

FORMATEURS, UNE FONCTION EN TRANSFORMATION...

*Paul SANTELMANN,
directeur de la Veille Pédagogique,
Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (Afp)*

RESUME

Les formateurs d'adultes subissent depuis plusieurs décennies les conséquences de l'abandon des ambitions des politiques publiques et paritaires mais aussi des transformations du système productif favorables à une réinternalisation des fonctions formatives. Ces deux processus se sont nourris de la massification du système éducatif et de l'essor des dynamiques d'autoformation et de montée des réseaux d'échange de savoirs. L'hypertrophie et l'atomisation de l'appareil de formation continue masquent en réalité le déclin des fonctions qui concourent à la qualité et à l'efficacité des processus de formation. Cette situation nécessite une relecture globale de la commande institutionnelle de formation et du lien entre le rapport au travail et le rapport aux savoirs.

MOTS-CLES

Identité des formateurs/métiers / ingénierie de formation / appareil de formation / formation intégrée au travail / fonction formative

■ L'abandon des piliers constitutifs des lois de 1958 et 1966 – l'éducation permanente et la promotion sociale – au profit de l'adaptation et du perfectionnement professionnel des salariés d'une part et des formations visant le retour rapide à l'emploi des chômeurs d'autre part, a considérablement réduit l'espace d'une politique publique ambitieuse et structurante. En opposant la formation à court terme à des desseins supposés plus ambitieux, le système d'acteurs de la formation des adultes a détérioré l'appareil de formation dédié à l'accompagnement du développement social et professionnel des actifs. Le choix du pragmatisme s'est en réalité traduit par une stérilisation des questions de fond posées aussi bien par la formation promotionnelle que par l'adaptation au poste de travail. De plus la loi de 1971 a rendu

difficile l'articulation potentielle entre l'Université et les institutions de la formation et de l'éducation des adultes (de l'Afpa aux réseaux de l'éducation populaire). Enfin, les mutations du système productif amorcées dans les années 1980 se sont accompagnées d'une réinternalisation rampante et peu assumée des fonctions formatives dans les entreprises et le corps social du salariat lui-même.

Tenter de comprendre la question de la formation des formateurs renvoie à celle de leur identité et des représentations qui s'y rattachent. Cette interrogation autour de l'identité professionnelle des formateurs n'est pas nouvelle : "Cette distinction entre métier et fonction de formateur nous paraît importante, car elle permet de caractériser des clivages que l'on retrouve aujourd'hui dans les différentes approches de la formation des formateurs" (Meignant, 1975).

La revue *Education Permanente* a fait état des transformations de cette fonction à vingt ans de distance (n° 74 - juin 1984 "les formateurs, quoi de neuf ?" et n° 164 - septembre 2005 : "Que sont les formateurs devenus ?"). Ces deux dossiers, parmi d'autres (notamment : "les métiers de la formation", 1994 - Recherche en formation continue- La documentation française), permettent de rendre compte des phénomènes qui ont travaillé la communauté composite des formateurs, écartelée entre des processus antagoniques (rattachement aux champs post-scolaire, social ou économique, externalisation ou réappropriation de la fonction formative au sein du système de production, fonction spécialisée ou partagée, etc.).

Les conséquences de cette évolution sur le "professionnalisme" des formateurs d'adultes sont difficiles à appréhender de façon globale car ceux-ci n'appartiennent pas à une communauté homogène. A l'image d'un appareil composite qui comptait 55 301 organismes et prestataires de formation en 2010, les 135 000 formateurs relèvent de statuts, de champs d'intervention et d'engagements différents. Certains formateurs assurent des formations générales et disciplinaires, d'autres se situent sur le terrain de l'insertion sociale, un troisième groupe agit dans le cadre de la formation professionnelle continue qui est elle-même subdivisée par publics (chômeurs, salariés) par catégorie socioprofessionnelle, par secteurs et finalités (adaptation, reconversion ou qualification)...

Cette contribution ne prétend pas examiner tous les éléments de transformation qui affectent cette nébuleuse mais vise à cerner les conséquences des transformations du système de formation sur les formateurs issus des métiers de base (ouvriers, employés et techniciens) et intégrés dans des structures comme celles de l'Afpa.

