

LES REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES COMME PRINCIPES ORGANISATEURS DES GENRES PROFESSIONNELS DES FORMATEURS D'ADULTES

*Patrice BOUYSSIÈRES,
maître de conférences, Université Toulouse 2 le Mirail,
membre du laboratoire Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)*

*Thierry MULIN,
chargé de mission Formation de formateurs,
Université Toulouse 2 le Mirail*

RESUME

Initialisée par l'équipe REPERE de l'UMR EFTS (Bataille *et al.*, 1997), la recherche sur les représentations produites par les groupes professionnels constitue une voie originale pour l'étude de la professionnalisation. Cette contribution présentera des résultats issus de recherches sur les représentations professionnelles que les formateurs, au sens générique du terme, élaborent à propos de leurs "savoirs professionnels" : contenus de formation et savoirs sur l'intervention formative elle-même (Bouyssières, Trinquier, 2011). Les représentations professionnelles, en tant que représentations sociales (Moscovici, 1961) spécifiques, se construisent durant les interactions entre membres d'un même groupe professionnel. Ces instances sociocognitives aux fonctions évaluatives et identitaires se constituent en "principes organisateurs des diverses prises de position" (Doise, 1990) à propos de pratiques et d'objets professionnels polymorphes et peu chargés en injonctions orthodoxes. Les représentations professionnelles sont donc chargées d'enjeux intra et inter - groupaux : socialisation et personnalisation des gens de métier, différenciation - similitude quant aux métiers connexes. Rendant compte de la rencontre conflictuelle entre l'individuel et le collectif, durant laquelle se confrontent histoires de vie et historicité de la profession, les représentations professionnelles donnent accès à l'étude des genres et styles professionnels (Clot, Faïta 2000). L'observation, menée depuis 1998, de recherches-actions effectuées par des formateurs en formation à l'université, a permis de mettre au jour quatre "ensembles de prises de positions professionnelles" divergents relatifs aux savoirs formatifs. Ces quatre ensembles sont eux-mêmes organisés autour d'une entité réduite de schèmes représentationnels communs à tous

les formateurs. Ces schèmes consensuels révèlent de savoirs de type socio identitaires : similitudes de parcours de vie et d'engagements de ces professionnels. Nous proposons une modélisation de ces divergences et convergences en termes de genres professionnels sur lesquels la professionnalisation des formateurs prend appui : nous y distinguons les genres professionnels explicatif, applicatif, implicatif et duplicatif. Ces genres se sont constitués durant des périodes historiques distinctes. Ils portent des visées formatives spécifiques : libération individuelle et collective par le savoir, adaptation à l'emploi, lutte contre la désaffiliation socio-économique, organisation des conditions d'accès aux contenus de formation. Ils préconisent diverses postures professionnelles pour les formateurs : vecteurs d'acculturation, de professionnalisation, d'insertion, ou ingénieurs-techniciens de formation. Chaque formateur puise dans ces genres de quoi alimenter son style et sa dynamique identitaire professionnelle

MOTS-CLES

Formateurs d'adultes / professionnalisation / représentations professionnelles / genres professionnels / savoirs formatifs

■ En charge du DUFRes à l'UTM¹, nous menons au sein de l'entrée 3 de l'UMR EFTS² un axe de recherches sur la professionnalisation des formateurs (Bouyssières et Trinquier, 2011 ; Bouyssières, 2006, 2005, 2002, 1997 ; Mulin, 2008 ; Bouyssières et Mulin, 2004 ; Mulin et Bouyssière, 2003). Notre contribution vise à caractériser l'étude des représentations à partir des discours et des pratiques signifiantes des divers acteurs de la formation regroupés sous le titre générique de formateurs, comme "outil conceptuel" pertinent pour l'analyse de leur professionnalité, et l'observation de leurs genres professionnels.

Initialisée par Bataille, Blin, Mias et Piasser (1997), la recherche sur les représentations produites par les groupes professionnels constitue une voie originale pour l'étude de

¹ DUFRes (Diplôme d'Universités de Formateur Responsable d'actions de formation), diplôme de niveau II RNCP, bac+4, selon le référentiel du *Réseau national des Universités préparant aux Métiers de la Formation* (RUMEF). Les formateurs étudiants en DUFRes sont considérés comme des apprentis chercheurs et effectuent une recherche-action (R-A) à partir d'une commande institutionnelle de remédiation ou d'innovation professionnelle. Le DUFRes, à l'Université Toulouse II-le Mirail (UTM), est donc une formation universitaire du style "université de recherche" (Lessard et Bourdoncle, 2002).

² UMR EFTS : Unité Mixte de Recherche Education, Formation, Travail, Savoirs. Entrée 3 : Cognitions, pratiques et développement professionnels

la professionnalisation. Les résultats que nous présentons sont issus de recherches sur les "représentations professionnelles" que les formateurs élaborent à partir de leurs "savoirs professionnels" : contenus de formation et savoirs à propos de l'intervention formative elle-même (Bouyssières et Trinquier, 2011).

