

La construction d'actions de formation aux nouvelles technologies

Par Jacques Merchiers

Dans la construction d'actions de formation pour des stagiaires destinés à occuper des emplois de techniciens, les formateurs jouent un rôle important, mobilisant leurs compétences et leur savoir au-delà d'une simple application de règles ou de méthodes standardisées. Développant cette hypothèse, l'auteur montre que les formateurs doivent répondre aux caractéristiques locales et singulières de la relation formation-emploi.

Lorsqu'on aborde la question de la relation emploi-formation on se trouve souvent confronté à des formulations assez générales et relativement normatives des liaisons entre les deux domaines. Or, dans le vaste domaine de la formation professionnelle continue les médiations entre l'appareil de formation et le système productif sont à la fois multiples, mal connues et fort hétérogènes. Le développement actuel des actions de formation aux nouvelles technologies accroît sans cesse cette diversité. L'étude dont cet article présente les résultats¹ a donc pour but d'explorer une strate intermédiaire du système de relations emploi-formation en prenant comme objet les activités des formateurs qui visent à la création de nouvelles formations dans le domaine de la formation professionnelle aux nouvelles technologies, particulièrement la robotique, l'informatique industrielle, les automatismes.

Les noms d'auteurs entre parenthèses renvoient à la bibliographie en fin d'article.

¹ *Formateurs et formations. La définition des actions de formation aux nouvelles technologies*, Collection des études n° 44, CERECQ, novembre 1988.

Ces investigations mettent en évidence le caractère spécifique de l'activité des formateurs dans l'élaboration de ces actions, contribuant ainsi à l'étude d'un métier dont on attend beaucoup mais qu'on connaît peu. Elles contribuent également à mettre à jour une partie du mode de production de la formation professionnelle continue (FPC), permettant ainsi de participer au débat sur les conditions de son efficacité.

L'ENQUÊTE : ACTEURS ET INSTITUTIONS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La définition des formations est un processus social dans lequel interviennent de nombreux acteurs appartenant à différentes institutions. La formation professionnelle entretient toutefois des rapports plus étroits avec l'entreprise dans la mesure où celle-ci est le plus souvent à l'origine de la formulation des besoins de formation. L'entreprise peut aussi intervenir elle-même en tant que formateur lorsqu'elle met en œuvre des

formations internes dispensées par son propre personnel pour ses besoins propres. L'entreprise, ou ses représentants², constitue ainsi l'acteur principal ou le partenaire obligé des autres acteurs de la formation. Parmi ceux-ci on peut distinguer les prestataires de services, organismes privés et institutions étatiques ou para-étatiques de formation, ainsi que les cabinets d'experts et conseils en formation d'une part et d'autre part les gestionnaires qui gèrent le suivi mais sont aussi parfois à l'origine des actions de formation, tels l'État, les collectivités locales ou les représentants de salariés, etc. Cette distinction entre gestionnaires et prestataires, que l'on peut d'ailleurs raffiner en distinguant à l'intérieur de ces derniers les concepteurs de formation des formateurs directs (et parmi ceux-ci les formateurs de formateurs et ceux qui interviennent directement sur le public), n'est pas absolue en ce sens que les associations qui gèrent des fonds peuvent aussi faire de la formation au même titre que des organismes spécialisés.

Lorsque l'on décrit ainsi la multiplicité d'acteurs qui interagissent dans ce processus allant de la définition de la formation au suivi des formés et à l'évaluation de l'action, on s'aperçoit (Lesne, 1984) du rôle central de l'organisme de formation qui intervient dans différents champs : celui des activités professionnelles et sociales, celui des formes institutionnelles de la formation, celui de la pédagogie. Situés entre le système éducatif initial et le monde du travail, les formateurs empruntent des connaissances, des doctrines et des méthodes à l'un et à l'autre de ces mondes à proportion des liens et des relations qui existent entre l'organisme de formation auquel ils appartiennent et ces mondes. Ces considérations conduisent à étudier les activités des formateurs dans un *continuum* allant de l'institution la plus proche de l'activité professionnelle — tel le service formation d'une grande entreprise — aux institutions relativement proches par leur personnel du système éducatif public — les GRETA (groupement d'établissements) — en passant par les institutions intermédiaires de la sphère consulaire. Cette démarche permet de donner une idée de la manière dont travaillent les formateurs dans différents contextes institutionnels³. En outre, les actions de formation

sélectionnées s'adressent principalement à la catégorie des techniciens dont on sait qu'elle constitue, en y incluant les agents de maîtrise, la catégorie qui bénéficie le plus de la FPC depuis le début des années 80⁴.

Collecter des données revient toujours à se livrer à des opérations d'enregistrement de "matériel" fabriqué à cette intention lors d'interviews plus ou moins formalisées selon le type de questionnaire ou de "matériel" produit par les acteurs en situation selon leurs buts pratiques et enregistrés par l'observateur. Si la méthode d'investigation par interviews est presque toujours utilisée dans ce genre d'études pour des raisons plus pratiques que théoriques, elle se heurte cependant à l'objection traditionnelle de l'induction des réponses par le questionnaire et, plus généralement, par la situation d'enquête⁵. Cette objection n'est pas toujours réductrice mais elle est d'autant plus forte que les données recherchées sont plus évanescences, au sens où elles ne sont pas totalement pré-construites par des opérations sociales de définition, d'élaboration et de classement⁶. En effet, nous ne nous intéressons pas ici aux aspects morphologiques ou institutionnels, c'est-à-dire aux "*formes les plus objectivées de la vie sociale*"⁷ mais à ce qui n'est ni prescrit ni réglementé dans le travail des formateurs et qui constitue en quelque sorte leurs "méthodes", ou encore la manière dont ils organisent eux-mêmes de façon ingénieuse leurs activités pour fournir des solutions pratiques à des problèmes tels que le choix pour une action déterminée entre formation spécialisée ou générale, entre l'adaptation à un poste de travail ou à une gamme plus large d'emploi, ou celui de la fixation d'un niveau précis face à une hétérogénéité du public, etc. Pour tenter de remédier à ces difficultés une partie du matériel a été collecté lors de réunions auxquelles participaient plusieurs formateurs d'un service de formation interne à une entreprise, de façon à atténuer le cadre contraignant de la relation enquêteur-enquêté. En outre, le travail d'un groupe de formateurs d'un GRETA mettant au point une action de formation pour des primo-demandeurs d'emploi a pu être suivi depuis

2 Cf. P. Lechaux (1984) qui note le rôle joué par les associations patronales dans la définition des besoins de formation.

3 Ceci ne signifie pas que la définition de ces actions de formation soit institutionnalisée à la manière des formations de l'Éducation nationale par le biais des commissions professionnelles consultatives (CPC). L'AFPA, soumise aux CPC du ministère du Travail, semble sur ce point assez proche du fonctionnement de l'Éducation nationale et reste relativement centralisée, comme le remarque le rapport Brunhes (Brunhes, 1989, p. 35). Elle exigerait donc une étude particulière qui, compte tenu de son ampleur, n'a pu être menée ici.

4 Cf. J.-P. Géhin (1989, p. 58) qui remarque que les techniciens et agents de maîtrise sont plus formés que les ingénieurs et cadres depuis le début des années 80.

5 Sous certaines conditions, l'enquêteur et l'enquêté participent tous deux à la construction de la situation d'entretien et à l'élaboration du matériel collecté, comme le montre un travail collectif réalisé autour d'un entretien de technicien : *Lectures d'un entretien. Itinéraire de techniciens*, Document de travail n° 38, CERECQ, novembre 1988.

6 Mais, y compris dans ce cas, celui des données statistiques, la différence entre données de fait et d'opinion fait problème, comme l'établissent D. Merllié (1983) et J. Peneef (1984).

7 Voir note (5).

l'analyse de la demande de formation jusqu'à l'élaboration du programme et l'accueil des stagiaires durant une période de plusieurs mois. Le reste du matériel a été collecté par entretien avec des conseillers en formation continue (CFC) pour les GRETA ainsi qu'avec des responsables de la formation continue de différentes institutions d'enseignement dépendant de la sphère consulaire.

