

La formation des adultes, lieu de recompositions ?

Recomposition in adult education?

Jean-Marie Barbier et Richard Wittorski



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4672>

DOI : 10.4000/rfp.4672

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2015

Pagination : 5-14

ISBN : 978-2-84788-768-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean-Marie Barbier et Richard Wittorski, « La formation des adultes, lieu de recompositions ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2015, consulté le 23 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4672> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4672>

La formation des adultes, lieu de recompositions ?

Jean-Marie Barbier
Richard Wittorski

La formation des adultes en France manifeste, singulièrement depuis les années 1960, une grande sensibilité aux évolutions économiques et sociales, et ceci sous un double aspect :

- sensibilité aux conjonctures économiques. Il suffit pour s'en convaincre d'examiner l'évolution des dépenses de formation jusqu'aux années 1990¹ et de relever notamment leur caractère cyclique dans le cas des dépenses des entreprises ou contre-cyclique dans le cas des dépenses publiques. Cette situation s'est accompagnée d'un discours politique sur la formation comme levier de transformation économique et sociale, alors que probablement elle ne faisait qu'accompagner des évolutions en cours ;
- sensibilité également aux dynamiques d'acteurs, à leurs tensions et convergences ; situation qui a pu également lui donner une place importante dans les relations entre partenaires sociaux.

Au détour des années 1990, cette situation semble avoir changé. La place de la formation des adultes comme champ autonome s'est apparemment affaiblie : dans la place qui lui est accordée dans l'appareil

d'État², dans les moyens financiers qui lui sont consacrés, dans l'espace social et professionnel qu'elle occupe, dans l'affirmation de sa culture propre. C'est du moins ainsi qu'elle a été vécue par beaucoup de professionnels du champ.

Nous faisons l'hypothèse qu'à l'inverse, en élargissant son périmètre propre et ses systèmes de référence, en se rapprochant d'autres champs professionnels relevant des « métiers sur les métiers » (management, ergonomie, conseil, soin, communication, etc.), bref en se « recomposant » elle-même, la formation des adultes participe de façon plus forte encore aux transformations économiques et sociales en cours. Mieux, parce qu'elle contribue directement aux constructions-reconstructions des sujets humains, elle constitue probablement un lieu privilégié de formalisation des nouvelles cultures d'action économique et sociale et des nouvelles cultures de recherche et d'éducation valorisées depuis les années 1990. Nous entendons par « cultures d'action » des « modes évolutifs et partagés entre plusieurs sujets d'organisation des constructions

1 Annexe annuelle à la loi de Finances-Formation professionnelle.

2 Au début des années 1970, la formation professionnelle dépendait des services du Premier ministre.

de sens autour de, à partir de, sur et pour des activités dans lesquelles ils sont engagés» (Barbier, 2011).

Cette contribution s'attache ainsi à présenter quelques transformations significatives du champ de la formation des adultes telles qu'elles sont perçues par les observateurs et les acteurs du secteur concerné et à examiner cette nouvelle situation à l'aune de la notion de « culture d'action » (Barbier, 2010) successivement aux trois niveaux distingués :

- les transformations des cultures d'action économique et sociale;
- les transformations des cultures d'action de recherche;
- les transformations des cultures d'action éducative.

Ces transformations expliquent l'apparition de nouvelles questions de recherche dans le champ de la formation des adultes, par exemple l'intérêt prononcé pour la thématique de la professionnalisation, pour l'étude des rapports entre activité et expérience, ou encore entre savoirs et compétences... Ces intérêts de recherche vont structurer les contributions du dossier proposé, celles-ci faisant par ailleurs l'objet d'une présentation en dernière partie du texte.

Formation des adultes et transformation des cultures d'action économique et sociale

On observe aujourd'hui, notamment par comparaison avec les années 1960, 1970, et pour partie 1980, une transformation profonde des cultures d'action économique et sociale, des cultures de gestion de l'activité humaine quel que soit le cadre de cette activité. Se traduisant selon les cas par des vocabulaires ou des accents un peu différents, ces nouvelles cultures se caractérisent par une grande cohérence d'ensemble.