FONCTION SOCIALE OU PROFESSION ? L'EXPERIENCE DE L'AFPA

Historiquement la principale structure de formation des adultes, l'Afpa, s'est constituée en recrutant des professionnels accomplis de différents métiers qui ont été formés à une démarche pédagogique spécifique expérimentée dans les années 1930 : la Formation Professionnelle Accélérée (FPA). La FPA se voulait une méthode extrêmement précise évitant de "pédagogiser" un apprentissage mené de bout en bout par un professionnel du métier : "Partant de la constatation que tout exercice manuel est la composante de mouvements élémentaires, il en est déduit que ces mouvements doivent être analysés et isolés. Par ce moyen, il est permis au stagiaire débutant d'assimiler les difficultés du métier par fractionnement aussi simple que possible. Cette opération est la décomposition des mouvements (...) Le principe suivant a donc été énoncé : n'enseigner qu'une opération manuelle à la fois, en allant du simple au complexe (...) Ne jamais exécuter un travail qui dépasse les connaissances acquises (...) Dans une spécialité déterminée, l'ensemble des cours théoriques et pratiques à enseigner à un élève d'un centre de FPA doit être donné par un seul moniteur. Pour un enseignement pratique il a été reconnu que la pluralité d'instructeurs était moins efficace que le maître unique" (Rossignol, 1951).

La pédagogie mise en œuvre était configurée dans un contexte de domination du travail prescrit, de rationalisation du travail et de stabilité des fonctions et de l'emploi et a été présentée comme une méthode de professionnalisation fondée sur l'hypermotivation, c'est-à-dire la segmentation rationnelle des métiers : " ...nos centres, au lieu de former des maçons, forment d'une part des limousinants qui ne connaissent que le travail de la pierre, et de l'autre des briqueteurs qui ne connaissent que le travail de la brique. Le résultat, c'est que le briqueteur spécialisé sortant de nos centres arrive à empiler 1500 à 1800 briques par jour, alors que le maçon traditionnel n'en empile que 700 à 900". (Denizet, 1947). Cette méthode d'apprentissage professionnel développée par l'Afpa a été initiée par Carrard (1940) et a donné lieu à certaines interprétations approximatives insistant sur la posture passive du stagiaire, enfermé dans un scénario pédagogique rigide fondé sur l'exécution de tâches prescrites. Terral (2009) développe une analyse plus équilibrée pointant l'éclectisme de Carrard fondé sur des considérations "quasi métaphysiques" et une pédagogie de l'action considérée comme composite par l'auteur. Or les apports de Carrard ne résident pas dans les digressions idéologiques qu'il développe dans ses ouvrages (sans grand lien avec ses options méthodologiques appliquées à l'apprentissage des métiers) mais dans l'intuition pragmatique qui l'a conduit à établir un lien "organique" entre l'analyse du travail et les méthodes de formation professionnelle, thèses consignées dans l'ouvrage collectif qu'il pilota avant son décès (1953).

Carrard reprenait d'ailleurs des thèses développées par d'autres spécialistes de la psychologie appliquée au travail : "(...) toute formation professionnelle ouvrière doit être une formation fonctionnelle ; autrement dit, elle doit mettre le candidat en contact avec la réalité, avec le travail même qu'il aura à accomplir plus tard dans l'exercice de son métier. (...) Les appareils et les outils qui imitent tout à fait la réalité d'une machine sans faire, comme la machine véritable, courir de risques au candidat, sont ceux qui se prêtent le mieux à la formation du futur ouvrier. (...) C'est pourquoi il faut débiter dans ce domaine par le concret, l'exercice des sens et ensuite seulement passer à l'abstrait". (Walther, 1946). De cette approche découlait une conception du formateur comme porteur de l'efficacité de la formation : "On retiendra essentiellement que le moniteur (Afpa) est avant tout un professionnel, initié à la pédagogie et non un pédagogue de profession, qu'il est unique pour un groupe restreint (15 personnes au maximum), qu'il est donc dans une position particulière à l'égard de chacun des formés : un peu l'ancien, un peu le chef - on ne le tutoie pas et il ne tutoie pas les stagiaires - et qu'il n'a qu'une marge d'initiative très limitée. Son travail est planifié sinon préparé, du moins guidé, même s'il lui reste à écrire le déroulement de ses interventions journalières". (Benoît, 2000). Avec le temps le moniteur consolidait son expérience en matière de connaissance des stagiaires et de leurs comportements. Cette option était d'autant plus efficace que la cible de formation relevait de spécialisations professionnelles étroites et que les stagiaires bénéficiaient d'une orientation psychotechnique élaborée permettant de détecter des aptitudes telles que : "(la) concentration de l'attention, la stabilité émotionnelle, l'expérience préalable de tâches manuelles, le sens du réel et le besoin ressenti de se hâter vers un résultat pratique" (Friedmann, 1968).

