'on voit mal comment désigner alors l'agent culturel : le substantif adéquat fait défaut, alors qu'il est aisé de parler d'éducateur ou de formateur... ». Retenant pour sa part l'expression *éducation permanente*, il choisit de désigner « l'agent » *anima-*

7 - La formation des chefs ou la formation des cadres est une expression usitée depuis les années 1950. Citons *Cadres et maîtrise. Leur formation en tant que chefs aux États-Unis*, Rapport de la mission de productivité de 1951 et P. H. Giscard, *La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement des cadres*, Le Travail humain, 1957.

8 - Le terme *adulte* lui-même est déjà largement utilisé au XIX^e siècle dans les expressions *écoles pour adultes*, *cours d'adultes*.

9 - Raymond Vadier, *Développement de l'entreprise et promotion des hommes*, 1960 ; Jacques Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation (Contribution à l'éducation des adultes)*, 1963 ; en revanche, le mot pointe dans le titre d'articles : Bertrand Schwartz, « De la formation des ingénieurs à l'éducation permanente de tous les adultes », 1960a ; « La formation professionnelle des adultes », *Notes et études documentaires*, n° 3104, juillet 1964.

teur socioculturel. « Plus que d'éducation ou de formation, c'est, en effet, d'aide à l'éducation et à la formation qu'il est question ».

Dès le début des années quatre-vingt, certains ne parleront déjà plus de formateurs d'adultes, mais d'« agents de la formation continue » (Malglaiive, 1983a) exerçant des « métiers de la formation ». Un article de 1974 faisait déjà état de la « diversification foisonnante de l'activité d'enseignement » et présentait une liste non exhaustive de 87 appellations pour dénommer les métiers de la formation (Le Boterf, Viallet, 1974). Aujourd'hui encore, les bulletins de salaire des formateurs d'adultes présentent une palette tout aussi large d'appellations diverses et variées (10). En France toutefois, un terme reste très peu usité, celui d'andragogue utilisé couramment outre-atlantique au Québec. Ici, on rechigne en effet à utiliser les expressions « andragogie », ainsi que « pédagogie des adultes » toutes deux impropres étymologiquement. C'est peut-être pour cette raison que le terme « formation », plus imprécis, moins spécifiquement relié à un sexe ou à un âge particulier, a pris autant d'importance. Petit à petit le terme éducation, accolé à des adultes et formant ainsi, selon l'expression de P. Fritsch (2004) un « quasi-oxymore » (p. 76) – mais également contenu dans *l'éducation ouvrière*, *l'éducation populaire* ou *l'éducation permanente* – a été évacué au profit d'une formation qui est elle-même devenue permanente ou continue, à la suite de la loi de 1971, et aujourd'hui... professionnelle.

Notons que le public de la formation n'est pas lui-même plus facile à nommer ! Les « auditeurs » des cours du soir ont traversé le temps, des années 1960 à nos jours, où le terme est toujours utilisé, par exemple au CNAM, malgré la charge de passivité qu'il contient. Les « formés », néologisme irrespectueux n'a jamais vraiment connu de succès ; les « stagiaires » ne convient plus depuis que le « stage » n'est plus l'unique standard de la formation continue ; les « s'éduquant » ou les « se formant », un peu tordus, mais ayant le mérite de rendre le sujet auteur de sa formation, n'ont pas réussi à se répandre ; les « apprenants », mot venant lui aussi d'outre-atlantique, a peu à peu désigné les personnes en formation. Il met l'accent sur l'apprentissage ou *l'apprenance* puisque cette expression est en émergence. Il subodore donc, de même que les auditeurs écoutent (et c'est tout ?) que toutes les personnes en formation apprennent. Ce qui reste bien évidemment à démontrer... Cette valse hésitation, sur une aussi courte période (une quarantaine d'années) ne serait-elle pas le symptôme d'un malaise ?

10 - Dans une étude réalisée en 1994 dans le Nord-Pas-de-Calais, C.-A. Cardon (1998) enregistre plus de 72 appellations différentes pour désigner les postes se répartissant selon deux « polarités fonctionnelles », l'une d'intervention pédagogique, l'autre de type organisationnelle.

Discours sur la professionnalisation des formateurs et émergence des métiers de la formation (1960-1988)

Mais l'indécision ne porte pas seulement sur les mots. Si la promulgation de la loi de 1971 ouvre le « temps des formateurs » (11), la mise en place d'un marché et l'extension des activités de formation ont-elles pour autant permis la constitution d'un nouveau métier ? Une vue rétrospective amène à une conclusion nuancée. Un des thèmes récurrents des discours sur les formateurs depuis les années 1960 porte sur leur professionnalisation. Or, la loi de 1971 n'a pas, semble-t-il, permis de clore définitivement les débats initiaux. Dès le milieu des années 1960, Philippe Fritsch (1971) décelait les premiers indices d'une professionnalisation en cours, et quarante ans plus tard la question n'a pas encore trouvé une issue certaine.