Cultures de l'autonomie et de la responsabilité, injonction de subjectivité

Dans tous les secteurs de la vie sociale, professionnelle ou non, on constate une volonté déclarée de « faire bouger » les individus, de les conduire à être plus « volontaires » de manière à accompagner l'introduction de nouveaux modes de gouvernance (Conjard & Devin, 2007). Cette intention s'accompagne d'un discours et d'un lexique renouvelés pour parler précisément de l'activité humaine : on insiste notamment

sur le vocabulaire de l'autonomie et de la responsabilité. Il est demandé aux sujets d'être les acteurs et les auteurs de leur propre vie.

Dans les discours des institutions publiques, on peut ainsi relever une inflexion des positions affichées s'agissant du rapport attendu entre citoyens et institutions, privilégiant une prise en main plus grande par le citoyen lui-même d'un ensemble de démarches sans tout attendre des institutions. Par exemple, s'agissant des personnes privées momentanément ou durablement d'un emploi, le chômeur doit faire preuve de « mobilité, de dynamisme, d'autonomie, de savoir-être, de communication et d'ouverture ». Il doit montrer qu'il recherche activement un emploi et non plus attendre qu'on lui en propose un. Dans les secteurs privés, notamment les secteurs industriels, il n'est pas rare d'entendre les chefs d'entreprise s'exprimer très différemment du passé concernant la contribution des individus au travail, ce qui traduit le passage de la conception d'un salarié « discipliné » (système taylorien) à un salarié « doué d'autonomie, de responsabilité » dans des organisations du travail plus « flexibles ». Ainsi au début des années 1990, le responsable d'une grosse entreprise de textile qui fonctionnait jusqu'alors selon le modèle taylorien, laissant peu d'initiative à ses salariés, disait : « On veut que les employés sachent prendre des décisions sur leur travail », « mon grand principe, c'est que les employés décident et le management influence; ce sont les employés qui ont le pouvoir »³. Dans le secteur de la santé, la loi « Hôpital, patients, santé et territoires » (2010) demande que les soignants transfèrent aux malades chroniques les compétences d'auto-soins et psychosociales d'adaptation nécessaires à la prévention de la détérioration de leur santé et au maintien de leur qualité de vie.

Cette culture de l'autonomie et de la responsabilité trouve dans le monde élargi de la formation des adultes, ne se limitant pas à la formation instituée, mais incluant toutes les formes de développement des compétences, une expression et une formalisation très affinées. On peut penser en particulier au développement considérable des démarches de projet et pour partie des démarches d'autoformation, qui privilégient la place des sujets dans l'engagement de leur formation ou de leur démarche de développement, dans leur finalisation et dans leur performance. Ces démarches méritent une mise en objet par la recherche, comme s'efforce précisément de le faire ce dossier.

3 Extrait d'entretiens de recherche réalisés avec le responsable d'une grande entreprise de textile québécoise en 1991.

Nous avons quelques raisons de penser que la « montée en puissance » de ces cultures peut s'analyser comme une intervention sociale sur la place des sujets dans l'engagement de leur activité. Il s'agit en fait d'une délégation de responsabilité par les organisations et institutions. Cela explique en particulier l'éloignement qu'elles affichent par rapport au modèle taylorien, et les nouvelles proximités entre formation et management.

Cultures de l'efficacité et de la performance et pression des organisations sur les engagements de moyens

Concernant les réformes récentes du fonctionnement de l'État depuis le début des années 2000, notamment l'introduction de la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances), de la RGPP (Révision générale des politiques publiques), on peut lire sur le site du ministère du Budget, des Comptes publics et de la Fonction publique : « la LOLF, cadre organique de la performance publique », « La loi organique relative aux lois de finances du 1^{er} août 2001 institue de nouvelles règles d'élaboration et d'exécution du budget de l'État. Elle introduit notamment une démarche de performance pour améliorer l'efficacité des politiques publiques qui permet de faire passer l'État d'une logique de moyens à une logique de résultats. Ainsi l'État définit désormais des missions (grandes politiques publiques) et des objectifs à atteindre avant de décider des crédits à y consacrer. Les discussions budgétaires qui conduisent à l'élaboration du budget portent donc non seulement sur les moyens, mais aussi sur l'efficacité des actions, et donc des dépenses par rapport à des indicateurs concrets définis pour chacun des objectifs fixés ». Au-delà de la simple efficacité des politiques est posé le problème de leur efficience, c'est-à-dire du rapport entre moyens mobilisés et résultats obtenus : est-il possible de garantir les mêmes résultats (ou des résultats encore accrus) avec moins de moyens ?