En fait, la méthode pédagogique fondée sur l'analyse du travail favorisait une convergence "naturelle" avec le professionnel accompli qu'était le formateur Afpa : "Son expérience du travail ouvrier lui fournit la trame qui non seulement va organiser la transmission des apprentissages, mais aussi le sens qui va leur être donné. Le rapport des stagiaires à l'enseignant s'en trouve profondément transformé ; le formateur n'est pas qu'un agent de l'institution chargé de la transmission de connaissances délogées de toute référence à une réalité immédiate. Il remplit objectivement une fonction de modèle identitaire dont la légitimité se fonde sur sa maîtrise du métier" (Bonnet, 1999). La méthode d'apprentissage de l'Afpa, fondée sur la confrontation à l'activité de travail elle-même recomposée en séquences progressives, entretenait la légitimité du moniteur comme homme de métier. Avec le temps le moniteur consolidait son expérience en matière de connaissance des stagiaires et de leurs comportements.

Enfin une comparaison de la trajectoire de diplômés de l'Education nationale et de titulaires de CFPA (1^{er} degré) réalisée par le Cereq et l'Afpa et publiée en novembre 1976¹ (on est encore dans le quasi plein emploi), faisait apparaître qu'à insertion équivalente les titulaires de Certificats de FPA "occupaient des emplois plus diversifiés tout en restant dans le domaine de spécialité de départ, et atteignaient en plus grand nombre les niveaux de qualification P2 et P3, tout en ayant connu des changements d'employeurs légèrement plus nombreux que les titulaires de CAP. (...) cette confrontation est très favorable à la FPA et il serait souhaitable de savoir si le passage à une situation de fort chômage a modifié cette situation, et au profit de quelle formation" (Fourcade, 1979). Cette étude relativisait l'idée que les formations Afpa, trop spécialisées, entravaient les possibilités d'évolution professionnelle ultérieure...

L'Afpa s'est heurtée par la suite à plusieurs difficultés (en dehors des effets du chômage de masse qui a détérioré le rapport à l'emploi de tous les opérateurs de formation) :

- L'accélération des transformations des contenus d'activité liée aux innovations en matière d'outillage, de technologies, de matériaux.
- Les organisations post-tayloriennes du travail réduisant les dimensions prescrites du travail qui facilitaient la référentialisation des activités, la reconstitution de situations de travail dans les organismes de formation et les standards d'apprentissage.
- La réinternalisation des fonctions formatives par les entreprises notamment avec l'essor de l'apprentissage et des alternances mais aussi par la montée en compétences des organisations et des salariés eux-mêmes.

Mais, au-delà de ces difficultés, le nouveau contexte prédisposait plus à un renforcement de la synergie entre les organismes de formation professionnelle et le système productif. Or c'est l'éloignement qui a prévalu... Un éloignement accentué par l'absence d'un compromis fécond entre l'école, le patronat et le mouvement syndical autour d'un enseignement professionnel réduit à une voie de relégation :

- "La massification scolaire et le projet de qualifier tous les élèves ont conduit à "confier" au lycée professionnel la mission de "récupérer" les plus faibles d'entre eux. Ceci a transformé profondément les conditions de travail des enseignants. (...) Recrutant des élèves sélectionnés par leurs échecs, identifiés à ces élèves parce que leur carrière scolaire est moins académiques que celle de leurs collègues