L'examen de la littérature sur les formateurs permet de mettre en évidence différentes périodes (de Lescure, 2005) : au refus de la professionnalisation qui domine pendant les années 1960 et 1970 succède, à partir de 1982, une période intermédiaire où le consensus initial s'effrite et où des conflits apparaissent. L'incertitude est finalement partiellement levée en 1988 par la signature d'une convention collective nationale des organismes de formation. Cette signature ouvre une nouvelle période qui dure jusqu'à aujourd'hui et pendant laquelle les discours sur la professionnalisation des formateurs prolifèrent sans que pour autant leurs conditions d'activité et de carrières ne soient marquées par des changements importants. Cette scansion est particulièrement visible dans les revues spécialisées. *Éducation permanente*, créée en 1969, est le premier lieu à partir duquel sont tenus les discours sur les formateurs, mais avec les années l'intérêt que la revue porte à cette thématique s'affaiblit nettement (12). La comparaison avec la revue *Actualité de la formation permanente*, créée en 1972, montre une progression inverse. À partir de 1989, la revue du Centre Inffo, organisme sous la tutelle de l'État, prend en charge la thématique et produit de nombreux dossiers (13) affirmant l'impérieuse nécessité de la professionnalisation. Revenons brièvement sur ces trois périodes.

Les années 1960 sont marquées par le refus de la professionnalisation. Il ne s'agit pas alors de créer un corps de professionnels pour assurer le développement de l'éducation permanente mais de procéder à la manière des prosélytes religieux par « démultiplication ». Le CUCES sera le lieu privilégié dans lequel sera développé cette

11 - Selon l'expression de Noël Terrot, 1994, p. 41.

12 - Sur les 55 articles publiés sur les formateurs de 1969 à 2000, 28 le sont dans les années 1970, 18 dans les années 1980 et 9 dans les années 1990.

13 - Entre 1989 et 2000, la revue publie cinq dossiers regroupant 47 articles.

idée. Pour former les salariés de grandes entreprises, le CUCES ne procède pas au recrutement d'équipes de formateurs. Il préfère préparer certains membres du personnel de ces entreprises afin qu'ils deviennent eux-mêmes des « agents de changement ».

« Alors que, jusqu'ici, les mêmes hommes, en l'occurrence des professeurs, formaient chaque année d'autres hommes, nous devons au contraire, dans une première phase, former des hommes qui deviendront instructeurs, qui, dans la seconde phase formeront à leur tour des hommes qui eux-mêmes deviendront instructeurs et ainsi de suite. » (Schwartz, 1960b)

La formation est, pour les animateurs du CUCES, quasiment un devoir civique (Laot, 2001, p. 124), il s'agit d'une « mobilisation générale pour l'instruction générale », et cette mobilisation ne peut atteindre la généralité demandée que grâce à « l'enseignement par progression géométrique, c'est-à-dire un qui forme dix qui forment cent » (Schwartz, 1960c). Il n'est, dans cette perspective, nullement question de recourir à des formateurs, ou plutôt selon le vocabulaire de l'époque, des instructeurs spécialisés dans cette activité. La mise en place d'un corps de professionnels ne pourrait, en effet, répondre aux impérieux besoins de formation que réclament les changements sans cesse plus importants du monde social comme du système productif. Plutôt que des formateurs professionnels, ce dont la généralisation de l'éducation permanente a besoin c'est d'un régiment infini de formateurs occasionnels (14).

Dès la « bible » du CUCES, texte fondateur de 1961 (15), cette idée est clairement énoncée. Les premières *sessions pédagogiques* destinées aux futurs instructeurs de l'industrie doivent leur donner :

« – une formation personnelle susceptible de créer l'attitude favorable à l'égard de [la] diffusion de connaissances en milieu adulte ;
– des méthodes suffisamment élaborées – eu égard à ces auditoires – pour que ces instructeurs formés puissent à leur tour former de nouveaux instructeurs. »

85

Les formateurs ont vocation à s'engendrer les uns les autres et à proliférer en une courbe exponentielle. Ce dispositif ne concerne pas des formateurs *professionnels*, mais des cadres de l'industrie, « choisis pour leur intérêt et leurs aptitudes à la formation », qui devraient y consacrer au moins 10% de leur temps de travail, et plus largement, tout un chacun : « Tout homme possède un bagage de connaissances qu'il

14 - Comme l'explique un éditorial de la revue *Éducation permanente* (1974), les formateurs refusent que « leur action soit une spécialité de plus » car « le succès de leur activité suppose la mort de leur spécialité ». Jacky Beillerot (1974), quant à lui, récuse la notion de métier (au singulier) de formateur en raison de la réduction technicienne qu'elle opère, il lui préfère celle de fonction, la fonction du formateur épousant celle de la formation.

15 - *Département Éducation permanente, CUCES, 1961, document ronéoté, p. 20.*

doit pouvoir communiquer à d'autres ; chacun, ayant reçu une formation, doit pouvoir à son tour la diffuser» (16). Ce n'est qu'autour de 1968, dans le projet des AUREFA (17), que l'idée d'une différenciation entre formateurs occasionnels « issus du milieu » et *praticiens de l'éducation* sera exposée. Ces derniers sont en fait les seuls à devoir exercer à temps plein et donc à recevoir une formation complète. Si une spécialité émerge, c'est non pas celle de formateur mais celle de formateur de formateur, cette question est d'ailleurs l'une de celles qui a le plus de succès pendant cette période (18).