Dans le monde élargi de la formation des adultes, cette culture s'exprime notamment à travers le développement des démarches d'analyse des performances, d'évaluation stratégique ou de calcul du retour sur investissement.

Resituées dans des transformations économiques et sociales plus globales, ces cultures peuvent être analysées comme un écho et comme une contribution à la pression des organisations sur les engagements de

moyens dans la production. Ceci pourrait expliquer en particulier le rapprochement relatif entre formation et gestion.

Cultures du décloisonnement, économie de services et pilotage de la production par la demande

De façon générale, les organisations publiques et privées tendent à réorganiser leurs activités autour de « pôles » d'activités censés briser les spécialisations et ordonner les activités autour d'une logique d'usage. Dans le cas des entreprises industrielles, on insiste par exemple sur l'adaptabilité ; dans les années 1990 une entreprise de fabrication d'électroménager, par la voix de son DRH, expliquait : « Nous devons développer l'adaptabilité de nos salariés, il faut casser les rigidités liées aux activités répétitives et favoriser la polyvalence nécessaire dans un contexte plus flexible »⁴. Dans le cas de la réforme hospitalière, l'ordonnance de 2005 met en place « une organisation médicale interne simplifiée autour de "pôles d'activités" ou de "pôles de soin" qui doivent permettre le décloisonnement de l'hôpital ». En 2008, le rapport Larcher « propose notamment de faire évoluer les règles de l'hôpital public pour améliorer son pilotage (transformer le conseil d'administration en conseil de surveillance et diversifier sa composition, resserrer le conseil exécutif et le transformer en directeur) » (Larcher, 2008)... Le discours politique se veut ensemblier et favorable à la pluridisciplinarité ; en 2007, François Fillon, alors Premier ministre, déclarait à propos de la formation des enseignants : « elle se veut pluridisciplinaire en cohérence avec les objectifs du socle commun des connaissances et des compétences ».

Dans le monde élargi de la formation des adultes, cette culture se traduit dans les multiples formes d'articulation entre formation et travail, ou entre formation et activité, mais également par la mise en place de dispositifs ensembliers, articulant explicitement différents espaces d'activités : « alternance » articulant explicitement situations d'enseignement, situations de formation et situations de production, *blended learning* par exemple.

Le développement de ces nouvelles cultures peut s'analyser à nos yeux comme s'inscrivant dans des transformations économiques et sociales donnant

4 Extrait d'entretiens de recherche réalisés avec le Directeur des ressources humaines d'une entreprise d'électroménager en 1991.

davantage de poids à la demande qu'à l'offre dans le pilotage de la production, à l'inverse de la situation issue des politiques keynésiennes. Le progrès consisterait moins dans la spécialisation que dans la recomposition. Ceci explique également l'importance accordée aux thématiques du pilotage stratégique, de la polyvalence, des compétences transversales. Elle permet de comprendre les rapprochements entre monde de la formation et monde du développement des organisations.

Valorisation de l'expérience et cultures de l'analyse des pratiques

La question de l'expérience, de sa constitution, de son usage et de sa reconnaissance est devenue socialement essentielle, aussi bien pour la professionnalisation, l'optimisation de l'action, que dans les nouvelles formes de régulation sociale. Les responsables nationaux des systèmes d'enseignement et de recherche parlent souvent de « retour d'expériences » (Bassy, Dulac, Dulot *et al.*, 2008). Les entreprises lient expérience, compétence et professionnalisation et en font un enjeu majeur de leur développement. Les pouvoirs publics sont confrontés au défi difficile de la validation de l'expérience. Les personnes elles-mêmes voient dans la réappropriation de leur histoire une possibilité d'affirmation identitaire. Beaucoup de « métiers de la société » supposent une connaissance des « cadres de l'expérience d'autrui ».