¹ "Comparaison du devenir professionnel de titulaires de CAP et de CFPA 1^{er} degré. Note sur les premiers résultats disponibles" (spécialités du bâtiment et des métaux en Nord, Haute Normandie et région parisienne).

de l'enseignement, désormais coupés des cultures ouvrières, les professeurs de lycée professionnel construisent une clôture qui les distingue, à la fois, des familles des élèves, du monde de l'entreprise et de leurs collègues qui enseignent dans des filières que l'on continue à considérer comme "normales". Ainsi se forment une adaptation contrainte à des difficultés scolaires croissantes et, probablement, une identité de métier plus psychologique et sociale que strictement technique et professionnelle" (Jellab, 2005).

Cette stigmatisation des élèves de l'enseignement professionnel scolaire et cet isolement de leurs enseignants s'alimentent mutuellement sans que les contre-performances d'une telle situation ne soient abordées sérieusement notamment sous l'angle économique et social mais aussi sur l'image de la formation continue et des formateurs d'adultes eux-mêmes. La valorisation de la formation continue ne peut pas se construire sur la dégradation de l'enseignement professionnel.

UN SECTEUR D'ACTIVITE ?

Sous l'impulsion de l'Etat la fin des années 1990 a été marquée par la tentative d'organiser l'activité de formation continue par le biais de la mise en place d'un secteur d'activité à part entière. Cette hypothèse était supposée favoriser la professionnalisation des métiers de la formation et la montée en qualité de l'appareil de formation. Un contrat d'étude prospective des organismes de formation privés sera mis en œuvre et publié en 1998. Près de 15 années se sont écoulées depuis et en lisant attentivement les scénarios d'évolution des organismes de formation développés dans ce CEP, il apparaît qu'aucun de ceux-ci ne s'est véritablement imposé. La situation actuelle est une sorte de mixage entre la régression pédagogique, l'élitisme éducatif, l'émergence de pratiques informelles d'échange de savoirs et de processus de développement des compétences dans le travail qui échappe à la gouvernance du système institutionnel issu de la loi de 1971 et au secteur d'activité lui-même.

La progression permanente du nombre de prestataires de formation (32 600 en 1993, 50 301 en 2010) vient fortement à relativiser l'option d'un secteur d'activité régulé et organisé. Pourtant le Ministère du travail, par le biais de la Dares, reproduit régulièrement l'analyse d'une "forte concentration" de ce secteur d'activité. Or aucune des caractéristiques de l'activité de formation continue ne vient corroborer cette affirmation. Pour la Dares, 3 % des opérateurs ayant la formation continue comme activité principale et dépassant 3 millions d'euros de chiffre d'affaires réalisent 46 % du chiffre d'affaires global (6,9 milliards d'euros) des 14 500 organismes concernés. D'une part, cette analyse évacue le fait que l'activité de formation continue

correspond à un marché de 11,5 milliards d'euros réalisés par 50 300 prestataires dont 38 570 sont des entreprises qui ont une activité principale autre. D'autre part en données brutes les 440 organismes de formation qui se partagent un chiffre d'affaires de 3,2 milliards d'euros sont loin d'illustrer une concentration du secteur ! Toutes les définitions économiques de la concentration convergent sur le fait qu'elle résulte d'un phénomène de domination de quelques grandes firmes procédant par absorption, fusion ou élimination des concurrents et parvenant à influencer de façon significative le fonctionnement du marché dans une logique de monopole (prix, comportement des consommateurs, position stratégique, etc.). Evoquer le terme de concentration en s'appuyant sur plusieurs centaines d'opérateurs concurrents ayant un chiffre d'affaires moyen de 7,3 millions d'euros semble très exagéré...