Ce refus de la professionnalisation est réaffirmé quelques années plus tard par des représentants de la CFDT et de FO qui, interrogés lors d'une table ronde organisée par la revue *Éducation permanente*, indiquent sans ambages que des formateurs « il n'en faut plus » (1971b, p. 45). Ils ne souhaitent pas, ils sont même farouchement contre, la constitution d'un corps de professionnels venant répondre aux besoins ouverts par le nouveau cadre législatif. Il est vrai que l'avenant « cadre » à l'accord de 1970 (19) a été signé principalement pour organiser les modalités concrètes de participation de cette catégorie de personnel aux actions de formation (20). Ainsi, les formateurs occasionnels ont la préférence de ces deux confédérations (21). Pour eux, les formateurs ne doivent pas faire carrière, aucune spécialisation n'est voulue, ils ne doivent pas rester longtemps en poste, il doit y avoir une « grande rotation » pour que tout le monde puisse devenir formateur. En fait, cette position vise à mettre à distance le modèle du professeur. Il est vrai que l'Éducation nationale, comme les syndicats d'enseignants, avaient été maintenus à l'écart des négociations de l'accord de 1970 et de la préparation de la loi de 1971. Ici, les représentants syndicaux confirment cette volonté d'éloignement et considèrent que l'on n'a pas besoin des

16 - *Ibid.*, p. 7.

17 - Associations universitaires régionales d'éducation et de formation des adultes (cf. Laot, 1999).

18 - Objet de plusieurs dossiers de la revue *Éducation permanente* sous le titre « La formation de formateurs » (n° 12, 1971a et n° 49-50, 1979). Pour une analyse de la littérature consacrée à la formation de formateurs, cf. M.-A. Orsoni (1995, p. 115-136).

19 - Avenant du 30 avril 1971 à l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 « sur la formation et le perfectionnement professionnels ».

20 - Son Titre III, soit sept articles sur les quatorze qui composent l'ensemble, est consacré aux « Dispositions relatives aux salariés visés par l'avenant et demandant à participer à des fonctions d'enseignement ».

21 - La position de la CGT présente à la table ronde est plus nuancée. Elle y défend l'idée de formateurs considérés comme des professionnels mais dont la légitimité est fondée sur l'expérience de travail et qui peuvent être amenés à retourner exercer périodiquement leur métier d'origine.

compétences pédagogiques des enseignants, seule une « maîtrise de l'existence » est requise pour le formateur qui n'aura de toute façon qu'une faible responsabilité puisque « le rôle de formateur doit être tenu par le groupe », c'est-à-dire les stagiaires. Au formateur, il est alors simplement demandé d'être un « organisateur de situations de formation ».

La seconde période qui s'ouvre au début des années 1980 est moins consensuelle, elle n'est pas caractérisée par l'optimisme généralisé dû à la croyance collective en la nécessaire extension de la formation. On peut dire que le deuxième temps des discours publics sur la professionnalisation des formateurs constitue une sorte de réaction à leur extension et leur prolétarianisation. En effet, avec les « nouveaux formateurs » (22) venus répondre au développement des formations destinées aux « publics jeunes » et aux chômeurs, plutôt que la « démultiplication » attendue, c'est à une simple multiplication que l'on assiste et celle-ci transforme passablement les choses tant les nouveaux entrants se confondent avec les publics dont ils ont la charge. Tout se passe comme si, en changeant de milieu de recrutement et de public, cette « proximité », autrefois réclamée (par exemple des cadres formant des cadres), n'apparaissait plus comme une condition nécessaire à la généralisation de l'éducation permanente et qu'il fallait au contraire de la période précédente œuvrer activement à la reconnaissance des formateurs comme profession par la définition de leur spécificité et la promotion des savoirs qu'ils mettent en œuvre. On est donc ainsi passé d'un premier moment heureux où les formateurs discutent entre eux de leurs fonctions et de leurs pratiques à un second où ils sont amenés à se prononcer sur des orientations déterminantes pour leur avenir. À la relative bonne entente succède un double déchirement. Ce déchirement est d'abord visible dans les désaccords qui opposent Gérard Malglaive, observateur de la situation des formateurs du service public de l'emploi, qui, sollicité par le ministre Jacques Rigoux, propose de mettre en place un système de qualification (Malglaive, 1983a, *op. cit.*), et les représentants des responsables de formation en entreprise (23). Ces derniers refusent en effet que soit instituée une qualification, le seul critère de recrutement devant selon eux rester l'« efficacité prouvée et testée », et ils réaffirment le caractère transitoire du métier de formateur (24). Puis, les désaccords prennent la forme d'un conflit entre deux producteurs d'études sur les formateurs, Jean-Pierre Chanteloube qui privilégie l'analyse des emplois et des pratiques professionnelles dans la perspective de produire un

22 - Selon l'expression de Gérard Malglaive (1983b, p. 136).

23 - GARF (Groupe amical des responsables de formation devenu Groupement des acteurs et responsables de la formation) et AFREF (Association française pour l'expansion par la formation devenue Association française des responsables de formation).