LA PLACE DU FORMATEUR ET LE RÔLE DE LA FPC

Si la formation apparaît aujourd'hui comme l'une des ressources importantes de l'adaptation aux nouvelles technologies, elle est par ailleurs souvent critiquée pour le caractère général, voire dépassé, des connaissances qu'elle délivre. La formation doit être transformée et adaptée aux objectifs qu'on lui assigne. Si cela est vrai de la formation en général, cela semble encore plus nécessaire dans le cas de la formation professionnelle continue, particulièrement lorsqu'elle s'applique aux nouvelles technologies. Cependant, l'approche normative selon laquelle la formation doit être adéquate à l'emploi n'apporte guère d'informations et l'on peut penser que cet impératif tire une partie de sa légitimité de l'ambiguïté qu'il maintient sur la nature des contraintes qui interviennent dans la construction des actions de formation. L'observation des pratiques des formateurs ouvre la voie à une approche plus analytique et plus diversifiée du traitement de ces contraintes, qu'elles émanent des exigences de la profession, des attentes des stagiaires, de la conception que se font les formateurs du rôle de la formation continue et enfin de leur environnement institutionnel.

Les formateurs tendent à se situer et à définir leur rôle par rapport aux activités d'enseignement qui constituent l'un des pôles de leur univers professionnel. Il n'existe pas, de ce point de vue, de symétrie avec ce que l'on pourrait considérer comme l'autre pôle, le monde du travail et de l'entreprise. Si le terme d'intermédiaire revient fréquemment pour caractériser leur position, il recouvre toutefois des situations distinctes qui peuvent être distribuées sur un axe que l'on qualifiera de "relationnel". Mais le positionnement institutionnel de l'organisme est loin de suffire à déterminer la manière dont les formateurs définissent les objectifs de l'action. Cette dimension heuristique de leur activité résulte de l'utilisation de procédés d'investigation dans le domaine du travail et de l'emploi qui varient avec l'expérience professionnelle des formateurs

autant qu'avec le type d'action de formation. Enfin, la dimension proprement pédagogique de leur activité — qu'il ne faut pas confondre avec le rapport enseignant-enseigné situé hors du champ de cette étude — est plus ou moins développée selon le degré de spécialisation des rôles d'enseignant et de formateur *stricto sensu*.

LE CAS DU SERVICE FORMATION DE L'ENTREPRISE : LE FORMATEUR COMME INTERMÉDIAIRE

Lorsque l'espace de travail du formateur est vu de l'entreprise, il englobe une partie extérieure à l'entreprise qui semble fonctionnellement reliée à celle-ci de sorte que cet espace apparaît comme un mixte de monde du travail et de monde de la formation. Du côté de l'entreprise, le service formation est présenté comme naturellement relié à d'autres services, études et méthodes en l'occurrence, par l'intermédiaire des formateurs eux-mêmes, anciens membres de ces services, ainsi, bien sûr, que par l'intermédiaire des anciens stagiaires. Le fait d'intégrer comme formateurs des personnes provenant des services qui fourniront les stagiaires est souvent présenté comme un avantage spécifique à ce genre d'organisme. De même, les relations avec les fournisseurs de matériel sont jugées essentielles du fait de l'évolution rapide de ces matériels. Si l'on se situe sur l'axe relationnel, on voit que les formateurs construisent leur espace professionnel en élargissant leurs relations à une multiplicité d'interlocuteurs. La présentation de leur rôle comme intermédiaire va de soi puisqu'une partie de leur activité consiste principalement dans ces mises en relation indirectes : l'évolution technique extérieure à l'entreprise est mise en relation avec certains services par leur entremise. Dans cette mise en relation, on ne distingue pas vraiment de spécialisation entre les différents formateurs de l'équipe puisque personne n'est censé remplir le rôle de liaison avec l'extérieur et ceci s'expliquera lorsqu'on examinera les autres axes.

L'activité des formateurs se développe également sur l'axe heuristique. Les méthodes d'investigation mises en œuvre pour acquérir une connaissance des emplois reposent moins sur des procédures formalisées de collecte d'information que sur des contacts avec des collègues d'autres services ainsi que sur la mobilisation d'un savoir tacite antérieur à leur situation de formateur. La permanence de ces contacts est présentée comme la condition de la connaissance des besoins des agents mais la

nature de ces besoins n'est jamais décrite. Les formateurs manifestent plutôt une attitude — être à l'écoute des besoins — ainsi que la conviction de pouvoir apercevoir l'évidence de ces besoins. En formulant des propos sur la façon dont ils découvrent les besoins, ils décrivent un contexte plus qu'une méthode, contexte qui donne un sens et une justification à l'action de formation sans la déterminer rigoureusement.

Les spécialisations apparaissent plus nettement si l'on se place sur l'axe pédagogique. L'organisation des connaissances disciplinaires ou techniques en programmes structurés par des progressions et regroupés en actions puis en ensembles cohérents d'actions relève de l'activité spécifique des formateurs ou animateurs. Cet axe de leur activité est en partie fondé sur les relations avec les fournisseurs de matériel qui procurent des éléments pour organiser ces connaissances ainsi qu'une partie des connaissances elles-mêmes, connaissances techniques sur les systèmes de travail. Le travail sur ces éléments et la participation aux stages des fournisseurs engendre une spécialisation présentée comme inéluctable du fait de l'étendue et de la complexité des connaissances techniques ainsi que de l'exigence d'une maîtrise parfaite face aux stagiaires. Ces spécialisations disciplinaires ou techniques n'empêchent pas toutefois une certaine communauté de connaissances ou plutôt de savoir-faire dans l'élaboration des programmes adaptés à un public. Ce savoir-faire, parfois qualifié de "pédagogique", se constitue à travers une expérience professionnelle dont l'ampleur est d'ailleurs discutée face à l'utilisation et à la reproduction des savoir-faire des formateurs extérieurs, chez les fournisseurs de matériel, en particulier. La circulation des éléments de programme (blocs de connaissance, éléments matériels comme les diapos, les vidéos, etc.) et des recettes d'application, toujours sujettes à réinterprétation, donne une consistance à cette partie de l'espace professionnel des formateurs en même temps qu'elle crée une dissymétrie vis-à-vis du segment de cet espace orienté vers l'entreprise et l'évaluation des besoins.

C'est peut-être en raison de l'indétermination des besoins que l'autonomie du formateur peut conduire à introduire dans l'entreprise certains aspects de l'évolution technique : on ne se demande plus ce qu'il faut apprendre au public en tentant d'évaluer ses besoins mais, au contraire, on part de la connaissance de l'extérieur pour la transférer à l'intérieur, d'où les exigences importantes de pré-requis du public et

le poids de la mise au courant permanente des formateurs. Le caractère évolutif des besoins fait place à un trait remarquable et stable : face à une technique qui évolue, il y a un besoin général et constant de s'en approprier les aspects les plus récents.

LA FORMATION POUR L'ENTREPRISE : LA CONVERGENCE DES INTÉRÊTS

Lorsque l'organisme de formation (appartenant à la sphère consulaire) a comme client l'entreprise, la polarisation de l'espace de travail du formateur se modifie sans toutefois apparaître comme une figure symétrique de l'espace précédent. La notion de "besoin de l'entreprise", qui recouvre ce type de relation entre organisme et entreprise, en suggère bien le sens mais il existe plusieurs manières d'appliquer cette notion. Dans ce cas, et à la différence du cas suivant, cette notion fournit un point de départ à l'activité du formateur sans toutefois la déterminer aussi clairement qu'on le suppose souvent.

Dans ce type de relation, l'espace de travail du formateur s'étend de l'entreprise aux enseignants de formation initiale de l'école à laquelle appartient l'organisme de formation. Les rôles respectifs du responsable de la formation continue et des enseignants semblent relativement distincts et l'appellation de "pédagogue" attribuée aux enseignants par le responsable indique qu'il existe une certaine spécialisation sur cet axe relationnel. Inversement, la participation des enseignants aux deux autres axes ne semble pas assurée.