À bien des égards, cette question de la construction de l'expérience, de son usage et de sa reconnaissance constitue l'avenir de la formation des adultes. C'est en effet dans son périmètre élargi que se développent les multiples formes d'analyse, d'évaluation et d'ingénierie des pratiques, de reconnaissance et de validation des acquis expérientiels, d'écriture sur le travail, de production d'outils personnalisés, de formation-action ou de recherche-action. La formation des adultes s'adresse à des sujets qui non seulement ont une expérience, mais qui se la reconnaissent dans leurs démarches de formation et de développement. Elle peut contribuer aussi à faire reconnaître l'intérêt de la notion d'expérience y compris pour aborder des publics de formation initiale.

À l'analyse, nous pouvons considérer que ces transformations de cultures renvoient encore à des nouveaux modes de gestion de l'activité humaine privilégiant la construction de compétences de gestion de sa propre activité et de communication sur elle. Ceci

rapproche bien sûr la formation des adultes du monde du développement professionnel.

Cultures de l'accompagnement et intervention sociale dans la gestion par les sujets de leur propre activité

Une dernière culture de grande extension sociale et professionnelle mérite encore d'être soulignée, c'est la culture de l'accompagnement qui prend aujourd'hui de multiples formes : accompagnement des organisations, accompagnement social, accompagnement psychologique, accompagnement professionnel. Guy Le Bouëdec (2001) définit ainsi la posture générale de l'accompagnement : « Elle concerne les situations où il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il ne peut être question de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, ou la direction des événements, ou tout simplement en prenant l'initiative. Posture modeste donc ; à côté de ; de mise en valeur d'un autre ou d'autre chose ; de service ; de retrait, d'ombre, de second plan ; posture essentielle pourtant [...] ».

L'accompagnement est devenu une figure centrale du monde de l'éducation et en particulier du monde de la formation des adultes qui y apporte des contributions essentielles notamment dans les domaines du tutorat, du coaching, de la médiation, du mentorat, du *counselling*.

Contrairement au discours qu'il tient sur lui-même, l'accompagnement peut être considéré comme une intervention sociale non pas sur le contenu de l'activité des sujets, mais sur la gestion par les sujets de leur propre activité (Vitali, 2013). Un excellent exemple nous en est donné notamment en matière d'accompagnement de la validation des acquis.

Formation des adultes et transformation des cultures d'action de recherche

Le paradigme de pensée classique, ordonnant successivement production, transmission et application de savoirs, a longtemps eu pour conséquence de favoriser des cultures de recherche présentant en particulier trois caractéristiques :

- elles ont en dominante pour objectif la connaissance du fonctionnement du monde, préalable supposé à sa transformation;
- elles s'autonomisent dans un temps et dans un espace spécifiques, différenciant notamment leurs objets à partir d'un découpage disciplinaire et leurs acteurs (les « chercheurs » *versus* les « praticiens »);
- les savoirs qu'elles produisent, constitutifs de « la science », sont de valeur générale et potentiellement « applicables ».

À ce modèle vivace, qui reste largement dominant, s'est ajouté un modèle liant toujours les trois espaces, mais selon un mode nouveau, tendant cette fois à articuler explicitement action, production de savoirs et construction des sujets humains. Il présente également trois caractéristiques, se différenciant des premières :

- les recherches ont pour objectif la connaissance des processus de transformation du monde : ceci induit notamment le développement de champs de recherche correspondant à des champs de pratiques;
- elles peuvent se développer dans les espaces et dans les temps des actions qu'elles ont comme objet, avec leurs acteurs, et pour partie leurs méthodes; bref elles « accompagnent » les processus de transformation du monde;
- les savoirs qu'elles produisent portent sur des actions singulières, « situées » : ils sont immédiatement réinvestissables dans l'action par ceux qui les produisent.