Les représentations professionnelles, en tant que représentations sociales (Moscovici, 1961) spécifiques, s'initialisent et se développent durant les interactions entre membres d'un même groupe professionnel. Ces instances sociocognitives aux fonctions évaluatives et identitaires constituent des "principes organisateurs de prises de position" (Doise, 1986) relatifs à des situations et des objets professionnels importants mais polymorphes et peu chargés en injonctions orthodoxes, à propos desquels il est essentiel pour les acteurs professionnels de "se mettre d'accord". Les représentations professionnelles sont donc chargées d'enjeux intra et inter - groupaux : socialisation et personnalisation des "gens de métier", différenciation - similitude quant aux métiers connexes (Mulin, 2008). Plus généralement, nous nous inscrivons dans l'étude psychosociale de la rencontre conflictuelle entre l'individuel et le collectif. Rencontre durant laquelle se confrontent histoires de vie et historicité de la profession. Nous avancerons dans cette contribution que l'étude des représentations professionnelles permet la mise au jour des genres (Clot et Faïta, 2000) structurant cette profession.

Dans la première partie, nous présentons la méthodologie de recherche (clinique et statistique) retenue pour l'étude de deux corpus de discours différents en provenance de formateurs en formation à l'université : l'un constitué d'écrits de recherches-actions et l'autre de la saisie de discours émis durant des "groupes focus". Nous exposerons les résultats obtenus en termes de "classes de discours" différenciées issues d'une analyse mixte et comparative de ces deux corpus. Dans la deuxième partie, nous proposons une synthèse des réflexions théoriques et épistémologiques qui nous ont amenés, à partir de ces résultats, à évoquer la notion de genres professionnels. La troisième partie est dédiée à la caractérisation de ces genres à partir des éléments historiques et mythiques relevés dans les représentations. Ces genres, constitués en effet durant des périodes historiques distinctes, portent des visées formatives spécifiques : adaptation au travail, libération individuelle et collective par le savoir, lutte contre la désaffiliation socio-économique, organisation des conditions d'accès aux contenus de formation. Ils préconisent diverses postures professionnelles (Mulin, à paraître) pour les formateurs : vecteurs de professionnalisation, d'acculturation, d'insertion des publics en formation, ou d'organisation de la formation. Cette troisième partie débouchera sur la proposition d'une modélisation de ces genres professionnels, avant la conclusion.

METHODOLOGIE ET RESULTATS DE L'ETUDE DES REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES DES SAVOIRS FORMATIFS CHEZ LES FORMATEURS

L'OBSERVATION DES SAVOIRS FORMATIFS

Nous avons construit un protocole d'observation en deux temps des "savoirs formatifs" élaborés par les formateurs d'adultes. Dans un premier temps, nous avons enregistré et saisi les discours de quinze groupes focus (Markova, 2003) composés de quatre à six formateurs étudiants du DUFRes à l'UTM. Les membres de ces groupes, tous formateurs chevronnés désirant accéder au titre de "Responsable d'actions de formation", furent invités à présenter la problématique professionnelle à l'origine de leur recherche-action (R-A)³, à en discuter les causes et à en préciser les visées. Conformément à l'organisation des groupes focus, les étudiants furent mis au courant des objectifs de notre recherche et furent volontaires pour participer à ces groupes.

Dans un second temps, nous avons observé une partie du contenu de quatre vingt douze mémoires de R-A produits durant le DUFRes dans les centres de préparation de Toulouse (UTM) et d'Avignon (Université d'Avignon), de 1998 à 2010. Dans ces mémoires, nous avons observé la partie présentant la problématique professionnelle de départ des R-A ainsi que la partie conclusive donnant des préconisations pour la résolution de ces problématiques. Les auteurs de ces mémoires sont activement impliqués dans les problématiques professionnelles qu'ils présentent : création ou remédiation d'actions de formation, séquences, dispositifs dont l'ampleur peut être locale, régionale ou nationale. Nous avons choisi d'observer ces deux types d'expression de la pensée professionnelle des formateurs pour deux raisons : ils sont complémentaires, l'un relevant d'échanges verbaux au sein d'un collectif, l'autre étant constitué d'écrits individuels ; et ils permettent tous deux d'accéder à un ensemble large de savoirs formatifs émis et utilisés par les formateurs : savoirs formels, non formels et informels, savoirs théoriques et savoirs d'action. Ces écrits tout autant que ces discussions portent explicitement sur les pratiques en tant "qu'activités récurrentes" (Trinquier, 2011), les comportements, la prescription de tâches, sur les principes, valeurs et normes à l'origine des actions formations, et enfin sur les références théoriques, notions, concepts, modèles théoriques que les formateurs avancent pour expliciter, évaluer, analyser, justifier ou orienter leurs pratiques professionnelles.

Notre recherche valorise donc la pensée professionnelle des formateurs (Bouyssières, 2005). Elle se veut compréhensive et explicative.

³ Voir note 1 de cette contribution.

UNE METHODOLOGIE MIXTE ET COMPARATIVE

Il s'agissait donc pour nous, après les avoir saisis et transformés en corpus écrits, d'analyser et d'interpréter ces deux catégories de discours, avec une méthodologie d'analyse mixte : une analyse thématique clinique par regroupements, recoupements, créations catégorielles (Bardin, 1977), et une analyse statistique multidimensionnelle (logiciel IRAMuTeQ, Ratinaud, 2010, méthode ALCESTe, Reinert, 1992).