Les relations entre l'entreprise et l'organisme de formation sont d'abord des relations commerciales et la connaissance du besoin du client est présentée comme fondamentale mais, et c'est ici qu'il faut préciser la notion, cette connaissance n'est pas nécessairement une connaissance que le client possède. Dans ce type de démarche, le formateur est à l'écoute de ses interlocuteurs qu'il décrit comme ne sachant pas trop ce qu'ils veulent ou, s'ils croient le savoir, sont, sinon dans l'erreur, du moins dans l'ignorance de leurs intérêts à long terme. Le formateur se présente comme un conseiller de l'entreprise parce qu'il possède une certaine vision de celle-ci et, plus généralement de l'environnement social. Ceci ne signifie pas que cette connaissance existe d'emblée car le formateur apprend de ses interlocuteurs, chefs de service ou responsables de formation qui partagent avec lui des qualités (être ingénieur) et des expériences professionnelles semblables, et il

apprend d'autant plus que cette proximité est forte. C'est en raison de ses qualités propres et de sa familiarité avec le monde de l'entreprise que ses interlocuteurs lui confient leurs problèmes et non de simples informations descriptives de besoins. Ces problèmes sont reconnus par le formateur qui peut en anticiper leur formulation au cours de ces réunions dans la mesure où il les a déjà rencontrés et résolus dans d'autres entreprises. C'est à ce point précis que le formateur trace la frontière entre les compétences courantes des ingénieurs et responsables d'entreprise et les siennes propres qui reposent sur la connaissance de régularités concernant les problèmes à résoudre et leur solution en termes de définition de produits qui répondront à ces supposés besoins.

Ainsi, les dimensions relationnelle et heuristique de l'activité du formateur sont étroitement liées et l'on peut se demander si elles rendent complètement compte de la rationalité de sa démarche. Celle-ci repose, en définitive, sur le caractère récurrent des problèmes de formation. On peut, sans doute, et une partie de ce type de discours y incite, réduire ces problèmes à des problèmes techniques liés à l'utilisation de technologies nouvelles identiques dans un certain nombre d'entreprises. C'est d'ailleurs parce que les enseignants et formateurs de ces organismes utilisent les mêmes technologies que les entreprises clientes et partagent donc la même "culture technique" qu'ils sont en mesure de proposer des solutions de formation aux problèmes qui naissent de l'usage de ces techniques. Cependant, une autre partie de ce type de discours fait appel à des considérations plus générales qui relient l'évolution technique et la carrière des techniciens. La méthode pratique et pragmatique qui consiste à élargir autant qu'il est possible le "plan de la connaissance" nécessaire à la résolution d'un problème tire sa rationalité d'une sorte de convergence entre les intérêts de carrière des techniciens, décrits et définis comme des "ingénieurs potentiels", et les nécessités de l'adaptation permanente à l'évolution technique de façon à minimiser les problèmes de formation et donc le coût social d'une éventuelle inadaptation. C'est alors dans la convergence des intérêts de l'individu, de l'entreprise et de la société qu'il faut voir la raison et la légitimité de la formation continue mais c'est aussi dans l'ignorance de cette convergence qu'il faut rechercher les causes des difficultés, voire du dédain dans lequel on tient souvent la formation continue. La description des méthodes pratiques de résolution des problèmes débouche ainsi sur un discours de légiti-

mation qui manifeste, au-delà des intérêts professionnels du formateur, une conception normative de la relation formation-emploi prenant en compte les intérêts des bénéficiaires de la formation continue.

On voit dès lors mieux les raisons d'une certaine spécialisation sur le plan proprement pédagogique dans la mesure où les enseignants qui écrivent les programmes ne développent de contacts avec les entreprises qu'à certains moments privilégiés de l'enseignement comme la réalisation des projets pédagogiques de fin d'étude. Le véritable formateur bénéficie toutefois de la double compétence d'enseignant dans une discipline déterminée et de conseiller de l'entreprise puisqu'il est en mesure, comme l'illustre l'un des exemples décrits, de bâtir seul un programme d'action dans un domaine technique suffisamment délimité pour correspondre à sa spécialité professionnelle. Sans doute s'agit-il d'un cas exceptionnel qui ne remet pas en cause la spécialisation mais permet au contraire d'en préciser les raisons. La spécialisation sur l'axe pédagogique exclut les interventions sur les deux autres axes dans la mesure où ces interventions ne sont pas fondées sur des méthodes d'investigation standardisées et facilement transmissibles mais plutôt sur une expérience professionnelle antérieure et sur la familiarité avec les problèmes professionnels qui en dérive. Lorsque le domaine technique de l'action coïncide avec celui de l'expérience professionnelle du formateur, la spécialisation n'a plus de raison d'être. La spécialisation pédagogique reste, en effet, prise dans un schéma organisationnel classique qui distingue la phase de détermination des besoins au moyen de méthodes proches de celles qu'utilisent les professionnels de l'analyse du travail de la phase d'élaboration du programme qui traduit les objectifs de formation en objectifs et programmes pédagogiques. Or, on peut remarquer que, dans ce cas, les interventions en provenance de l'entreprise ne semblent guère influencer l'élaboration du programme, si bien qu'une telle configuration met en relief l'autonomie pédagogique du formateur qu'il faut distinguer de la spécialisation sur l'axe pédagogique.

Cette autonomie pédagogique, que l'on retrouvera chez les formateurs de l'Éducation nationale, repose sur des pratiques de listage et de sélection de programmes déjà composés dans différentes disciplines afin de les réarranger en fonction des modalités pratiques de déroulement du stage. L'utilisation des méthodes pratiques, méthodes adéquates pour traiter des

questions d'ordre pédagogique, aboutit à des résultats que les formateurs présentent comme remarquables et constitutifs de leur expérience professionnelle. Sans approfondir ici la description de telles méthodes, on peut néanmoins indiquer brièvement qu'elles consistent en connaissances fines des difficultés d'enseigner un programme, connaissance des passages délicats et des points d'articulation, des pré-requis nécessaires et de la façon la plus économique d'organiser l'ensemble, dans un domaine précis, pour un public déterminé et en tenant compte des modalités temporelles de déroulement de l'action. C'est l'anticipation de ces difficultés et des conditions pratiques de l'exercice de l'action qui permet de bâtir un programme dont la réussite n'est toutefois jamais certaine et qui n'exclut pas les tâtonnements. Ainsi, la dimension pédagogique de l'activité des formateurs donne à leur travail un côté quasi expérimental qui exclut l'application de recettes prédéterminées.

LE DISCOURS DE L'OPÉRATIONNALITÉ

L'identification stricte des objectifs de formation aux besoins de l'entreprise constitue le fait principal du discours des formateurs qui visent à l'opérationnalité totale des actions de formation. Dans un cadre institutionnel proche de l'exemple précédent (et appartenant également à la sphère consulaire), les relations avec l'entreprise font l'objet d'une spécialisation, de même que le travail pédagogique, si bien que la séparation entre ces deux axes semble maximale. La dimension heuristique de l'activité devient dès lors difficile à mettre en évidence.

Dans ce type de discours, la détermination des besoins apparaît naturellement comme la conséquence des relations avec l'entreprise. Celle-ci exprime une demande au sens économique du terme et le fait d'y répondre par une action standardisée ou construite spécifiquement à cet effet garantit, en quelque sorte, l'adéquation de la formation et l'opérationnalité des stagiaires à l'issue de la formation. On ne peut, cependant, qu'être frappé par l'aspect hiérarchique et administratif des relations entre les responsables d'entreprise et le responsable de l'organisme. Celui-ci s'insère entre les animateurs qui composeront le programme et les auteurs de la demande mais sa manière de décrire ses visites en entreprise n'apporte que peu d'informations sur la réalité de la liaison entre la demande et la réponse en termes de contenus de programme. La "visite en entreprise" et la référé-

rence ritualisée au "terrain" constituent davantage des figures obligées du discours actuel sur la formation que des modes d'investigation des besoins.

On peut également voir dans l'utilisation pour désigner les stagiaires, les matières enseignées et les actions elles-mêmes, d'un vocabulaire faisant largement appel à des noms de métier, le souci de marquer la proximité avec l'entreprise et ses appellations d'emplois et de fonctions qui dérivent souvent de noms de machines ou de techniques. Dans ces conditions, l'apparition de termes généraux, tels qu'ouvrier ou technicien, répond moins à un impératif de description qu'à une intention d'évaluation des activités et des agents. Aux activités utilisant les nouvelles technologies à base d'informatique industrielle, qui exigent rigueur et "logique", correspondent les "bons techniciens". Ceux-ci s'opposent aux ouvriers qui ne sont plus ouvriers de métier mais ouvriers traditionnels et le soupçon d'archaïsme qui s'attache à ce qualificatif est encore renforcé par le domaine d'activité qu'on leur concède, celui des problèmes mécaniques par exemple, dont la résolution exige un "savoir-faire" qui se distingue de la "logique" par son côté "brouillon", c'est-à-dire non-formalisable et non-enseignable de façon évidente. Dès lors, la spécificité des actions de formation semble surtout résider dans une proximité lexicale des matières enseignées avec les équipements techniques utilisés par les entreprises clientes et leur opérationnalité résulte davantage des glissements sémantiques, qui font passer de la logique programmable à la logique tout court, que d'une démarche raisonnée de formation soucieuse des médiations pédagogiques entre l'expression des besoins et les contenus de formation.