24 - Ces deux organisations ayant participé au groupe de travail animé par Gérard Malglaive, leurs réactions sont publiées en annexe du rapport.

référentiel des métiers de la formation qui puisse servir de base à une négociation entre « partenaires sociaux » et permette l'élaboration d'une classification des emplois, et Guy Jobert qui, pour défendre l'unité du groupe professionnel, met l'accent sur l'existence de savoirs autonomes partagés, élément déterminant dans la constitution d'une profession (25).

La dernière période, à partir de 1988, est celle où, dans les discours sur les formateurs, domine la thématique de la professionnalisation. Le métier de formateur est alors pensé comme une « profession en construction » (Géhin, 1996), partie d'une « nébuleuse » dénommée « métiers de la formation » (Liétard, 1989). La revue *Actualité de la formation permanente* se saisit de la question et y consacre régulièrement des dossiers (1989; Gérard, 1992, 1997, 1999). À partir de 1995, le Centre Inffo publie un *Guide technique des métiers de la formation* (1995) régulièrement actualisé. De même, l'ouvrage publié à la Documentation française est lui aussi fortement marqué par la question de la professionnalisation (26). L'ouvrage défend une « approche catégorielle » dans laquelle les formateurs sont appréhendés en fonction des publics qu'ils forment (jeunes, migrants, illettrisme, cadres), du cadre institutionnel dans lequel ils interviennent (secteur public et parapublic, AFPA, Fonction publique territoriale, entreprises) et des fonctions particulières qu'ils occupent (conseil, tuteur). Paradoxalement, si la diversité des métiers de la formation semble définitivement acquise, ces publications utilisent aussi bien les termes de formateur que d'agent de la formation. De même, la formation de formateur – qui reste un label unificateur – et la professionnalisation des métiers de la formation, ne sont jamais mentionnées qu'au singulier. Enfin, si la professionnalisation apparaît comme un horizon souhaitable, le recours aux formateurs occasionnels n'est pas pour autant exclu (27).

25 - L'opposition entre les deux auteurs est notamment visible dans leurs articles respectifs : J.-P. Chanteloube, « Les métiers de la formation : une approche par les pratiques professionnelles » et G. Jobert, « La professionnalisation des formateurs », articles publiés dans les actes du colloque organisé par la Délégation à la formation professionnelle : *Quelle formation ? Quels formateurs ?* (1987).

26 - Sa deuxième partie s'intitule « Vers une professionnalisation ? » (Gérard et al., 1994).

27 - L'article 16 de l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 (relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie) est consacré au « rôle de l'encadrement dans le développement de la formation professionnelle ». Les cadres ont une mission « essentielle » d'information, d'accompagnement et de formation.

Les formateurs d'enseignants sont-ils des formateurs d'adultes ?

Sauf à considérer que les enseignants ne sont pas des adultes, il faudrait répondre oui. Et pourtant... Remarquons au passage que bien d'autres destinataires de « formation » ne sont pas davantage considérés comme des adultes, par exemple tous les jeunes majeurs et les (moins jeunes) adultes qui, de la première année du L jusqu'à la huitième du D (28) sont des *étudiants*, formés (instruits? éduqués? enseignés?) à l'université par des *enseignants* (ou des enseignants-chercheurs), y compris ceux qui s'inscrivent dans des cursus professionnels, dans lesquels les stages tiennent une place importante (IUT, IUP et maintenant LP, MP...). En revanche, les travailleurs sociaux, formés en centre de formation professionnelle (29), dès la sortie du baccalauréat, le sont par des formateurs. Ajoutons que chez nos voisins européens, les mêmes travailleurs sociaux, formés à l'université, sur des contenus sensiblement identiques, le sont le plus souvent par des enseignants (ou par leur équivalent dans les langues nationales). L'acception « formateur d'adultes » ne peut donc s'entendre indépendamment de l'institution qui prodigue la formation, le formateur d'adultes est obligatoirement « institutionnellement situé ». Les exemples précédents montrent que la différenciation entre formateurs et enseignants ne s'effectue pas entre formation initiale et formation continue, ni même entre formation générale et formation professionnelle, et pas davantage selon les pratiques pédagogiques.

Même si les enseignants en formation sont des adultes, nous disent Marguerite Altet *et al.* (2002), les formateurs d'enseignants ne se considèrent pas et ne sont pas considérés comme des formateurs d'adultes. « Ils ne participent pas de la culture développée dans le monde des entreprises ou dans d'autres administrations publiques » (*ibid.*, p. 10). La culture partagée serait donc un signe essentiel d'une professionnalité (30) en marche. Selon l'enquête par questionnaire effectuée en 1997 par M. Altet (1999) auprès des formateurs MAFPEN (31) de l'académie de Nantes, ceux-ci se sentent tous « enseignants-formateurs », mais 38 % d'entre eux

28 - Ce qui peut les conduire, même dans le cadre d'une formation initiale, jusqu'aux alentours de la trentaine.

29 - Les « écoles de travail social » sont considérées comme des établissements de formation professionnelle.

30 - Le terme « professionnalité » recouvrant capacités professionnelles, savoirs, culture et identité (cf. R. Bourdoncle, C. Mathey-Pierre, 1995).