ALCESTe est un logiciel d'aide à l'interprétation des données textuelles. Il calcule la valeur statistique des co-occurrences entre les termes d'un texte. Il regroupe les plus significatives (au sens du Chi²) dans des "classes" distinctes les unes des autres. Si ALCESTe propose une procédure informatisée d'analyse statistique multidimensionnelle des co-occurrences entre des données textuelles, il ne fournit aucune interprétation automatisée. L'interprétation de ces résultats statistiques incombe au chercheur qui a tout loisir de retours au texte pour trouver le sens dans lequel sont employés les termes qui composent les "classes". Enfin, en tant que logiciel d'aide à l'interprétation de textes, ce logiciel sépare deux types de données textuelles ou "variables" : les "variables actives" à partir desquelles Alceste calcule les "classes" et les "variables illustratives", positionnées (statistiquement) *a posteriori* relativement aux "classes" déjà constituées. Nous avons choisi comme variables illustratives les éléments d'appartenance socio-identitaires des formateurs participant aux groupes focus et des auteurs de mémoire : âge, sexe, ancienneté dans la profession, parcours professionnel antérieur, niveau scolaire, taille et branche professionnelle de l'organisme employeur. Ces variables illustratives nous ont permis de repérer certains profils-types spécifiques à des "classes" de discours.

Nous avons donc effectué une première série de quatre analyses (deux types d'analyse, cliniques et statistiques, pour chacun des deux corpus) que nous n'avons pas ici la place de présenter. Elles comportaient toutes plus de six classes ou thématiques distinctives. Opérant une première comparaison entre ces analyses, nous n'avons retenu, pour chacun des deux corpus, que les classes ou thématiques communes aux deux types d'analyses, éliminant ou regroupant certains thèmes et certaines classes. Nous avons donc obtenu deux interprétations synthétiques : une pour le corpus provenant de la saisie des groupes focus et une pour le corpus provenant des écrits de mémoires.

Nous avons ensuite comparé ces deux interprétations et opéré une seconde analyse comparative, ne retenant pour le résultat final, par élimination ou regroupement, que les classes ou thématiques communes à l'interprétation des deux corpus de base. Cette "épuration méthodologique", mixte (clinique et statistique) et comparative, nous a permis de déterminer quatre "classes thématiques" distinctives issues de ces deux corpus que nous allons présenter. Seules se retrouvent ici les thématiques (et leurs sous-thèmes) présentes dans les quatre interprétations des deux corpus d'origine.

CLASSES THEMATIQUES DE DISCOURS : REPRESENTATIONS DES SAVOIRS FORMATIFS

Issues de cette double démarche comparative, ces classes thématiques décrivent quatre aspects distincts des savoirs formatifs. Deux d'entre elles, les plus "fortes" au sens statistique, sont prioritairement tournées en direction de la question des apprentissages (au sens "classique" du terme) visés lors des interventions formatives. La troisième met en avant les savoirs sociaux et les savoirs "sur soi". La quatrième regroupe des discours sur la thématique de la conception et de l'évaluation de la formation. Voici leur présentation synthétique, avec quelques illustrations des expressions les plus significatives.

La formation et le travail

Cette classe regroupe quatre sous-thèmes liés entre eux : celui du travail (emploi, profession, métier, activité, tâche), de la technique (procédures, méthodes, expertise), du compagnonnage (moniteur, apprentis, stagiaires, tuteurs) et des pratiques (compétences, gestes, capacités). Les variables illustratives : hommes, forte expertise dans un domaine de production du secteur secondaire. Les discours composant cette classe thématique insistent sur les visées fonctionnelles de la formation : "... *la formation pour le travail ...* " ou " ... *pour l'emploi* ". Les savoirs formatifs relatifs à l'acte formatif lui-même sont de même nature. Il s'agit de techniques : "... *techniques de gestion du groupe ...*", "... *de gestion du temps ...*", "... *techniques d'enseignement ...*", et de modèles à atteindre. Avec une "tension" autour de l'idée de métier, entre "... *passion* " et "... *perte de reconnaissance* ".

La formation et la culture disciplinaire

Quatre sous-thèmes dans cette classe thématique également : la culture (disciplinaire ou générale), la théorie (notions, concepts, modèles théoriques), l'étude (étudiants, élèves), l'enseignant (prof, spécialiste, pédagogue). Les variables illustratives : bon niveau scolaire et universitaire (bac plus 3), spécialisation disciplinaire académique ou scientifique. Les discours relatifs à ces sous-thèmes valorisent la fonction cognitive de la formation : " ... *comprendre ...*", "... *s'approprier la logique*", "... *la rationalité*". Les savoirs formatifs sont ici formels et inscrits dans les disciplines officiellement reconnues : "... *enseigner le droit ...*", "... *la comptabilité*". Les savoirs pour la formation sont, eux aussi, officiellement inscrits : didactique, psychologie cognitive. Ces discours sont émaillés de connotations scolaires : "... *faire cours ...*", "... *faire classe*", tout en comprenant aussi (mais est-ce bien paradoxal ?) quelques sévères jugements sur l'école et les échecs qu'elle engendre.