Plusieurs courants déclinent ces caractéristiques, insistant tantôt sur l'indifférenciation des processus de recherche et des processus de transformation du monde : recherche-action, recherche-intervention, recherche-développement, recherche professionnelle; sur les liens entre acteurs : recherche coopérative, recherche impliquée, recherche participative, recherche partenariale, collaborations praticiens-chercheurs; sur le caractère singulier, situé de ses résultats : recherche « clinique », recherche « qualitative », recherche « située », considérées comme plus proches des réalités dont on a à connaître les acteurs. Elles s'inscrivent souvent dans une perspective holiste, pluri-, inter- ou trans-disciplinaire et mettent en discussion le paradigme classique pré-cité de la recherche.

La formation des adultes, toujours dans un périmètre élargi, joue dans ce contexte un rôle important. D'abord en tant qu'objet de recherche : dans l'univers des activités professionnelles, les activités éducatives représentent un champ considérable, tant par leur étendue que par leurs enjeux, même si les investissements effectivement consentis ne sont pas toujours à la hauteur de ces enjeux. En tant que « dimension » des

dispositifs de recherche : l'exercice même de la recherche par les acteurs sur leurs propres activités est souvent considéré aujourd'hui comme une contribution possible à leur construction en tant que sujets professionnels et sociaux. En tant que champ de recherche correspondant à un champ de pratiques : avec la montée en puissance de l'analyse des activités, la formation des adultes comme champ de recherche se rapproche d'autres champs de pratiques fonctionnant également ou susceptibles de fonctionner comme champs de recherche : gestion, soin, travail social, sciences de l'ingénieur, ergonomie. Les uns et les autres tendent à développer des postures épistémologiques, des outils théoriques et des outils méthodologiques largement communs, dans lesquels le paradigme constructiviste et les méthodes d'approche des activités réelles jouent un rôle essentiel.

Formation des adultes et transformation des cultures d'action éducative

En ce qui concerne les transformations propres aux cultures d'action éducative, le phénomène important est probablement, à l'intersection des cultures d'action économique et sociale précédemment décrites, et en cohérence avec les nouvelles cultures de recherche, le développement des cultures de la professionnalisation.

L'intention de professionnalisation dans le champ de la formation n'est pas nouvelle, mais on constate qu'elle fait aujourd'hui l'objet d'une généralisation prescrite par les institutions (européennes, nationales), dont on peut repérer quelques manifestations au travers par exemple des expressions suivantes :

- la « professionnalisation durable » soutenue au niveau européen (processus de Bologne et de Lisbonne par exemple), mais aussi les « périodes et contrats de professionnalisation » prônés par la loi française sur la formation professionnelle (loi de 2004 « Formation tout au long de la vie » et lois suivantes);
- la « professionnalisation adaptation » en lien avec les évolutions socio-économiques permanentes (flexibilité et recherche d'adaptabilité des individus, mais aussi d'une sécurisation des parcours...);
- la « professionnalisation des métiers en évolution » ou en émergence (métiers de la médiation sociale, des services à la personne) s'accompagnant d'un débat entre militantisme et professionnalisation...

Peu de dispositifs de formation ne se réclament pas aujourd'hui d'une visée professionnalisante. Portée à la fois pas les orientations nationales et européennes s'agissant de l'organisation de la formation initiale et continue et prônée par les secteurs privés, la professionnalisation a à l'évidence le vent en poupe.

On peut penser toutefois que les cultures de la professionnalisation, en dehors du concept classique de professionnalisation dans la sociologie des professions, peuvent être entendues en deux sens, souvent complémentaires :

- comme mode d'articulation plus étroite entre travail et formation : il s'agit alors de faire en sorte que la réalisation du travail soit, dans le même espace-temps, occasion de se former (formations intégrées au travail, formation en situation de travail, formation-action) ou qu'il s'agisse de mettre en place des moments de réflexion rétrospective ou anticipatrice à propos de l'activité (analyse de pratiques, groupes de pairs par exemple) dans le cadre ou non de démarches de qualité;
- comme qualification de la finalité de l'offre de formation par rapport au travail : les milieux de la formation cherchent à mettre en évidence le caractère professionnalisant de leur offre de formation de manière notamment à influencer sur la perception que leurs clients peuvent avoir de l'efficacité des dispositifs qu'ils mettent en œuvre, en vue d'améliorer la place et la légitimité de leurs pratiques de formation. De ce point de vue, la professionnalisation constitue un enjeu fort de visibilité ou d'affichage social pour les milieux de la formation, en lien souvent avec l'introduction de démarches qualité.