31 - Missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale, créées en 1982, supprimées en 1998 avec leur intégration dans les IUFM qui avaient, dès l'origine (1991), la mission de la formation initiale et continue des enseignants.

d'abord et avant tout « enseignants ». Il faut ici souligner que seuls 11 % de ces « formateurs » le sont à temps plein, les autres continuant à assurer des heures d'enseignement, le plus souvent à mi-temps. Il est intéressant de noter que c'est bien ceux qui exercent à temps complet que l'on retrouve le plus dans le troisième groupe de la typologie établie (32), les formateurs « mixtes » (ils mènent à la fois des formations disciplinaire et transversales) ou formateurs « praticiens-réfléchis ». Ils ont l'ancienneté la plus grande, en tant qu'enseignant et en tant que formateur, et présentent un profil « polyidentitaire » correspondant à une identité enseignante forte ; avec un « rôle de formateur professionnel d'adultes » et une fonction d'expert d'analyse des situations de travail et des pratiques de formation. Le rôle de « formateur professionnel d'adulte » se traduit chez eux par la volonté de « former un professionnel de l'apprentissage » et de transformer le métier d'enseignant, voire de construire un nouveau métier, notamment par un changement des pratiques enseignantes.

Le rapport Caspar sur les IUFM (2002) insiste sur l'importance pour les formateurs d'enseignants de trouver une « posture juste » et « cela implique, selon lui, que les formateurs se présentent d'abord comme des "formateurs" » (p. 32). Changer de position de professeur à formateur, selon P. Caspar, passe entre autres par une modification du regard que le formateur porte sur ses « élèves » (*ibid.*), qui en l'occurrence sont des adultes en voie de professionnalisation, en les considérant davantage comme des *adultes*, par exemple en faisant « davantage confiance aux enseignants stagiaires dans leurs capacités d'analyser leurs propres pratiques », en les reconnaissant comme « des acteurs à part entière dans le fonctionnement des IUFM » ou encore en introduisant davantage de réciprocité dans la formation (*ibid.*, p. 39). L'universitarisation des IUFM permettra-t-elle d'aller dans le sens préconisé ? Il est permis d'en douter si l'intégration se résume à une « étudianteisation » des adultes enseignants en formation.

Pour en revenir aux mots, il est toutefois possible de s'interroger aujourd'hui sur un éventuel glissement en cours : les enseignants ne deviendraient-ils pas de plus en plus des « formateurs » ? Comme indicateur de cette hypothétique évolution citons la création récente de plusieurs associations qui intègrent le mot dans leur intitulé, tout en se référant explicitement à un public d'enseignants, ainsi l'*Association des formateurs TICE* (mars 2001) qui a pour objet la reconnaissance de l'identité des *enseignants* chargés du développement des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ; ou, plus récemment, l'*Association nationale des*

32 - Les formateurs disciplinaires, centrés sur le perfectionnement des enseignants dans une discipline ; les formateurs accompagnateurs, visant à une adaptation ou au changement des pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant ; les formateurs praticiens-réfléchis, axés sur la construction d'un nouveau métier d'enseignants (cf. Altet, *op. cit.*, 1999, p. 53).

formateurs de l'école primaire (2003) qui fait suite à *l'association des « maîtres-formateurs »* de Paris (1995). Assisterait-on alors à une désinstitutionnalisation du mot formateur ? À suivre...

Ce rapide tour d'horizon autour des mots « formateur d'adultes » ne peut que conduire à la perplexité. Autant d'incertitude, d'indétermination, d'embarras, d'imprécision... doivent interroger. Que cache cette enveloppe commode ? Finalement, la question qui pointe à travers l'exemple des formateurs d'enseignants est bien celle d'une spécificité décontextualisée (coupée de tout métier ou fonction spécifiques) d'un formateur... d'adultes et non pas de plombiers, de cadres de jeunesse, de militants syndicaux, etc. Peut-on être formateur sans être formateur de... ? Ou encore, existerait-il un plus petit dénominateur commun à tous les formateurs de... ? Et où se situerait donc ce plus petit dénominateur commun sinon dans l'acte éducatif ? Serait-il inévitablement si différent, cet acte, lorsqu'il s'agit d'enfants ou bien d'adultes ? Autant de questions que nous laisserons ouvertes en suggérant toutefois que certaines réponses pourraient être utilement recherchées dans l'histoire : pas seulement l'histoire des formateurs (qui reste à entreprendre), mais celles des institutions et celles des pratiques sociales, avec, à l'intérieur de celles-ci, un intérêt particulier porté aux places laissées aux différents protagonistes, enfants et adultes.

Françoise F. LAOT
 Université René Descartes, Paris V, CERLIS.
 Emmanuel de LESCURE
 Université de Paris XII Val-de-Marne, ERTÉ REV.

BIBLIOGRAPHIE

- Actualité de la formation permanente* (1989). « L'évolution des métiers de la formation. Formations qualifiantes pour les formateurs », Paris : Centre Inffo.
- ALTET M. (1999). « Les professionnalités des formateurs MAFPEN. Profils identitaires ou profil polyidentitaire », *Recherche et formation*, « Formation continue des enseignants, les MAFPEN et après ? », n° 32.
- ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (éds) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd., 1996).
- ARDOINO J. (1963). *Propos actuels sur l'éducation (Contribution à l'éducation des adultes)*, Bordeaux : IAE.
- BEILLEROT J. (1974). « Formateur : métier ou fonction ? », *Éducation permanente*, n° 26.
- BOURDONCLE R., MATHEY-PIERRE C. (1995)., « Autour du mot "Professionnalité" », *Recherche et formation*, n° 19, p. 137-148.