Si les propos qui viennent d'être rapportés prennent à ce point l'allure d'un "discours" qu'on peut exposer de façon aussi systématique, c'est probablement en raison de la distance de leur auteur aux préoccupations proprement pédagogiques. Il en résulterait paradoxalement une plus grande autonomie et une plus grande distance à l'entreprise des animateurs qui composent les programmes puisque ceux-ci ne les soumettraient aux entreprises que pour des ajustements marginaux en dehors de la négociation initiale sur les objectifs des stages. A l'évidence du besoin de formation qui se manifesterait en entreprise correspondrait l'évidence du programme aux yeux des animateurs qui l'enseignent, sans qu'il y ait besoin d'autres liaisons entre ces deux mondes que celles opérées par les gestionnaires de la for-

mation continue. Un tel discours n'est sans doute pas l'apanage d'un type d'organisme de formation car on en retrouve d'autant plus d'éléments chez les responsables et gestionnaires de la formation que ceux-ci sont davantage éloignés de l'élaboration de programmes de formation et qu'ils ont tendance à résoudre les difficultés rencontrées en les présentant comme la résultante de l'éloignement des formateurs du monde du travail.

LA RECHERCHE DE L'EMPLOI ET LA MODERNISATION DES FORMATIONS

Un autre type de discours, de description et de justification de l'activité des formateurs, caractérise les enseignants et conseillers en formation continue des GRETA. De façon générale, les formateurs de cette sphère tendent à affecter aux actions de formation des objectifs plus larges que la simple adaptation à un poste de travail, soit qu'il s'agisse de viser toute une gamme d'emplois "potentiels", soit qu'il s'agisse d'actions de reconversion, soit enfin qu'il s'agisse de spécialiser des formations initiales jugées trop générales. Dans ce type de démarche, l'emploi futur des stagiaires ne peut jamais totalement être défini en termes de "contenu", si bien que l'importance relative des différentes dimensions de l'activité des formateurs s'en trouve modifiée. Les problèmes de détermination des programmes, de sélection des connaissances adéquates et de fixation de leur niveau de spécialisation s'imposent davantage et contribuent à différencier l'axe pédagogique de l'axe relationnel tout en développant paradoxalement la dimension heuristique de l'activité des formateurs du fait de l'absence de connaissances tacites de l'entreprise et de ses emplois.

La plupart des conseillers en formation continue soulignent la spécialisation de leur rôle en mettant l'accent sur les négociations avec les entreprises et autres acteurs locaux de la formation continue. Ils se situent en amont de l'activité des enseignants qui composent les programmes et emploient parfois le terme de coupure pour qualifier cette situation. Cela leur permet de prendre une certaine distance avec l'institution éducative dont ils dénoncent parfois les archaïsmes ou les routines. Les relations avec les entreprises sont décrites comme relations avec les "professionnels" plutôt qu'avec les responsables d'entreprise comme le faisaient les formateurs précédents, indiquant par là un changement dans leur nature. Ce n'est plus, en

effet, l'aspect commercial de ces relations qui prédomine puisque les entreprises sont avant tout considérées comme source d'information sur les emplois potentiels et sur les phénomènes d'automatisation ou d'informatisation qui les affectent.

Le discours des conseillers fait une place à la notion de besoin de l'entreprise, dans la mesure où celle-ci est vue comme le lieu de besoins spécifiques liés à des installations ou à des techniques particulières. Toutefois ces besoins ne sont pas traités comme des données à transmettre aux enseignants pour leur permettre d'élaborer un programme. Ils sont, au contraire, le plus souvent retraités ou traités comme des indices du "travail réel" auquel l'action de formation est censée préparer. La connaissance du travail réel devient l'un des objectifs de l'activité des conseillers si bien que ceux-ci sont amenés à utiliser la terminologie, voire les méthodes d'enquête, de l'analyse du travail. Tous les conseillers n'utilisent sans doute pas au même degré ces méthodes mais ils partagent tous la croyance selon laquelle la description du travail menée à un certain niveau de finesse débouche sur la définition des connaissances nécessaires à la réalisation de ce travail.

Sans expliciter davantage cette démarche, il faut toutefois en souligner une difficulté qui semble être au principe de certaines pratiques des formateurs. Les connaissances nécessaires sont, en effet, mises en œuvre dans les activités professionnelles au moyen de procédures mentales et l'on peut supposer que la nature et l'ampleur des connaissances nécessaires sont en partie liées à la nature de ces procédures mentales. Or celles-ci sont en grande partie inconnues⁸ et l'on peut même affirmer qu'on ne dispose pas aujourd'hui de méthodes adéquates pour relier l'analyse du travail aux questions psycho-cognitives et donc à la didactique des disciplines. Les modes de détermination des connaissances nécessaires font, dès lors, largement appel aux propriétés "disciplinaires" de ces connaissances, c'est-à-dire au fait que celles-ci sont organisées en disciplines enseignables selon des progressions déterminées en respectant certains pré-requis. La relation entre ces disciplines et techniques et le savoir des conseillers sur les métiers et les activités professionnelles devient problématique et, en tant que relation entre deux catégories d'acteurs, les

⁸ Comme le souligne M. de Montmollin (1984), « on ne sait encore pas grand chose, en ergonomie (pour ne parler que d'elle), sur les procédures intellectuelles réellement mises en œuvre, par des opérateurs qui diffèrent les uns des autres ».

conseillers en formation continue et les enseignants, potentiellement conflictuelle.

Du fait de leur proximité au monde des entreprises ou, plus généralement, à l'univers des emplois, les conseillers sont amenés à tenir un discours qui privilégie sinon les nouvelles technologies du moins les activités et nouveaux métiers qui les utilisent, en mettant d'ailleurs parfois en cause les appellations traditionnelles et les connaissances de sens commun du travail que ces appellations véhiculent. Il est alors aisé d'attribuer l'importance des modes de détermination disciplinaires, c'est-à-dire le fait que les enseignants sont portés à transposer en formation continue les exigences pédagogiques de la formation initiale, à une certaine méconnaissance du travail moderne et de son organisation. C'est ainsi que les conseillers s'attribuent volontiers un rôle de guide pour éviter les "dérapages" des contenus de formation vers la formation initiale et mettent en avant l'importance de l'évaluation des actions de formation par enquête auprès des stagiaires. Entre ces deux étapes se situe la partie proprement pédagogique de réalisation de l'action où interviennent principalement les enseignants mais ceci ne signifie pas qu'ils ne font aucun usage de connaissances sur le travail comme le montre l'analyse de leurs pratiques de formateur.

SPÉCIFICITÉ DU MÉTIER ET COMPÉTENCES DES FORMATEURS

La construction d'une action de formation peut être analysée comme un processus visant à mettre en rapport des éléments appartenant à des ordres de réalité différents : les activités professionnelles, les emplois, l'organisation du travail d'une part et d'autre part des connaissances organisées par discipline, spécialité, technologie, à différents niveaux d'abstraction. Cette mise en rapport est souvent présentée comme une traduction des objectifs et contraintes d'un ordre de réalité dans un autre (Lesne, 1984). Les limites de la métaphore de la traduction apparaissent toutefois lorsqu'on constate que cette activité n'est pas simple répétition ni application de règles, normes ou prescriptions, mais résulte plutôt de l'application dans un contexte variable d'un savoir de formateur. Comprendre les activités des formateurs consiste à mettre en évidence ce qui permet aux formateurs de les mener. C'est en examinant les propriétés de ce savoir, des types de

contexte et de l'activité particulière consistant à tenir des réunions qu'on peut saisir la spécificité du métier de formateur et la nature de leurs compétences.