En ce qui concerne les dispositifs déployés, on constate qu'ils reposent souvent sur des conceptions différentes de la professionnalisation :

- un débat concernant la relation « formation-emploi-formation-métier » opposant une conception « adéquationniste » valorisant l'idée d'une formation pour un métier ou visant le développement de compétences dites « spécifiques » et une conception « transversaliste » valorisant l'idée d'une formation pour plusieurs emplois et métiers, en cohérence avec des orientations européennes, et visant le développement de compétences dites transversales ou transférables;
- un débat concernant les traits qui caractériseraient une formation professionnalisante ; pour certains serait professionnelle une formation débouchant sur un emploi ; pour d'autres serait professionnelle une formation donnant place à la pratique et à des savoirs dits « opérationnels » ; pour d'autres enfin serait professionnelle une formation faisant intervenir des professionnels

dans le cadre de partenariats avec des entreprises.

Comme toutes les cultures d'action, les cultures de la professionnalisation montrent ainsi les caractéristiques d'ambiguïté fonctionnelle qui sont liées bien entendu au fait que les dispositifs proposés sont adressés et doivent « prendre sens » par rapport à une diversité d'acteurs et de logiques.

De nouveaux thèmes de recherche à la frontière de plusieurs champs

Comme champ de recherche, la formation des adultes s'est assez naturellement déployée à partir des questions qui se sont posées aux praticiens de la formation structurant ainsi au moins deux traditions de recherche : d'une part, des recherches en compréhension portant par exemple sur les caractéristiques singulières des adultes en formation (par différence avec les enfants/adolescents du système scolaire...) et, d'autre part, des recherches-intervention accompagnant la définition des méthodes spécifiques d'intervention auprès des adultes (y a-t-il une pédagogie des adultes?...). L'un des enjeux et défis de ce champ de recherche est donc bien de transformer des enjeux et concepts sociaux (par exemple ceux de l'individualisation, du *e-learning*...) en enjeux et concepts scientifiques par la production d'un discours autonome mettant en objet les pratiques sociales et susceptible de proposer au final des outils de lecture de ces pratiques.

Depuis quelques décennies, des orientations nouvelles internationales (OCDE), européennes (Bologne en 2000) et nationales (lois de 2004 et 2009 notamment) insistent davantage, comme nous l'évoquions plus haut, sur la « nécessaire » contribution de la formation à une meilleure efficacité économique et incitent à mettre en place des modalités de formation différentes : vers le « sur mesure », vers une articulation plus grande entre situations de travail et situations de formation, vers l'individualisation et la gestion de parcours, vers la modularisation de l'offre de formation, vers la formation à distance... En lien avec ces intentions et les pratiques nouvelles qui en découlent, la recherche en formation des adultes a tendance à se déployer sur des objets nouveaux : à côté des premiers travaux portant par exemple sur l'adulte en formation et les méthodes d'intervention, on voit apparaître un intérêt grandissant à la fois, et de façon probablement complémentaire, pour la compréhension des rapports

entre évolution du travail, évolution des organisations et évolution des formes de la formation, pour le passage d'une logique de formation à une logique de professionnalisation, pour les rapports entre activité et expérience, entre savoirs et compétences...

Ces questions de recherche nouvelles n'intéressent pas seulement le champ de la formation des adultes, elles intéressent également le champ de la formation initiale lorsqu'elle se préoccupe de façon principale de l'activité, qu'il s'agisse de l'activité de l'élève ou de l'activité des enseignants et mieux encore de leurs interactivités, et des constructions identitaires qui s'y opèrent : par exemple, la question du passage d'une logique de formation à une logique de professionnalisation ; liens entre expérience et apprentissages, etc.