- CACÉRÈS B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*, Paris : Seuil.
- CARDON C.-A. (1998). « Les formateurs d'adultes : contre toute apparence floue de milieu indéterminé », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 37-38.
- CASPAR P. (2002). *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM*, rapport de mission à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale.
- CENTRE INFO (1995). *Les métiers de la formation. Guide technique*, Paris : Centre Inffo.
- DÉLÉGATION À LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1987). *Quelle formation ? Quels formateurs ?* Séminaire de recherche, Versailles, 15-16 octobre 1986, Paris : La Documentation française.
- Éducation permanente (1971). « La formation de formateurs », n° 12.
- Éducation permanente (1971). « Les syndicats ouvriers et la formation après l'accord du 9 juillet 1970 », n° 11.
- Éducation permanente (1974). « La formation est-elle un métier ? », n° 24.
- Éducation permanente (1979). « La formation de formateurs », n° 49-50.
- FRITSCH P. (1971). *L'éducation des adultes*, La Haye : Mouton.
- FRITSCH P. (2004). « Sur les traces du "discours de l'éducation des adultes" », in E. de Lescure (coord.), *La construction du système français de formation professionnelle continue*, Paris : GEHFA ; Paris : L'Harmattan.
- GÉHIN J.-P. (dir.) (1996). *Une profession en construction : les formateurs en Poitou-Charentes*, rapport de recherche, GRITECS/univ. de Poitiers, multigr.
- GÉRARD F. (coord.) (1992). « À propos des formateurs », *Actualité de la formation permanente*, n° 117, Paris : Centre Inffo, p. 3985.
- GÉRARD F. (coord.) (1997). « Organismes de formation : des métiers en devenir », *Actualité de la formation permanente*, n° 150, Paris : Centre Inffo, p. 1996.
- GÉRARD F. (coord.) (1999). « La formation des enseignants et formateurs en Europe », *Actualité de la formation permanente*, n° 160, Paris : Centre Inffo, p. 3394.
- GÉRARD F. et al. (coord.) (1994). *Les métiers de la formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, Paris : La Documentation française.
- GISCARD P.H. (1958). *La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement*, Paris : PUF (coll. Le travail humain).
- LAOT F. F. (2005). « Les formateurs d'adultes ont-ils jamais existé ? », *Éducation permanente*, n° 164.
- LAOT F. F. (1999). *La formation des adultes*, Paris : L'Harmattan.
- LAOT F. F. (2001) « La formation de formateurs à Nancy dans les années soixante », in D. Fablet (coord.), *La formation des formateurs d'adultes*, Paris : L'Harmattan.
- LAOT F. F. (2006). « Les formateurs d'adultes » in J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod, p. 317-327.
- LE BOTERF G., VIALLET F. (1974). « Les formateurs sont-ils en situation professionnelle ? », *Éducation permanente*, « La formation est-elle un métier », n° 25, p. 63-85.

- LESCURE E. de (2005). *Les formateurs d'adultes, un groupe professionnel incertain. Marché du travail et professionnalisation*, thèse de sociologie (dir. R. Establet), Université de Provence, Aix-Marseille I.
- LIETARD B. (1989). « Autour de la nébuleuse "Acteurs de la formation continue" », *Actualité de la formation permanente*, « L'évolution des métiers de la formation. Formation qualifiante pour les formateurs », n° 103.
- MALGLAIVE G. (1983) *La formation et la qualification des agents de la formation continue*, rapport au ministère de la Formation professionnelle.
- MALGLAIVE G. (1983). *Observation et évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans*, t. 2, ADEP, ministère de la Formation professionnelle.
- ORSONI M.-A. (1995). « Une revue de travaux sur la formation des formateurs (1970-1989) », *Recherche et formation*, n° 19, p. 115-136.
- SCHEFFKNECHT J.-J. (1971). « La formation des formateurs en Europe », *Éducation permanente*, n° 12.
- SCHWARTZ B. (1960). « De la formation des ingénieurs à l'éducation permanente de tous les adultes », *Prospective*, n° 6.
- SCHWARTZ B. (1960). *Le centre universitaire de coopération économique et sociale*, CUCES, mars, document ronéoté.
- SCHWARTZ B. (1960). *Département éducation permanente*, CUCES, septembre, document ronéoté.
- SCHWARTZ B. (1969). « Pour une éducation permanente », *Éducation permanente*, n° 1.
- TERROT N. (1994). « Éducation des adultes et formateurs: une approche historique », in F. Gérard et al. (coord.), *Les métiers de la formation*, Paris: La Documentation française.
- VATIER R. (1968). *Développement de l'entreprise et promotion des hommes*, Paris: Entreprise moderne d'édition (1^{re} éd. 1960).
- VIAL J. (1978). « L'éducation et l'éducation permanente » (t. 8) in M. Debesse, G. Mialaret (dir.), *Traité des sciences pédagogiques. Éducation permanente et animation socioculturelle*, Paris: PUF.