La formation pour l'insertion

Trois sous-thèmes composent cette classe : le projet (personnel, professionnel, de vie, développement), l'orientation (conseiller, parcours, bilan), l'animation (animateur, public difficile, redynamisation, socialisation, éducation populaire). Les variables illustratives : ce sont significativement des propos de formatrices, les moins anciennes dans le métier. Les savoirs formatifs mis en avant sont de deux sortes : les savoirs de base : "*...faire de la remise à niveau*", et les savoirs sociaux : "*... travailler le relationnel*". Les savoirs pour ou sur la formation sont également centrés sur l'humain : "*... accompagner les groupes*", "*... accompagnement et suivi individuels*". Les valeurs militantes : "*... réhabiliter le bénévolat*" et humanistes : "*... ce qui compte avant le contenu, c'est la personne*", sont souvent accompagnées d'une identification des formateurs ("*... en insertion*") à leurs publics.

Organiser et contrôler la formation

Trois sous-thèmes également dans cette classe : la gestion (financière, juridique), le cadrage (dispositifs, référentiels, conseil, consultant, planification, management), le contrôle (évaluation, validation, qualité). Les variables illustratives : homme, forte ancienneté dans la fonction formateur. Dans cette classe thématique, ce sont les savoirs sur et pour la formation qui dominent. Il s'agit de "*... piloter ..., concevoir ..., ... évaluer ... la formation*", "*... de vendre des produits de formation*", de "*... prendre en compte les systèmes de ressources et de contraintes du champ de la formation*". Nous ne sommes plus ici dans le "cœur de métier" (transmission), mais sur un registre qui ne s'avoue pas toujours hiérarchique, tout en pratiquant une ingénierie de formation qui détermine en grande partie la "faisabilité" des interventions...

Cette différenciation en quatre classes thématiques est issue, rappelons-le, d'une méthodologie de recherche d'éléments de représentation professionnelle à visée réductrice. Elle a été soumise pour avis critiques aux formateurs étudiant en DUFRes et également à divers formateurs œuvrant dans différents organismes de formation. Aucun d'entre eux ne s'est reconnu dans une seule de ces classes, tous, cependant ont affirmé connaître un ou plusieurs collègues entrant parfaitement dans une d'entre elles. De l'avis général, ces résultats peuvent paraître caricaturaux voire simplistes, et nous retrouvons ici un des effets "réducteurs" de notre méthodologie mixte et comparative. Cependant tous ont reconnu un panel de postures professionnelles propres au métier de formateur.

Pour conclure cette première partie, nous pouvons avancer que ces quatre classes thématiques de discours professionnel à propos des savoirs formatifs portent quatre "principes organisateurs des prises de position" (Doise, 1986) quant à cet objet. Ces quatre principes sont eux-mêmes agencés autour de quelques schèmes représentationnels convergents et consensuels pour l'ensemble des formateurs, schèmes que nous avons repérés dans des recherches précédentes. Ces derniers sont

des "marqueurs identitaires" qui différencient le métier de formateur relativement aux métiers connexes (professeur, animateur, travailleur social, ...). Ils décrivent des formateurs :

- à qui une vie professionnelle antérieure a donné l'occasion d'être considérés comme des experts dans un domaine professionnel précis ;
- qui ont choisi cette voie professionnelle par motivation "interne" (intérêt pour la matière, le public...) ;
- qui ont pris ce "tournant vers l'enseignement" par vocation ;
- qui sont tout aussi attentifs aux apprentissages individuels qu'à la dynamique des groupes d'adultes en formation.

Autour de ce "noyau consensuel" de nature identitaire, nous pouvons maintenant proposer l'agencement différenciateur issu de cette recherche : le rapport entre la formation et le travail ; celui de l'acculturation disciplinaire et du rapport aux savoirs ; la formation pour l'insertion et enfin l'organisation et le contrôle de la formation.

DES DISCOURS THEMATIQUES AUX GENRES PROFESSIONNELS DU METIER DE FORMATEUR

Proposer d'établir un lien entre les résultats d'une étude relative aux représentations sociales et un concept relevant de la clinique de l'activité, le genre professionnel, ne va pas de soi. Sans prétendre présenter ici une réflexion exhaustive des convergences et divergences entre ces deux courants de recherche, nous en présenterons quelques lignes avant de décrire les genres professionnels des formateurs.

Psychologie sociale et psychologie clinique du travail se rangent sous la bannière disciplinaire de la psychologie, et les chercheurs de ces deux courants psychologiques utilisent de nombreuses techniques communes de recueil et d'analyse des données.

Cependant, psychologie sociale et psychologie clinique du travail ont développé leurs propres outils d'observation et d'interprétation des données, par exemple : l'auto-confrontation croisée pour la clinique de l'activité ou l'évocation libre et hiérarchisée pour l'étude des représentations sociales. De plus, ces deux courants psychologiques se différencient par les ponts épistémologiques préférentiels jetés en direction de courants disciplinaires différents : sociologie et ethnologie pour l'étude des représentations sociales, ergonomie et didactique professionnelle pour la clinique de l'activité. Plus généralement enfin, l'objet général de la psychologie sociale se donne toute latitude quant à la nature du terrain de recherche abordé, alors que la clinique de l'activité cherche à comprendre et à expliquer les processus psychiques mis en jeu lors de situations de travail et se donne pour objectif explicite la transformation des situations de travail par les collectifs de travail eux-mêmes (Clot, 2010).