LE SAVOIR DES FORMATEURS

Les formateurs opèrent dans un espace polarisé entre les activités des enseignants et le monde du travail, quoique de façon asymétrique. Il existe donc des situations distinctes du point de vue des relations que les formateurs entretiennent avec ces deux pôles. En entreprise, le service formation est relié à d'autres services, mais l'enquête montre que les formateurs construisent leur espace professionnel en élargissant leurs relations à une multiplicité d'interlocuteurs extérieurs à l'entreprise. A l'autre pôle, du côté des formateurs de l'Éducation nationale, les conseillers en formation continue mettent en avant la spécificité de leurs relations avec les entreprises et les responsables locaux de la formation continue. Si l'on considère ces deux situations comme les cas extrêmes de l'échantillon, on voit que le type de savoir utilisé par le formateur pour se référer aux emplois est d'autant moins tacite et d'autant plus formalisé que l'organisme de formation est plus éloigné institutionnellement du monde de l'entreprise. Cependant la nature de cette formalisation est tout-à-fait particulière dans la mesure où elle s'appuie sur des catégories descriptives plus ou moins élaborées.

Dans la mise au point d'actions de formation, les formateurs se réfèrent au public de ces actions ainsi qu'aux emplois actuels et futurs en rapport avec ces formations. La perception de ces éléments du monde social s'organise le plus souvent en termes de catégories de classement qui se rapprochent des taxinomies officielles parce qu'elles partagent le même lexique de base mais s'en distinguent par l'usage qu'en font les formateurs. On a mis en évidence l'absence de critères stricts et universels de définition des techniciens dans les discours des formateurs qui construisent les actions qui leur sont destinées. Sans doute, y a-t-il des raisons particulières au fait que "le statut de catégorie intermédiaire du technicien" (Guillon, 1987) soit à l'origine de cette indétermination dans la mesure où les propriétés de position de toute catégorie intermédiaire sont logiquement plus complexes que celles des catégories extrêmes dont il lui faut se distinguer. En ce sens, le technicien doit être distingué de l'ouvrier comme de l'ingénieur alors que ces deux caté-

gories ne doivent être distinguées que de celle de technicien. Toutefois, les formateurs ne traitent pas du problème dans toute son ampleur comme le font les statisticiens et l'analyse de leur discours montre qu'ils ne se réfèrent le plus souvent qu'à deux catégories contiguës, technicien et ouvrier, technicien et ingénieur, ou, même, à des catégories proches telles que technicien et dessinateur. Les formateurs obtiennent ainsi une vision du technicien qui se détache sur un fond dominé par l'une ou l'autre des catégories selon la nature des actions de formation. Il existe à l'évidence une hiérarchie implicite entre ces différentes catégories mais ces principes de hiérarchisation et de vision qui sont aussi des "principes de division" ne donnent naissance qu'à des classifications "cohérentes jusqu'à un certain point" (Bourdieu, 1986) dans la mesure où elles ne sont pas fondées sur les critères rigoureux du statisticien. Toutefois, cela n'empêche pas les formateurs d'utiliser ces classifications car, "dans la pratique, le fait qu'une notion soit vague n'est, en général, pas un inconvénient sérieux" (Kripke, 1982). Le côté flou de ces notions permet, au contraire, de les redéfinir chaque fois qu'il est nécessaire, au cours de l'élaboration du programme. Ainsi les formateurs redéfinissent-ils certaines caractéristiques du technicien telles que le type d'emploi occupé, le degré de spécialisation, le niveau de formation ou l'évolution de carrière vraisemblable selon les besoins de la discussion en cours et à partir des connaissances communes de l'entreprise et du marché local de l'emploi.

On peut tenir un raisonnement identique en ce qui concerne les caractéristiques descriptives du public et, particulièrement, ses caractéristiques éducatives. Ainsi la connaissance du niveau de formation des stagiaires, à partir des documents qu'ils remplissent ("niveau bac" par exemple), n'empêche-t-elle pas les enseignants de se demander quel est le niveau des "niveaux bac" et de substituer à ce critère la connaissance qu'ils ont des stagiaires des actions précédentes. Il en va de même des matières, disciplines et technologies, dont les appellations sont souvent fort générales. Il n'est pas indifférent pour les objectifs de l'action de mettre sous la rubrique "informatique" tel ou tel langage exigeant tel ou tel pré-requis et donc tel ou tel niveau "réel" des stagiaires. On peut, sans forcer le trait, soutenir qu'à la limite certaines des caractéristiques les plus importantes de la population ne seront connues qu'en début de stage, comme le soulignaient d'ailleurs des formateurs d'entreprise. Cependant, quel que

soit son degré de formalisation, le savoir des formateurs est toujours utilisé dans un contexte déterminé qui se spécifie moins par un besoin de formation que par les caractéristiques locales et singulières d'un problème de relation entre emploi et formation.

LE CONTEXTE DE L'ACTIVITÉ DES FORMATEURS

Lorsqu'on examine, par exemple, la construction d'une action de formation spécifique pour des primo-demandeurs d'emploi, il est nécessaire de résoudre un certain nombre de problèmes dont celui qui résulte du manque d'homogénéité du public potentiel du stage. Pour définir l'action, il faut fixer arbitrairement un niveau de formation et ce choix entraîne des effets sur la composition du groupe des stagiaires en en sélectionnant certains et en en rejetant d'autres, de sorte que le problème du manque d'homogénéité se trouve résolu. Mais la difficulté essentielle dans la fixation des objectifs de l'action tient au rapport entre les connaissances générales, connaissances de base dans les disciplines propres aux nouvelles technologies ou "culture générale du stage" et les connaissances spécifiques, de nature technologique le plus souvent, qui sont reliées directement aux objectifs de l'action. La solution du problème chez les formateurs fait largement appel aux notions de pré-requis, de progression et d'organisation de filières, de sorte que les connaissances s'appellent et se complètent les unes les autres. A cette cohérence interne, purement pédagogique, s'oppose la détermination de l'action par le besoin de formation. Le traitement du besoin conduit à distinguer les actions "standard" des actions "spécifiques" et à élaborer, dans le cas d'actions spécifiques lourdes, la notion de projet comme lien entre un type d'activité et les connaissances qu'il requiert. Autour de ce projet "à caractère industriel et pas seulement pédagogique" sont centrés et articulés les programmes des différentes disciplines. On voit l'importance du choix de ce projet puisque sa réalisation doit reproduire, dans une certaine mesure, les caractéristiques du travail qu'auront à fournir les stagiaires dans leurs emplois futurs et qu'il établit donc une sorte de liaison réelle entre formation et emploi. Or, dans ce cas particulier de formation des primo-demandeurs d'emploi, l'analyse des réunions montre combien les contraintes qui pèsent sur ce choix sont nombreuses, fortes et suffisamment générales pour dépasser la singularité du cas.

Il y a tout d'abord la contrainte de coût qui limite le choix du matériel nécessaire à la réalisation du projet, qu'il s'agisse de composants, de logiciels de DAO (dessin assisté par ordinateur) ou même de micro-ordinateurs dont l'acquisition s'intègre dans une politique plus générale d'équipement des établissements puisqu'ils servent aussi à la formation initiale. On trouve ensuite une contrainte d'aspect ou de visibilité dans la mesure où le résultat du travail des stagiaires doit être matérialisé dans un dispositif qu'il faut pouvoir exhiber à l'extérieur, dans les entreprises susceptibles de les embaucher, pour manifester le caractère industriel de la formation. Le projet ne saurait, toutefois, demander un travail de conception ou de mise au point trop important qui serait à la charge des enseignants des différentes disciplines. On entre alors dans le vaste domaine des contraintes d'ordre institutionnel qui s'exercent également dans le choix de certaines matières ou orientations technologiques, ne serait-ce que parce que les enseignants sont aussi spécialisés dans certaines sous-disciplines, certaines technologies ou même certains systèmes, par intérêt de connaissance ou par suite d'investissements intellectuels antérieurs. Enfin les dispositions en matière de progression ou d'intérêt pédagogique peuvent se révéler très contraignantes dans le choix du projet.

On voit combien cette démarche s'oppose à la perspective idéalisée d'un transfert direct des préoccupations, des intérêts et des exigences du monde de l'industrie dans l'univers de la formation et met en lumière, en faisant ressortir l'importance du contexte dans la définition d'actions orientées vers les problèmes d'emploi, la dimension de l'autonomie dans l'activité des formateurs. De façon générale, l'action de formation spécifique est moins une réponse à un besoin qu'on pourrait déduire abstraitement d'une évolution technique qu'une tentative d'adapter un enseignement à un contexte local dont la connaissance tacite constitue une partie de la compétence du formateur. L'expérience des formateurs ne se réduit pas à un savoir positif de la relation d'adéquation obtenu par accumulation de données débouchant progressivement sur l'action qui établirait une correspondance idéale entre contenu de formation et contenu d'emploi. Un tel savoir fait certainement partie de l'expérience du formateur mais celle-ci réside essentiellement dans la connaissance du contexte et dans la conscience de sa variabilité, c'est-à-dire dans la connaissance des limites du modèle de l'adéquation.