**Ressources vidéos de l'Université ouverte des
compétences.....**

p. 59

Site web L'Université ouverte des compétences (www.leclub.org)

- Le formateur d'adultes : un agent de développement

Guy Jobert, Vidéo documentée séquencée n°136, 10 avril 2012

- Le métier de formateur d'adultes : 1960 - 2030













Pierre Caspar, Vidéo documentée séquencée n°130, 02 décembre 2011




- Malaise dans la formation : tendances et pistes d'avenir

Jean-Marie Barbier, Vidéo documentée séquencée n°109, 23 juillet 2010

Guy Jobert Le formateur d'adultes : un agent de développement



- | | | |
|--|---------|---|
| 1. Le travail : un point devenu aveugle pour les formateurs | 0:02:33 |    |
| 2. Le lien entre la formation et le travail : des occasions manquées | 0:05:13 |    |
| 3. La formation asservie depuis trente ans à l'emploi et aux politiques de l'emploi | 0:06:37 |    |
| 4. Le travail : entre la tâche et l'activité, ce qui n'est pas donné par la proscription | 0:07:50 |    |

-  Visionner la séquence  Ajouter à mes sélections  Partager dans une discussion

Mots-clés

Métier formation, Formation formateur, Formateur, Formation professionnelle continue, Analyse activité, Clinique travail

 Envoyer par e-mail Partager :       

Pourquoi cette vidéo ? Intervenant Points clés Liens & documents



L'amphi débat dont est issue la présente Vidéo documentée séquencée (VDS) a été organisée en partenariat entre la revue *Éducation Permanente* et L'Université ouverte des compétences.

De plus en plus de voix se font entendre pour affirmer que la formation des adultes est en panne, qu'elle ne parvient pas à renouveler ses approches et ses méthodes et qu'elle poursuit son chemin dans la répétition des formes instituées. Certains doutent même de son utilité.

Ces questionnements et remises en cause doivent être pris au sérieux et inciter les professionnels de la formation à interroger et à porter plus loin leurs principes d'action et leurs pratiques.

Historiquement, les formateurs d'adultes ont construit leur spécificité en s'appuyant sur l'héritage de l'éducation populaire pour se démarquer du modèle scolaire dominant. Sans doute ne sommes-nous pas sortis de cette période fondatrice.

Un modèle "formatif" s'est substitué au modèle "scolaire" puis s'est figé pour se reproduire, avec d'innombrables variations de forme, autour d'une pratique "stagifiée" de la formation. Dans le même temps, les dispositifs de formation en alternance qui cherchent à lier savoir et action, théorie et pratique, logiques et univers sociaux de la formation et de la production, ne sont pas parvenus, à de notables exceptions près, à échapper à une juxtaposition de deux mondes pratiques, idéels et sociaux.

Parmi les ouvertures les plus prometteuses - elles ne sont pas si nombreuses - on peut mentionner l'intérêt récent manifesté par le monde de la formation pour l'objet "travail" et les disciplines des sciences humaines qui l'étudient.













Cet amphi débat de l'UOC, organisé en partenariat avec la revue *Éducation Permanente*, se propose d'argumenter les raisons pour lesquelles la formation des adultes peut trouver dans son ancrage dans l'action, et plus spécifiquement le travail, les bases d'un renouvellement.




Et comment, de pourvoyeur de savoirs institués le formateur peut devenir un agent de développement, des personnes, de l'activité, des compétences.

Un appel au renouvellement des pratiques nécessaire, somme toute optimiste, presque joyeux* qui concerne directement l'activité des formateurs, mais aussi celle des responsables formation, ingénieurs de formation, responsables RH et managers.

* Le titre initial de l'intervention de Guy Jobert est à cet égard éloquent "Les formateurs et le travail : une relation enfin heureuse ?" et s'inspirait de son éditorial à la première livraison de la revue *Éducation Permanente* consacrée au travail, en 1993 : "Les formateurs et le travail. Chronique d'une relation malheureuse" (in *Éducation Permanente. Comprendre le travail (I)*, n° 116).



| | | |
|---|---------|---|
| 1. Prologue. Le métier de formateur d'adulte : une transmission qui ne s'est pas faite | 0:05:27 |    |
| 2. Trois moments dans l'histoire des formateurs d'adultes : (1) La rencontre des ingénieurs et des pédagogues | 0:08:02 |    |
| 3. (2) L'irruption de l'économie dans la formation | 0:09:15 |    |
| 4. (3) Les transformations de l'accès aux savoirs | 0:07:04 |    |

-  Visionner la séquence
-  Ajouter à mes sélections
-  Partager dans une discussion

Mots-clés

Métier formation, Formateur, Histoire formation, Formation professionnelle continue

-  Envoyer par e-mail
- Partager :       

Pourquoi cette vidéo ?

Intervenant

Points-clefs

Liens & documents

Le début des années 1960, le CUCES (Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale), Bertrand Schwartz, la sidérurgie, les mines, la Lorraine : comme un moment de déflagration. L'un de ces moments rares de cristallisation où une musique nouvelle s'invente. La formation des adultes en France est en partie fille de ce moment-là.

Pierre Caspar est de la toute première équipe des inventeurs : à la contrebasse dans le premier jazz band. De ceux qui imaginent et interviennent pour développer dans un même mouvement les personnes au travail, les entreprises où ils travaillent, la société.