Deux raisons cependant, malgré ces écarts épistémologiques, nous poussent à tenter d'établir un lien entre les représentations que nous avons étudiées et le concept de genre. La première relève de notre utilisation du concept de représentation professionnelle (Bataille *et al.*, 1997). Ce concept, tout en s'inscrivant explicitement dans le cadre théorique des représentations sociales, n'est, tout aussi explicitement, pertinent que pour traiter d'objets professionnels considérés comme tels par des groupes professionnels composés de gens de métier. Les représentations professionnelles ont des fonctions identitaires et évaluatrices. Elles ont enfin des fonctions d'orientation et de justification des pratiques professionnelles (Abric, 1994). La seconde raison relève de la définition même du concept de genre professionnel (Clot, 2008) : "le genre professionnel peut être présenté comme une sorte de préfabriqué, de stock de 'mise en actes', de 'mise en mots', mais aussi de conceptualisations pragmatiques (Samurçay et Pastré, 1995), prêts à servir. C'est aussi une mémoire pour pré-dire. Un pré-travaillé social... ". Cette définition, tout en insistant sur le lien avec l'activité présente ou à venir, souligne l'ancrage social de la constitution des genres professionnels. Une différence pourtant subsiste, celle de l'historicité. Le genre est une mémoire. La dimension historique des représentations sociales n'est que rarement soulignée. En tant que reposant sur une histoire, le genre est signifiant pour le groupe professionnel qui vit sous sa contrainte et qui y puise ses ressources : "comment agir ou s'abstenir dans une situation donnée ? " (Clot 2010). Or, comme nous allons le voir, les discours thématiques ci-dessus comportent des indices historiques que nous pouvons relier aux travaux récents des historiens de la formation des adultes.

GENRES PROFESSIONNELS DES FORMATEURS VIA LEURS REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES, UNE MODELISATION

Les historiens de la formation des adultes ont souligné, outre la création et le développement d'institutions spécifiquement dédiées à cet objectif dès le 19^e siècle, l'importance des représentations collectives dans ce domaine. Les représentations collectives sont ici évoquées au sens de Durkheim (1898), comme productions sociétales d'une conscience collective, permettant aux êtres humains de communiquer et de transmettre des contenus symboliques et imaginaires différents des perceptions ou conceptions individuelles. Les représentations collectives appartiennent au niveau le plus large de la "pensée sociale", que Rouquette (2009) nomme "idéologique". Elles peuvent être associées à ce que Moscovici et Vignaud (1994) nomment "thémata" (archétype du raisonnement ordinaire ou "pré-jugés" établis sur la longue durée"). Ce niveau de la pensée sociale organise et structure les relations entre les diverses représentations sociales émises par un même groupe social. On y trouve tout autant des "idéologies cristallisées" (politiques, syndicales, religieuses...) que des organisations de pensée plus diffuses ou mythiques dont on peut déceler des indicateurs lors de

l'étude des représentations sociales (ou professionnelles). C'est le cas pour les discours thématiques que nous avons présentés et nous nous appuyerons spécifiquement sur ces indicateurs de la pensée mythique⁴ pour présenter les genres professionnels des formateurs d'adultes. Les qualificatifs de ces genres professionnels sont empruntés au "modèle plicare" que Bataille (1983) applique à l'étude des phénomènes d'innovation, et tout à fait pertinentes pour la caractérisation des genres professionnels des formateurs. Le "genre applicatif" est celui qui valorise l'adaptation au travail ; le "genre explicatif", la libération individuelle et collective par le savoir ; le "genre implicatif", l'insertion des publics en formation ; et le "genre duplicatif", l'organisation de la formation.

Le genre professionnel applicatif

Nous déduisons le premier genre professionnel du discours thématique : la formation et le travail. Il met en exergue le registre applicatif où les contenus de formation ont pour visée première et directe de développer un "pouvoir d'agir" (Clot, 2010). Dans ce genre professionnel, les formateurs se décrivent comme des passeurs vers les capacités d'action, s'appuyant sur la technique et la gestion.

Le compagnonnage est le mythe fondateur de ce genre : imitation du maître par l'apprenti, apprentissage individualisé, liaison intime entre les savoirs, l'agir, et les comportements, une certaine réminiscence des corporations, la précision du geste, l'usage des outils... Mais, comme le dit Guédez (1994), "tout se passe comme si, plutôt qu'en système de défense du travail, le compagnonnage s'était progressivement érigé en modèle pour la 'culture d'entreprise'. Au-delà du maintien et du renouvellement de certaines activités artisanales, il participe à la généralisation d'un véritable code de conduite".

Ce genre applicatif, au plus près du travail, est significativement porté par les formateurs des "centres techniques" et les formateurs "en entreprise", qu'ils se nomment eux-mêmes formateurs, tuteurs ou maîtres de stage.