LE CARACTÈRE "ARGUMENTATIF" DES ACTIVITÉS DES FORMATEURS

Si l'autonomie vis-à-vis de la demande constitue bien une dimension de l'activité des formateurs du simple fait que ceux-ci, compte tenu des propriétés des objets sociaux qu'ils utilisent (classifications, descriptions d'emploi, etc.), ne peuvent suivre de règles ni appliquer de méthodes au sens habituel du terme pour définir une action de formation, il n'en reste pas moins que les choix effectués et les innombrables micro-décisions prises tout au long du processus de définition d'une action de formation ne sont pas l'effet du hasard mais s'appuient sur des argumentations qui apparaissent principalement lors de discussions en réunion. Mais il est nécessaire de préciser un point de méthode avant de décrire cette dimension de leurs activités.

Lorsque les formateurs décrivent leur travail, leur rôle ou leur spécialisation professionnelle, ils portent en même temps des jugements sur la pertinence et la légitimité de leurs activités. On a tenté d'en extraire différentes formes de rapport au métier en produisant ainsi l'image ou le modèle du formateur comme intermédiaire, introducteur du changement technique dans l'entreprise ou à un autre pôle, comme l'agent modernisateur des programmes de formation réalisés par des enseignants. Il n'en reste pas moins que ces diverses rationalités qui caractérisent l'activité de certains groupes de formateurs ont été obtenues la plupart du temps dans les circonstances particulières de la situation d'entretien et l'on peut se demander si, et dans quelle mesure, ces rationalités se maintiennent dans toutes les activités des formateurs et en particulier lors de réunions. Il ne s'agit pas tant d'opposer des discours tenus en situation d'entretien à des pratiques de travail que de rechercher des similitudes, voire des invariants, dans des activités langagières différentes. Ces pratiques de travail, en effet, ne sont pas muettes mais consistent en discussions, échange d'arguments, présentation de faits, constats d'accord ou de désaccord, etc.

Le déroulement de chaque réunion possède sa spécificité et les interventions des participants ne peuvent se déduire de positions pré-établies. On constate ainsi que les argumentations peuvent se modifier ou même s'inverser, que des alliances peuvent se former, de nouveaux enjeux apparaître... Si l'on ne peut réduire à l'expression de quelques idées le phénomène de la réunion et les décisions ou quasi-décisions qui en résultent, il importe toutefois de

montrer quel rôle jouent ces idées ou "valeurs" attachées à la formation, à l'emploi et à leur relation.

La formation continue n'est pas sans liens avec la formation initiale, spécialement dans la sphère publique où elle est assurée par les enseignants de formation initiale. On peut, pour cette raison lui appliquer les remarques de Durkheim selon lesquelles « *un système scolaire, quel qu'il soit, est formé de deux sortes d'éléments. Il y a, d'une part, tout un ensemble d'arrangements définis et stables, de méthodes établies, en un mot d'institutions... Mais, en même temps, à l'intérieur de la machine ainsi constituée, il y a des idées qui la travaillent et qui la sollicitent à changer* » (Durkheim, 1922). L'idée selon laquelle tout emploi nécessite une formation adaptée est probablement contemporaine du développement de l'enseignement professionnel, enseignement "spécial" créé par V. Duruy en 1865⁹. L'idée que la formation peut contribuer à résoudre les problèmes d'emploi est beaucoup plus récente. Ces idées, qui sont au fondement des intentions modernisatrices des conseillers en formation continue par exemple, sont également partagées par les enseignants qui, d'une certaine façon, les mettent en pratique dans leur travail d'élaboration de programme au cours des réunions. Les enseignants n'expriment pas spontanément ces idées dans leurs discussions et, *a fortiori*, n'en débattent pas entre eux. Elles constituent cependant les présupposés des divers types d'argumentation employés au cours des réunions. Ces argumentations sont employées pour tenter de faire adopter des solutions à des problèmes pratiques de définition des objectifs et d'élaboration du programme d'une action de formation.

L'activité consistant à tenir des réunions est, le plus souvent, peu formalisée. A l'intérieur du domaine de possibilités fixé par l'ensemble des contraintes formulées par les enseignants, les propositions concernant le choix du projet aussi bien que les enseignements qui l'accompagnent sont discutées et acceptées en fonction de divers arguments. Deux types d'argumentation prédominent parmi les enseignants. L'argumentation de nature pédagogique repose sur des principes parfois explicites mais le plus souvent présupposés par l'ensemble des participants et

qu'il n'est donc pas nécessaire d'explicitier. Ainsi, il est nécessaire d'illustrer un cours théorique, de vérifier des lois fondamentales dans telle ou telle discipline, de choisir une solution technique en raison de ses implications pédagogiques, etc. L'argumentation fondée sur l'utilité sociale de l'action de formation renvoie, en définitive, aux intérêts des stagiaires à travers le bénéfice qu'ils sont supposés retirer du stage en matière de recherche d'emploi et, ultérieurement au cours de leur carrière. Ces intérêts ne sont pas indépendants des caractéristiques scolaires des stagiaires et particulièrement de l'estimation que font les enseignants de leur niveau de formation. L'utilité sociale du stage est ainsi jugée optimale pour une certaine population, en l'occurrence une population de "niveau bac" dans certaines spécialités, ce qui conduit à éliminer par exemple la population de niveau CAP. Si l'on observe que l'argumentation pédagogique est liée à la formation et l'argumentation de l'utilité sociale à l'emploi, on voit que le résultat de leur confrontation fournit des indications sur la manière de réaliser concrètement leur liaison. De ce point de vue, le résultat des analyses montre que, dans ce type de situation, l'argumentation de l'utilité sociale n'est prise en considération que dans la mesure où elle ne s'oppose pas de façon trop évidente à la cohérence des programmes, au niveau supposé des stagiaires ou à de nombreux autres arguments de nature pédagogique.

L'ÉVOLUTION DE LA FPC ET L'AVENIR DES FORMATEURS

L'univers de la formation continue, dont cette étude n'explore qu'une petite partie, n'est certainement pas aussi structuré ni aussi stable que celui de la formation initiale. Dans cette partie conclusive, nous voudrions essayer de dégager de l'analyse du métier de formateur quelques enseignements relatifs à l'évolution prévisible de la formation continue et suggérer certains rapprochements avec celle de la formation initiale.

Au fur et à mesure de son évolution la formation professionnelle continue ne cesse de soulever des questions concernant son rôle, son utilité et le devenir des formateurs. Elle se développe depuis 1971 à un rythme irrégulier qui a vu se succéder des périodes de croissance et de stagnation, mais une nouvelle phase de croissance rapide des dépenses de formation continue des entreprises s'est ouverte en 1982 (Géhin, 1989). L'analyse sectorielle des dépenses de FPC montre que de nombreux secteurs

⁹ Selon A. Prost qui cite Duruy : « *Ce que je vis dans les autres collèges et lycées, durant mes deux années d'inspection générale, me confirme dans la pensée que s'il était excellent de faire, par les études classiques, des lettrés, des avocats, des médecins, il ne l'était pas moins de donner aux futurs employés du commerce, de l'industrie et de l'agriculture les connaissances spéciales que leur profession réclamait* » (Prost, 1970).

font massivement appel à des organismes de formation extérieurs et que dans d'autres secteurs où les entreprises possédaient un service de formation interne, on assiste à un processus d'externalisation de la FPC (Géhin, op. cit. p. 50). Ces remarques doivent être replacées dans le cadre des discussions actuelles sur le devenir des formateurs.