Les contributions qui suivent permettront d'aborder quelques-unes de ces questions. Dans un premier texte intitulé « Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs », Patricia Champy-Remoussenaud propose un certain nombre de pistes d'analyse pour comprendre ce qui caractérise actuellement les relations renouvelées entre l'éducation, la formation et le travail en focalisant notre regard sur le rapport des acteurs à l'activité de travail. Les termes en usage pour désigner ces faits sociaux, les évolutions en cours les plus sensibles dans le champ des activités professionnelles, la quête d'adéquation entre formation et emploi et les logiques de professionnalisation, de compétences et d'évaluation et le développement de trois dispositifs propres à analyser les évolutions de ce que l'auteure envisage comme des faits sociaux interdépendants seront étudiés.

Pour sa part, le texte de Philippe Carré intitulé « De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes » part du postulat selon lequel une partie du monde de la formation diffuse et entretient un contresens psychologique et pédagogique en subsumant le processus d'*apprentissage* des adultes sous la pratique de la *formation*. À partir de constats établis sur ces questions au plan international, l'auteur cherche à confirmer cette priorité à l'« apprendre » dans la compréhension des faits de formation d'adultes et la recherche d'efficacité des pratiques. Pour ce faire, cet article pose un bref rappel des définitions, puis l'hypothèse d'une « erreur pédagogique fondamentale » dans les conceptions courantes et, parfois, expertes de la formation des adultes. À travers un aperçu des grandes conceptions de l'ap-

prentissage qui traversent les milieux de la formation, il mentionne ensuite en quoi ces concepts et théories contribuent à la rénovation des visions de la formation et autorisent à en mieux penser l'efficacité, par-delà effets de mode et emballements techniques ou pédagogiques éphémères. La question proprement pédagogique de l'intervention « facilitante » sera enfin ébauchée avant de conclure par une proposition de cadre conceptuel pour une psychopédagogie des adultes renouvelée.

Dans un texte intitulé « De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation », Anne Jorro s'intéresse à la question de l'évaluation, qui a tendance à se présenter sous un nouveau jour au vu des recompositions évoquées précédemment. Ainsi, en tant que pratique socio-professionnelle, l'évaluation est au centre de vives controverses dans le champ des sciences humaines et sociales. Cette pratique suscite en particulier des interrogations dans le contexte des formations universitaires professionnalisantes. Présentée comme source de contraintes, voire de soumission pour les acteurs quand la technique d'enquête devient une fin en soi, l'évaluation peut cependant également être étudiée dans une visée de développement professionnel et organisationnel. Au regard de ces contrastes, cet article vise à mettre en regard une évaluation tournée vers des procédures normées avec une évaluation qui relève de la reconnaissance et qui favorise le développement professionnel des acteurs en situation de formation. La reconnaissance professionnelle interroge les démarches évaluatives dans leur format technique et managérial. Elle constitue une manière de comprendre et d'agir dans les milieux de formation dans un processus d'accompagnement des acteurs. En ce sens, le paradigme de la reconnaissance inaugure un mouvement de singularisation dans lequel l'évaluation joue un rôle de révélateur de l'éthos professionnel des acteurs.

Marc Durand et Germain Poizat, pour leur part, mettent l'accent sur l'utilisation de l'analyse de l'activité en formation des adultes. Cet article, intitulé « Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée », propose une approche de la formation des adultes centrée sur l'analyse de l'activité humaine. Il présente deux parties articulées. La première décrit dans un premier temps les fondements théoriques de cette approche dans une perspective de formation professionnelle, et en détaille les concepts principaux, notamment : activité, couplage acteur-environnement, appropriation, individuation, espaces d'action encouragés. Elle

propose ensuite un repérage des modalités d'expression didactique et pédagogique de cette approche, et détaille pour finir les dispositifs innovants actuellement inventés et testés dans différents champs de pratiques qui articulent, sous une qualification d'ergonomie-formation, des recherches empiriques et technologiques. La deuxième partie étend la réflexion selon deux axes. Le premier constate l'impossibilité d'adopter dans cette approche une épistémologie distinguant le registre des faits de celui des valeurs, et propose un mode de production de connaissances qualifié d'enquête collaborative impliquant les professionnels selon une visée de transformation de leur activité. Le deuxième ouvre cette approche à des pratiques autres que le travail, et détaille trois conséquences de cette ouverture : la définition d'objets d'étude et de conception nouveaux tels que le cours d'existence et le cours d'existence relatif à une pratique ; l'implication es qualité des chercheurs dans le registre axiologique et éthique ; l'adoption d'une démarche critique envers les orientations actuelles en éducation des adultes, et la proposition d'une approche développementale résumée par la formule « éducation du devenir ».