Le genre professionnel explicatif

Inspiré du discours thématique *la formation et la culture disciplinaire*, ce second genre professionnel se structure autour des fonctions cognitives de la formation : rendre intelligible par l'explication. Ce genre se nourrit de deux "courants formatifs" historiques en France : le plus ancien est celui des *cadres et ingénieurs* que l'Etat français organise dès

⁴ Nous définissons ici la pensée mythique comme se basant sur des récits qui se veulent explicatifs et fondateurs d'un "thème" sociétal culturellement partagé et vecteur de pratiques sociales spécifiques, récits souvent fabuleux contenant en général un sens allégorique.

l'Ancien régime par la création des Grandes écoles ; le second, prenant appui sur l'œuvre révolutionnaire de Condorcet (1792), a donné lieu, dans le courant du XIX^e siècle à divers "mouvements" regroupés dès 1900 sous l'appellation *Education populaire*.

Ce genre explicatif réunit donc deux sensibilités, la formation des élites et l'acculturation de tous. Si la première est tout à fait intégrée à l'univers scolaire et universitaire (formations de haut niveau à dominante de spécialisation disciplinaire), la seconde est née "de la constatation que l'école chargée de préparer les enfants ou les adolescents à la vie en société n'était pas à même de remplir ce rôle" (Terrot, 1997). Cette dernière sensibilité du genre explicatif a donc été le creuset de méthodes et de démarches d'enseignement innovantes chargées de pallier les défauts et les ratés des méthodes scolaires.

Dans les discours qui portent ce *genre explicatif*, deux figures historiques ressortent : les instituteurs qui animèrent dès le XIX^e siècle, l'instruction populaire et les cours du soir pour la lutte contre l'illettrisme, et les universitaires du Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam) qui animèrent en particulier dès les années 1950-1960, la politique de la promotion sociale⁵.

Le genre professionnel implicatif

Nous proposons de nommer genre implicatif celui tiré du discours *la formation pour l'insertion* où les références en matière de savoirs formatifs sont l'orientation, l'animation et le projet. La principale visée exprimée dans les discours liés à ce genre, est la résolution des problèmes économiques, humains et sociaux liés à l'exclusion et à la perte d'emploi. Les références historiques de ce genre croisent celles du *Travail Social*. On y retrouve l'évocation des prérogatives de l'*Education populaire* (voir genre explicatif, sensibilité lutte contre l'illettrisme), mais la préoccupation de l'insertion 'professionnelle' domine. Ce genre est né du détournement d'une partie des *animateurs de l'action culturelle* des années 1960, lors du "recentrage par l'économique" entre 1976 et 1993 (Palazzeschi, 1999), en direction de publi²cs victimes de la montée du chômage. On parle alors pour la première fois de *formateurs en insertion* qui viennent consolider et concrétiser le travail des *conseillers d'orientation*. Cette rencontre entre le champ du conseil et celui de la formation/insertion a donné naissance au titre de *conseiller d'insertion*.

⁵ Françoise Laot (2004) note que dès le début des années 1950, "les amphis du Cnam sont pleins à craquer d'élèves-travailleurs avides de savoirs. L'enseignement n'y est pourtant pas professionnel ni même technologique mais ce sont des leçons de sciences ou de sciences économiques d'un niveau fort élevé...".

Le genre professionnel duplicatif

Dernier genre professionnel des formateurs d'adultes sur le plan de l'ancienneté historique, le genre duplicatif est prioritairement tourné en direction de la gestion, du cadrage et du contrôle des capacités, des compétences, des dispositifs de formation, et des principaux modes d'organisation et de gestion des formations. Il s'agit ici de repérer les 'bonnes pratiques' et de les dupliquer.

Dès la loi Delors du 16 juillet 1971 "portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente", une tension nouvelle et difficile à 'gérer' vient troubler le champ de la formation des adultes jusque-là pensé comme un service public ou associatif. Cette loi instille, à terme, de la concurrence entre organismes de formation (choix individuel des salariés), mais une *concurrence régulée par la loi* (taxe formation, Organismes Paritaires Collecteurs Agréés,...). Cette situation juridique et économique relativement complexe, à laquelle s'ajoutent dans les années suivantes plusieurs créations législatives, technologiques et organisationnelles⁶, entraîne la nécessité d'une strate ingénierique au sein des métiers de la formation des adultes. Les Greta (Groupement d'Etablissements de l'Education nationale) créent les *Conseillers en Formation Continue*, prototype de l'*ingénieur en formation*. Et c'est sur ce registre qu'apparaissent ensuite les Conseils, Conseillers, Consultants en formation, chargés de la conception et de la mise en œuvre des dispositifs de formation.