Certains font en effet l'hypothèse que le métier de formateur disparaîtrait à terme car ses fonctions seraient prises en charge par le personnel de l'entreprise. La nécessité d'acquérir des connaissances techniques précises est présentée comme la conséquence de l'introduction de nouvelles technologies. De même, des capacités à « *comprendre, anticiper et communiquer* » sont requises pour la manipulation des nouveaux équipements si bien que « *former et recycler en permanence devient un impératif pour les entreprises* » (Albertini, 1987, p. 10). Dans ces conditions, la FPC ne peut plus être dispensée de façon efficace par les méthodes traditionnelles d'actions de formation et de stages. Elle devrait être remplacée par une formation en ligne disponible à tout moment, et « *cette exigence de formation en ligne rend très inadéquat un système où le formateur demeure l'élément-clé* » (Albertini, art. cit.). La FPC serait proche de la formation sur le tas mais utilisant de nouveaux auxiliaires de formation faisant appel aux nouvelles technologies de l'information ainsi qu'aux sciences cognitives comme l'ergonomie cognitive et à de nouvelles disciplines comme le génie des procédés éducatifs pour leur mise au point. Ces auxiliaires seraient matérialisés dans des produits, logiciels d'EAO (enseignement assisté par ordinateur), et, au-delà, applications multi-médias interactives qui constitueraient de vrais produits régis par une logique de marché et dont on peut espérer une baisse des coûts à proportion de leur diffusion (Frémeaux et alii, 1988). Tout ceci aboutirait à une « *manufacturisation de la formation continue* » ainsi qu'à une nouvelle conception de la formation comme investissement immatériel. Le problème principal que soulève cette conception de la FPC réside dans la difficulté de déterminer ces connaissances techniques précises et de trouver une manière de faire acquérir ces capacités requises ou, autrement dit, de définir une bonne formation adaptée à un public déterminé.

La conception de la formation comme investissement soulève également des difficultés. Faut-il entendre cette expression au sens propre ou au sens figuré ? Si l'usage du sens figuré est de plus en plus fréquent, c'est peut-être parce que

les connotations positives associées à l'idée d'investissement tendent à faire disparaître les aspects négatifs de la formation considérée comme pure dépense, fût-elle sociale, et valorisent par-là les formateurs qui « *peuvent trouver dans ce changement de vocabulaire la possibilité d'un changement de statut* » (Caspar et Meignant, 1988). Cet usage intéressé de la métaphore engage toutefois les formateurs et les gestionnaires de la FPC sur la voie de l'évaluation des effets de la formation qui tend à faire coïncider le sens propre et le sens figuré. Or l'évaluation et la mesure des effets de la formation considérée comme un investissement se révèlent extrêmement difficiles. On peut sans doute repérer et chiffrer l'amélioration de certaines performances à la suite d'une action de formation menée en entreprise (Beigbeder et Pintiaux, 1988) mais il est presque impossible de distinguer l'effet propre de la formation de celui d'autres phénomènes qui lui sont concomitants si bien que le « *retour sur investissement* » ne peut être calculé (Caspar et Meignant, art. cit.). Si l'approche purement comptable participe ainsi d'une sorte d'illusion objectiviste qui réduit les effets complexes et différenciés de la formation à quelques éléments chiffrables on s'exposerait cependant au risque inverse de culturalisme en ne voyant dans la métaphore de l'investissement formation que l'effet d'un changement de mentalité. Car ce qui est, semble-t-il, visé lorsqu'on parle « *d'irruption de l'économique dans l'éducatif* » (Caspar et Meignant, art. cit.) ou de tendance « *à faire basculer la formation du champ du social vers le champ de l'économique* » (Voisin, 1988), c'est une modification de la logique interne de la formation et des principes qui l'organisent. Il est intéressant, de ce point de vue d'examiner brièvement quelques aspects de la formation initiale qui illustrent bien cette tendance.

Certaines modifications récentes du système éducatif peuvent en effet être rapportées à l'émergence dans ce domaine d'une logique industrielle « *où les rapports sociaux sont centrés sur la tâche et dont la compétence et l'efficacité constituent les valeurs suprêmes* » (Derouet, 1987). Comme le souligne cet auteur, la nouveauté de ce modèle est relative et réside surtout dans la définition que l'on donne à la compétence des enseignants. Ce modèle requiert toutefois une définition précise de la tâche afin de permettre l'utilisation d'une pédagogie du contrat « *explicitant plus complètement les objectifs, les moyens, les droits et les devoirs de chacun* » (Derouet, op. cit.). On trouve de nombreux exemples de cette pédago-

gie dans les « actions d'ouverture sur l'environnement » (Biret, 1988) que constituent les séquences éducatives en entreprise, les PAE (Projets d'action éducative) et nombre d'actions non formalisées résultant de jumelages entre établissements de second degré et entreprises. Ces actions permettent « l'introduction d'une dimension technique dans l'enseignement général » pouvant entraîner dans certains cas une « recomposition des processus éducatifs » (Biret, op. cit.). Ce modèle ne s'applique encore qu'à certains fragments du système d'enseignement et ne constitue qu'une tendance parmi d'autres mais on peut se demander dans quelle mesure il ne s'étend pas à la FPC.

La profession de formateur s'est développée depuis 1971 de façon régulière au plan des effectifs tout en se transformant au plan du contenu. L'acte éducatif qui s'exerce en face-à-face avec le stagiaire et qui « caractérise traditionnellement le métier de formateur »¹⁰ ne constitue plus la totalité des activités du formateur et ce qu'on appelle parfois l'ingénierie des formations tend à prendre une place de plus en plus importante à côté des activités de gestion liées au développement des organismes et à la constitution d'un marché de la formation qui rendent de plus en plus complexe le cadre juridique et financier de cette profession (Dubar, 1980). L'un des enjeux des discussions qui ont eu lieu pour établir une convention collective de la formation permanente était d'ailleurs constitué par l'évaluation du temps de travail consacré à la préparation, la recherche et autres activités par opposition au temps de face-à-face pédagogique.

L'expression « ingénierie des formations » peut laisser supposer qu'il existe un corps de méthodes constituées pour définir ou créer de nouvelles actions de formation. Nous avons montré, au contraire, que cette activité de définition d'actions de formation ne se laisse pas saisir facilement car les pratiques et les raisonnements des formateurs ne s'appuient pas sur une technique aisément descriptible comme c'est le cas pour les professions juridiques, comptables, médicales etc. De même, les compétences mises en œuvre ne sont pas aisément repérables car l'attribution de compétences à un individu est plus difficile à réaliser lorsque celles-ci ne sont pas reliées à des corps de connaissances disciplinaires ou techniques. Les

compétences des formateurs se rapprocheraient plutôt de celles que l'évolution du système éducatif requiert des enseignants de formation initiale. La compétence professionnelle des enseignants serait en effet en voie de redéfinition par suite de la fixation de nouveaux objectifs au système éducatif (Demailly, 1987). Le cadre pédagogique serait en particulier modifié du fait de la croissance de l'hétérogénéité culturelle et scolaire des nouveaux publics. Cette hétérogénéité impliquerait un développement du travail collectif des enseignants (augmentation des réunions) et une diversification des tâches (conception de projets pédagogiques, gestion, etc.), constituant ainsi une nouvelle dimension « organisationnelle » de la compétence professionnelle des enseignants. Cette nouvelle définition de la compétence inclut également une dimension « éthique » que l'auteur illustre par la nécessité pour l'enseignant d'être convaincu de l'éducabilité de l'apprenant de façon à résister à toutes les formes de fatalisme auxquelles sont souvent soumis les nouveaux publics issus d'une prolongation de la scolarité. On retrouve dans cette description nombre de traits qui caractérisent le métier de formateur, tels que la contrainte que fait peser sur l'activité pédagogique l'hétérogénéité du public des stagiaires, l'aspect collectif du travail en réunion pour l'élaboration de projets et, plus généralement, l'importance de la part du travail hors face-à-face pédagogique. On peut également rapprocher certaines caractéristiques de l'argumentation des formateurs, comme l'appel à différentes formes de l'utilité individuelle ou sociale pour justifier tel ou tel parti dans la définition d'une action de formation, de la dimension éthique des compétences des enseignants.

Le rapprochement de la formation continue et de la formation initiale est toutefois à l'origine d'une mise en question de l'efficacité de la formation continue par ceux qui soulignent son caractère d'extériorité par rapport à l'emploi. La formation serait coupée de l'activité professionnelle et son inadaptation serait en quelque sorte structurelle puisque, dispensée en dehors du contexte où les compétences s'exercent, elle ne pourrait jamais les repérer ni les saisir pour en faire un objet d'enseignement¹¹. L'analyse de cette difficulté exigerait une discussion de fond sur l'existence et la nature de ces compétences que l'on suppose à la fois facilement repérables et bien séparées des connaissances

10 Selon une analyse de l'UCC-CFDT, *Formation : des métiers qui bougent*, Actes du colloque de Montpellier, 23 mai 1987.