Et puis cela ne s'arrêtera pas, pendant quasiment un demi-siècle. Entrepreneur (co-fondateur de Quatenaire Éducation, intervenant en France et en Europe, ingénieur (des mines), docteur (Berkeley), sociologue, chercheur, directeur de cabinet de ministre, titulaire de la chaire de formation des adultes du CNAM, l'ingénierie de formation (la rencontre des ingénieurs et des pédagogues), l'investissement immatériel (la rencontre des économistes et des formateurs), l'éducation non formelle, l'accès aux lieux de savoirs, les technologies, la formation ouverte et à distance : traverser l'histoire de Pierre Caspar, c'est traverser en partie notre histoire.

Et puis... Il a publié un livre qui revisite toute sa traversée de ces 50 années-là : *La formation des adultes. Hier, aujourd'hui, demain...* (Éditions d'Organisation, janv. 2011).

C'est une histoire vécue, réfléchie, qui réinterroge les questions clefs que travaille la formation des adultes. C'est une leçon de vie, en ce sens que c'est le genre de livre qui donne envie d'agir, de penser autrement, de réfléchir, de lire, de se battre dans un monde qui paraît parfois devenu fou.

Et l'Université ouverte des compétences a été particulièrement heureuse d'accueillir cet homme-là pour venir nous en entretenir, pour en débattre avec nous.

Parler de quoi ? De l'avenir de la formation des adultes, du métier de formateur. Avec un peu d'élan. Avec le sentiment, avec la raison, avec l'expérience. Et en partant de quelques situations concrètes et vécues : Pierre Caspar est aussi un homme de métier...

Vidéo Documentée Séquencée (VDS) n°130

Prise de vue : 29 mars 2011

Date d'édition : 02 décembre 2011

Durée : 1:10:09

Programmation et animation : Jean Besançon, directeur de L'Université ouverte des compétences - Club Stratégies.

Réalisation et édition : Pierre Cécile

© Pratiques & Stratégies - novembre 2011 - reproduction interdite

 Imprimer

Jean-Marie Barbier

Malaise dans la formation : tendances et pistes d'avenir



Pourquoi cette vidéo ?

Intervenant

Points-clés

Liens & documents

Comment pourrait évoluer la formation des adultes en France et en Europe ? Peut-on commencer à discerner des pistes qui lui redonneraient sens, et reconnaissance de ses vertus propres ?

En France, la formation professionnelle est à la question depuis de nombreuses années.

Dans un contexte décrit comme de « crise économique » quasi permanente depuis le milieu des années 1970, son efficacité réelle est mise en doute, la complexité de son organisation critiquée dans d'innombrables rapports, son coût (27,1 Mds d'euros en 2006, dernières données INSEE) plus que jamais brandi pour en stigmatiser l'inefficacité.

Ces acteurs sont les professionnels du secteur - formateurs et responsables -, bien sûr (dont il est d'ailleurs très peu question dans les lois récentes), mais aussi toutes celles et ceux qui ont en charge, dans les entreprises, les organisations professionnelles, les collectivités territoriales, des questions de performance, de compétences indispensables aujourd'hui et demain, de possibilités de parcours d'évolution professionnelles pour les personnes, d'innovation.

Jean-Marie Barbier, professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers, directeur du Centre de recherche sur la formation, propose ici une analyse dense, fine, nourrie de multiples recherches et références.

Résolument optimiste, il prend acte de la crise, du sentiment de « malaise » qui envahit les acteurs de la « formation des adultes », mais parle aussitôt de recomposition de leurs activités, décrit les tendances d'évolution en les reliant aux grandes transformations du travail et de la société.

À la fonction formation qui se vit souvent comme fragilisée, avalée par les RH, le management ou encore « les technologies », aux formateurs qui ont parfois le sentiment d'une déprofessionnalisation, Jean-Marie Barbier oppose la vision passionnante et passionnée d'un métier singulièrement élargi. La vision du formateur, mais aussi du chercheur qui entend toujours contribuer à transformer les personnes, le travail, les organisations.

| | | | | |
|--|---------|--|--|--|
| 3. Tendance 1 : Finalisation de la formation, développement de la maîtrise d'ouvrage | 0:06:27 | | | |
| 4. Tendance 2 : Intellectualisation des prestations | 0:07:20 | | | |
| 5. Tendance 3 : De la formation au développement des compétences | 0:05:10 | | | |
| 6. Tendance 4 : La construction de dispositifs ensemble | 0:02:54 | | | |

Visionner la séquence Ajouter à mes sélections Partager dans une discussion

Mots-clés

Formation professionnelle continue, Education permanente, Métier formation, Formateur, Formation formateur, identité professionnelle, Formation initiale, Méthode pédagogique, Pédagogie projet

Vidéo Documentée Séquencée (VDS) n°109
Prise de vue : 18 mai 2010
Date d'édition : 23 juillet 2010
Durée : 01:19:17
Programmation et animation : Jean Besançon,
directeur de L'Université ouverte des compétences - Club Stratégies
Réalisation et édition : Pierre Cécile
© Pratiques & Stratégies - juillet 2010 - reproduction interdite