Pour rendre compte du caractère multidimensionnel de notre proposition et pour la situer également sur le plan historique, nous la reprenons ici dans un tableau synoptique qui présente des invariants rappelés plus haut. De gauche à droite, ce tableau présente les genres professionnels dans leur ordre d'apparition chronologique, ces genres n'ayant cessé d'évoluer depuis. On peut situer à la fin du moyen-âge la création des corporations de compagnonnage (première forme de ce qui deviendra la formation professionnelle), au XVIII^e siècle l'idée d'une structuration nationale de la formations des élites et de l'instruction populaire, au milieu du XX^e siècle l'apparition d'une volonté d'animation et d'accompagnement des individus et des groupes (soit pour un changement de la société soit pour une meilleure insertion des individus), et à la fin du XX^e siècle l'institutionnalisation du champ de la formation des adultes.

⁶ Régionalisation progressive de l'ensemble de la formation professionnelle et abandon des Délégations Régionales pour le travail, l'Emploi et la Formation professionnelle (DRTEFP du Ministère du Travail), intégration tout aussi progressive des "technologies de l'Information et de la Communication" dans les démarches formatives, Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), Droit Individuel à la Formation (Dif), relance et développement des formations en alternance et de l'apprentissage...

Genres professionnels en formation d'adultes				
<i>Caractéristiques</i>	Applicatif	Explicatif	Implicatif	Duplicatif
Registre prioritaire	Opératif/pragmatique	Cognitif/épistémique	Relationnel/humaniste	Organisationnel/ingénierique
Objet principal	Les façons de faire	Ce qu'il faut savoir	Les manières d'être	L'organisation
Objectifs	Entraîner à des techniques et des gestes	Enseigner des savoirs	Accompagner des projets personnels et des interactions	Concevoir et piloter des séquences et des dispositifs
Apprentissage visé	Prise de capacités	Prise de connaissances	Prise de conscience	Prise de contrôle
Problématiques	Tâches-activités, invariants opératoires, compétences gestuelles	Savoirs scientifiques, académiques, d'action, informels	Motivation, engagements, valeurs, compétences sociales, projet professionnel	Invariants juridiques, économiques, didactiques, partenariaux
Figures historiques connexes	Le compagnon, le maître d'apprentissage	L'éducateur, le prof de l'université populaire	L'animateur de l'action culturelle	Le CFC : Conseiller en Formation Continue
Postures professionnelles convergentes (selon la chronologie historique d'apparition de ces "titres professionnels")	Compagnons, Maîtres de stage (Tuteurs), Instituteurs, Professeurs (Enseignants), Educatuers, Animateurs Conseillers d'orientation, Conseillers en formation Consultants, Ingénieurs Psychologues du travail			
Mots clés	Techniques, savoir-faire, règles de l'art	Savoirs, disciplines, lutte contre l'illettrisme, alphabétisation, remise à niveau	Personnalisation, socialisation, projet, dynamique identitaire	Procédures, normes, curricula, référentiels, dispositifs

Tableau 1. Genres professionnels dans les métiers de la formation d'adultes.

CONCLUSION

Notre présentation "éclatée" en quatre genres professionnels nous invite à nous interroger sur l'existence d'un véritable métier de formateur d'adultes. L'histoire a cependant souligné combien ce groupe professionnel s'est constitué de façon endogène, reprenant d'une certaine façon "la figure du travailleur qualifié, expert, autonome, animé par des valeurs d'engagement et de responsabilité et impliqué dans une activité expressive et créative" dont parlent Boussard, Demazière et Milburn (2010), davantage que sous la pression de normes exogènes, soit "un ensemble d'impératifs imposés de l'extérieur à des travailleurs, soumis à de nouvelles définitions de leurs missions, et confrontés à des normes d'efficacité pilotant leur activité". De fait, c'est un peu comme si chaque formateur maîtrisait suffisamment le genre professionnel duquel il s'inspire le plus, pour s'en affranchir (Prot, 2011) et développer son style d'activité. Pour autant, le lien discursif établi à partir de l'expression de représentations professionnelles nous a permis de nommer et de caractériser des genres professionnels inscrits dans l'histoire des métiers de la formation d'adultes, entre lesquels, selon nous, s'établit un système de tensions dans lequel chaque acteur de la formation d'adultes équilibre son activité selon les contextes et les situations dans lesquels il intervient.

Il nous semble, dans ce cas, plus pertinent de parler de "métiers" au pluriel. Nos étudiants s'empressent de qualifier ou de maquiller leur titre professionnel de formateur dès qu'ils l'obtiennent (*formateur en...*, *formateur-conseil*, *formateur-coordonateur*, *consultant...*) et nous avons pu observer (Mulin, 2008) à travers l'exemple des *formateurs en insertion*, que plus les individus qui le composent se professionnalisent (en gagnant, au fur et à mesure de l'ancienneté, plus de stabilité et plus de professionnalité), moins le groupe professionnel des formateurs se professionnalise.

Les formateurs étudiés préfèrent ainsi ne pas utiliser le terme "formateur" et choisir parmi la liste des autres dénominations possibles, celle qui correspond davantage :

- à leur statut (exemples : *directeur*, *cadre*, *gérant*) ;
- à leurs contenus d'intervention (exemples : formateur en bureautique et nouvelles technologies, ...en travaux sur cordes, ...en productions végétales)
- à leurs fonctions (exemples : coordonnateur, responsable de formation, responsable pédagogique, enseignante, intervenant, animateur, tuteur, éducateur technique spécialisé, chargé de mission,...)
- ou encore à leur premier métier (exemples : *maquettiste*, *metteur en scène*,...).