11 Un point de vue semblable est développé par un groupe de travail du ministère de la Recherche dans *Adultes en reconversion*, et s'applique au cas particulier des « bas niveaux de qualification ».

enseignables¹². Il faut toutefois remarquer que cette extériorité de la formation ne constitue qu'une face d'un phénomène dont l'autre face peut être qualifiée d'autonomie du formateur. De même que l'on peut analyser la distance entre le système éducatif en général et la société comme une source d'autonomie relative permettant le développement d'une culture sans finalité professionnelle immédiate mais d'un rendement social élevé¹³, on peut analyser la distance entre le formateur et la sphère professionnelle comme la garantie d'une autonomie qui permet, comme le soulignent la plupart des formateurs dans nos enquêtes, de faire évoluer la demande de formation en fonction d'impératifs qui, bien que formulés en termes pédagogiques le plus souvent, ne s'en révèlent pas moins à l'analyse être fondés sur une certaine conception de l'utilité sociale.

*
**

L'activité des formateurs est marquée par une certaine spécialisation des rôles dans la définition des objectifs de l'action et dans l'élaboration des programmes. Cette spécialisation, d'ailleurs variable selon les organismes, ne constitue pas cependant le trait spécifique de cette activité et l'action de formation reste un produit largement artisanal. Le métier de formateur se caractérise davantage par des compétences professionnelles consistant en un ensemble de savoirs requis par les situations et possède une dimension collective qui se manifeste dans l'importance des activités de communication, d'échanges, d'argumentation et de discussion, faisant de ce métier le type même du métier "relationnel" mettant en œuvre un groupe beaucoup plus qu'une collection de spécialistes de disciplines ou de techniques.

¹² On peut en effet montrer que l'usage de la notion de compétence dans la vie professionnelle se distingue malaisément de celui de connaissance et que la compétence est difficilement séparable de l'activité elle-même dont elle ne constitue bien souvent qu'une description (Merchiers et Pharo, 1989).

¹³ L'exigence de "l'autonomie indispensable de l'institution scolaire à l'égard de la demande sociale" n'exclut pas la reconnaissance d'une certaine "inertie structurelle" du système d'enseignement qui rend nécessaire la modernisation des savoirs, comme le soulignent les membres du Collège de France dans "Propositions pour l'enseignement de l'avenir", La Documentation française, Paris, 1985. Il faut, en outre, comprendre la notion de rendement social en un sens relativement large qui exprime la possibilité de trouver un emploi correspondant aux attentes du formé. De ce point de vue, on peut rapprocher le public des actions de formation étudiées ici des sortants de niveau IV de la formation initiale, dont de récentes enquêtes montrent qu'un passage même bref par l'université favorise l'accès à des postes de technicien et que, de façon générale « la répartition à travers les emplois dépend plus du niveau de formation atteint que de la série du baccalauréat » (Pigelet, 1989).

C'est sans doute faute d'analyser la nature de cette compétence de formateur que certains tenants de la conception industrialiste de la FPC sont amenés à pronostiquer une diminution du rôle du formateur pouvant aller dans certains cas jusqu'à sa suppression, la formation devenant l'affaire de certains personnels de l'entreprise. Or des expériences comme celle de l'Argentière chez PUK montrent au contraire que la formation intégrée remet peut-être en question la forme du stage mais requiert toujours la présence d'un noyau de formateurs professionnels. On a également des raisons de penser, à partir des résultats de cette étude, que la conception de la formation comme investissement constitue une sorte de présupposé qui fonde moins un calcul économique au sens formel et précis du terme qu'une démarche spécifique de définition des actions de formation qui, dans une certaine mesure, s'oppose à des démarches basées sur d'autres présupposés.

Il reste que la logique marchande de fabrication de produits peut sans doute modifier à terme le métier de formateur en lui fournissant de nouveaux outils, voire en permettant une certaine diffusion des activités de formation à d'autres personnes que les formateurs mais si celles-ci veulent réellement se substituer aux formateurs il leur faudra en acquérir les compétences en apprenant par exemple à utiliser les nouveaux produits en les adaptant au contexte d'une situation de formation déterminée, soit en réalisant pratiquement une liaison entre des formations et des emplois.

L'activité des formateurs produit aussi des effets dans le champ de la relation formation-emploi. Les formateurs utilisent, pour caractériser le public hétérogène de leurs actions des formulations qui oscillent entre ce qu'on appelle parfois "le modèle de l'ouvrier bachelier" et ce qu'on peut qualifier par analogie de modèle du "technicien ingénieur". De même, les objectifs des actions se situent schématiquement entre les deux pôles de l'opérationnalité immédiate et de la promotion professionnelle. Enfin, du point de vue pédagogique de l'élaboration du programme, ces actions tentent de combler les failles de la scolarisation ou, au contraire, peuvent se situer dans une logique de scolarisation accrue. Ces alternatives ne sont sans doute pas toujours aussi tranchées mais elles permettent néanmoins des choix effectués par les formateurs. Cette possibilité de choisir empêche, semble-t-il, tout recouvrement des logiques précédentes qui aboutirait à une sorte de polarisa-

tion du champ professionnel des techniciens en affectant exclusivement à l'une ou l'autre des sous-catégories de ce champ l'un ou l'autre de ces types de formation.

Jacques Merchiers,
CEREQ

Bibliographie

- Albertini J.-M., "Vers une manufacturisation de la formation ?", *Economie et Humanisme* n° 298, novembre-décembre 1987.
- Beigbeder P. et Pintiaux H., "L'investissement immatériel formation et ses retombées", *Actualité de la Formation Permanente* n° 97, novembre-décembre 1988.
- Biret J., *Les relations entre les établissements scolaires du second degré et l'environnement*, Collection des études n° 41, CEREQ, octobre 1988.
- Bourdieu P., Chamboredon J.-C. et Passeron J.-C., *Le métier de sociologue*, Mouton-Bordas, Paris, 1968.
- Bourdieu P., "Habitus, code et codification", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n° 64, 1986.
- Brunhes B., *Un service public de l'emploi pour les années 1990*, B. Brunhes Consultants, Paris, 1989.
- Caspar P. et Meignant A., "L'investissement formation : un mythe utile", *Éducation Permanente* n° 95, octobre 1988.
- Demilly L., "La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants", *Sociologie du Travail*, 1/87.
- Derouet J.-L., *Contrat et établissement scolaire*, Collection CRESAS n° 6, L'Harmattan-INRP, Paris, 1987.
- Dubar C., *Formation permanente et contradictions sociales*, Éditions Sociales, Paris, 1980.
- Durkheim E., *Éducation et sociologie*, PUF, Paris, 1922 (rééd. 1980).
- Frémeaux P., Sicard J.-P., Migette J.-C., "Le développement de produits multi-médias : une nouvelle logique pour les organismes de formation", *Éducation Permanente* n° 95, octobre 1988.
- Géhin J.-P., *Quelle dynamique d'évolution de la formation professionnelle continue dans les secteurs d'activité ?*, Collection des études n° 47, CEREQ, février 1989.
- Guillon R., "Les techniciens supérieurs de l'industrie", *Formation Emploi* n° 20, octobre-décembre 1987.
- Kripke S., *La logique des noms propres*, Éditions de Minuit, Paris, 1982.
- Lesne M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Edilig, Paris, 1984.
- Merchiers J. et Pharo P., "Compétences et activités pratiques", *Actes du colloque Travail et pratiques langagières*, Paris, avril 1989.
- Merliè D., "Une nomenclature et sa mise en œuvre", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n° 50, 1983.
- Montmollin M. (de), *L'intelligence de la tâche*, Edit. Peter Lang, Berne, 1984.
- Pailhous J. et Vergnaud G. (sous la direction de), *Adultes en reconversion*, La Documentation Française, Paris, 1989.
- Peneef J., "La fabrication statistique ou le métier du père", *Sociologie du Travail* n° 2, 1984.
- Pigelet J.-L., "L'insertion professionnelle des jeunes après le bac", *Formation Emploi* n° 24, octobre-décembre 1988.
- Prost A., *Histoire de l'enseignement en France*, A. Colin, Paris, 1970.
- Voisin A., "L'investissement formation, un état de la recherche", *Éducation Permanente* n° 95, octobre 1988.