En conclusion

Si, comme nous avons essayé de le montrer plus haut, la référence à des cultures constitue un outil puissant pour comprendre un certain niveau des transformations économiques et sociales, et si elle permet à cette

occasion de penser l'importance de la formation des adultes dans les recompositions économiques et sociales qui s'opèrent, elle attire aussi l'attention sur la signification de l'appel à la recherche. Dans une intention scientifique, il ne faut pas confondre en effet les recherches qui auraient pour but de légitimer ces nouvelles cultures en contribuant à leur formalisation et les recherches qui prendraient ces cultures comme une composante importante de leurs objets. Comme on le sait, les sciences sociales se caractérisent par le fait qu'elles sont susceptibles de proposer d'autres significations que celles que les acteurs accordent à leurs actes ; elles n'en considèrent pas moins ces significations d'acteurs comme des faits sociaux à analyser et à interpréter. Certaines commandes de recherche, notamment en lien avec les thématiques nouvelles qui apparaissent dans la période récente dont certaines font l'objet des contributions qui suivent, peuvent porter naturellement les intérêts sociaux liés à la diffusion de ces nouvelles cultures. Sous réserve de précautions épistémologiques et théoriques, elles n'en peuvent pas moins contribuer à la connaissance affinée de l'objet social majeur que constitue la formation. C'est la voie dans laquelle nous nous efforçons de nous engager.

Jean-Marie Barbier

Conservatoire national des arts et métiers, CRF
jean-marie.barbier@cnam.fr

Richard Wittorski

Conservatoire national des arts et métiers, CRF
richard.wittorski@gmail.com

Bibliographie

- BARBIER J.-M. (2009). «Tendances d'évolution de la formation». In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF, p.1131-1149.
- BARBIER J.-M. (2010). «Culture d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens». *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4/1, p.163-194.
- BARBIER J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- BASSY A.-M., DULAC P., DULOT A. & PREVOS A. (2008). *Rapport des inspections générales*. Paris : Noir sur Blanc.
- BOURGEOIS E. & NIZET J. (2005). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris : PUF.
- CASPAR P. (2011). *La formation des adultes, hier, aujourd'hui, demain*. Paris : Éd. d'Organisation.
- CARRÉ P. & CASPAR P. (dir.) (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- CAPELANI C. & HEDOUX J. (1998). «Les formateurs d'adultes et leurs formations». *Les Cahiers d'études du CUEPP*, n°37-38.
- CENTRE INFFO, CNAM & UNIVERSITÉ LILLE 1 (1994). *Les métiers de la formation*. Paris : La Documentation française.
- CÉREQ (2008). *L'expertise formation-emploi à l'épreuve des territoires*. Marseille : Céreq.
- CONJARD P. & DEVIN B. (2007). *La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences*. Paris : Éd. Anact.
- JACOT H., BROCHIER D. & CAMPINOS-DUBERNET M. (dir.) (2001). *La formation professionnelle en mutation*. Paris : Éd. Liaisons.
- LAMBERT M, MARION-VERNOUX I & SIGOT J.-C. (dir.) (2009). *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Marseille : Céreq.
- LARCHER G. (2008). *Rapport de la commission de concertation sur les missions de l'hôpital*. Paris : Ministère de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative.

- LE BOUËDEC G. (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation. Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- LESCURE E. & FRETIGNÉ C. (dir.) (2010). *Les métiers de la formation, approches sociologiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SANTELMANN P. (2006). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Documentation française.
- URIETA Y. (dir.) (2011). *40 ans de formation professionnelle : bilan et perspectives. Rapport du Conseil économique, social et environnemental*. Paris : La Documentation française.
- VITALI M.-L. (2013). « Le champ d'inscription du tutorat : l'accompagnement. Figure sociale, entrées théoriques ». In C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan, p.231-245.