En ce sens, la profession de "formateur" n'arrive pas à "se faire un nom", expression qui dit assez bien la double difficulté : construire une identité professionnelle, partagée par tous ses membres et qui se cristallise en un même nom pour une

reconnaissance interne, et être reconnu, pour l'efficacité et la spécificité de ses champs et modalités d'intervention, pour une reconnaissance sociale.

L'articulation entre les représentations professionnelles et les genres professionnels que nous proposons dans cette contribution pour une analyse de l'activité de formation d'adultes vise justement à introduire du collectif dans des métiers dont nous avons souligné la dynamique prioritairement individuelle. Les dispositifs de formation de formateurs que nous animons les uns et les autres contribuent à cette formalisation valorisante des pratiques d'intervention.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, France : Puf.

Bataille, M. ; Blin, J.F. ; Mias, C. ; Piasser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en Sciences de l'Education*, 1997, 57-90.

Bataille, M. (1983). Implication et explication. *Pour*, 88, 28-31.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Puf.

Boussard, V. ; Demazière, D. ; Milburn, P. (dir.) (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes, France : Pur.

Bouyssières, P. & Trinquier, M.P. (2011). Trainers of Adults : Professional Representations and Training Knowledge. In Chaïb M., Danermark B., Selander S. (dir.) *Education, Professionalization and Social Representations* (p. 147-157). New-York, Etat-Unis : Routledge.

Bouyssières, P. (2006). Accompagnement en Foad et représentations professionnelles des formateurs : éléments pour une éthique de "reliance" des fonctions formatives. *Colloque European Net-Trainers Association. L'éthique et l'accompagnement en Foad : une articulation en voie de construction*. Toulouse, France : Université Toulouse 1.

Bouyssières, P. (2005). Pensée professionnelle et engagement des formateurs. *Education Permanente*, 164, 77-90.

Bouyssières, P. & Mulin, T. (2004). Les formateurs de Midi-Pyrénées et leur propre formation : pratiques, attentes et représentations professionnelles. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 11, 105-117.

Bouyssières, P. (2002). Représentations professionnelles du groupe en formation des adultes chez les formateurs. In Solar C. (dir.) *Le groupe dans la formation des adultes* (p. 10-33). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Bouyssières, P. (1997). Formateurs: représentations et identités professionnelles. *Education Permanente*, 132, 83-95.
- Clot, Y. (2010). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : Puf.
- Clot, Y. & Faïta D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Doise, W. (1986). Représentations sociales: définition d'un concept. In Doise W., Palmonari A. (dir.) *L'étude des représentations sociales* (p. 81-94). Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione ; C. Bonnet & J.-F. Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale VI*, 273-302.
- Guédez, A. (1994). *Compagnonnage et apprentissage*. Paris, France : Puf.
- Laot, F. (2004). *Education et formation des adultes. Histoires et recherches*. Paris, France : Institut national de la recherche pédagogique.
- Markova, I. (2003). Focus groups. In Moscovici S., Buschini F. (dir.) *Les méthodes des sciences humaines* (p. 271-296). Paris, France : Puf.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Puf.
- Moscovici, S. (1994). *Psychologie sociale*. Paris, France : Puf.
- Moscovici, S. & Vignaux, G. (1994). Le concept de thémata. In Guimelli C. (dir.) *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 24-72). Neuchâtel/Paris, Suisse/France : Delachaux et Niestlé.
- Mulin T. (A paraître). Posture professionnelle. In Mias C., Jorro A. (dir.) *Abécédaire de la professionnalisation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mulin T. (2008). *La professionnalisation des formateurs en insertion. Contribution à l'analyse des différenciations professionnelles*. Thèse en sciences de l'éducation, sous la direction de Patrice Bouyssières P. et Bataille M. Université de Toulouse.
- Mulin, T & Bouyssières, P. (2003). *La formation de formateurs en Midi-Pyrénées*. Etude dans la cadre du Crefi. Toulouse, France : Edition du Conseil Régional de Midi-Pyrénées.
- Palazzeschi, Y. (1999). Histoire de la formation post-scolaire. In Caspar P., Carré P. (dir.) *Traité des Sciences et techniques de la Formation* (p. 15-40). Paris, France : Dunod.
- Prot, B. (2011). Connaissances du travail et reconversions professionnelles. In Maggi B. (dir.) *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 203-219). Paris, France : Puf.

Ratinaud, P. (2010). *IRAMuTeQ, Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Un logiciel libre construit avec des logiciels libres*. Toulouse, France : Université de Toulouse le Mirail.

Reinert, M. (1992). *ALCESTe, pour Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*. Toulouse, France : Université de Toulouse le Mirail.

Rouquette, M.L. (2009). *La pensée sociale*. Toulouse, France : Erès.

Samurçay, R. & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education Permanente*, 123, 13-31.

Terrot, N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris, France : L'Harmattan.

Trinquier, M.P. (2011). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation. Habilitation à Diriger des Recherches*. Toulouse, France : Université de Toulouse le Mirail.

Wittorski, R. (2008). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.