Une autre illustration emblématique de la dégradation qualitative de l'appareil de formation continue tient dans la difficulté à identifier une profession des formateurs d'adultes. Ce groupe social est marqué d'un halo statistique important lié à sa diffusion/dissolution (formateur permanent, occasionnel, précaire, bénévole,...) dans la plupart des champs d'activité. Selon les données de l'Insee, le nombre de formateurs ou d'animateurs de formation continue était de 149 000 en 2008 dont 1/3 en temps partiel, 20 % de CDD et 20 % d'encadrants. En données brutes cela donne : 30 000 cadres, 30 000 formateurs en CDD, 89 000 formateurs en CDI, 49 000 temps partiel... Selon la Dares² la majorité des formateurs est salariée mais la part des libéraux ne cesse d'augmenter et s'élève à 12 % en moyenne sur la période 2009-2011 (contre 3 % seulement sur la période 1982-1984). La part du sous-emploi (14 %) est plus élevée dans cette profession qu'en moyenne. Près des trois quarts des formateurs salariés travaillent dans des établissements de moins de 50 salariés, et très majoritairement dans ceux de moins de dix salariés. A cette comptabilisation statistique s'ajoute des centaines de milliers de salariés qui effectuent des prestations de formation de façon occasionnelle rendant encore plus difficile l'établissement d'un périmètre professionnel stable et précis.

Cette équation suffit à contester l'hypothèse d'un secteur d'activité de la formation comparable aux autres secteurs économiques. Il y a par contre des différentiels organisationnels conséquents au sein des opérateurs de formation en termes de gestion des ressources. Quoi de commun entre l'Afpa qui emploie 4500 formateurs permanents en CDI et un volant d'environ 2000 CDD et des organismes de 40 ou 50 salariés qui coordonnent 500 ou 600 formateurs occasionnels ou vacataires ? En réalité l'activité de formation continue, assurée par plusieurs dizaines de milliers d'intervenants permanents (en déclin) et occasionnels (en expansion), est dans un

² Données Dares : Les familles professionnelles, portraits statistiques 1982/2011, décembre 2012.

processus d'atomisation et de réintégration partielle dans la sphère du travail social mais aussi dans la sphère économique elle-même, créant de fait une partition identitaire et statutaire non négligeable entre formateurs. Cette évolution est une remise en cause de l'hypothèse d'un secteur d'activité permettant de faire converger le social et l'économique. Le nombre important d'encadrants, de coordonnateurs, d'ingénieurs de formation, d'animateurs dans ce champ d'activité est une illustration du mode organisationnel dominant qui correspond plutôt à une activité de mobilisation de ressources formatives qu'à une activité de production de savoirs.

Notons également que les formateurs d'adultes sont d'abord issus de processus de "formation sur le tas" agrémenté d'auto-perfectionnements et de stages ponctuels... On ne devient pas formateur d'adultes par la voie scolaire et universitaire. Par ailleurs, l'engagement dans des cursus universitaires visant à former des formateurs traduit bien souvent une volonté de personnes déjà engagées dans cette activité de consolider des instrumentations empiriques, d'élargir leur approche et d'obtenir une reconnaissance académique. L'effort de formation et de professionnalisation des formateurs impulsé par la Délégation à la Formation Professionnelle (DFP) dans les années 1990 avait d'ailleurs privilégié ce type d'options.

La fonction formative en matière de production, de transmission et de diffusion des savoirs professionnels a donc plutôt été portée par les ressources propres des entreprises et des secteurs d'activité sous plusieurs formes : les tuteurs, les formateurs occasionnels ou permanents rattachés aux entreprises, les intervenants d'entreprises au sein des organismes de formation, l'activité de formation réalisée par des entreprises ayant une autre activité principale (40 % du marché) (Michun, Simon et Valette, 2010).

A cette montée en puissance du rôle formatif de salariés d'entreprise s'est ajouté le développement des processus informels d'apprentissage, de diffusion et d'échange de savoirs au sein des communautés, réseaux et collectifs professionnels. Ce mouvement lié aux effets de l'allongement des études des nouvelles générations et aux transformations technico-organisationnelles du travail (accélération des changements techniques, diffusion des Tic, progression des qualifications intermédiaires, redéploiement des strates managériales, etc.) a sapé le modèle d'une formation des adultes reproduisant les cadres et les méthodes de l'univers éducatif. Univers qui était sous-tendu par le rôle central de l'enseignant, professionnel du savoir.

L'augmentation du nombre d'organismes de formation (comptabilisés comme tels sur le plan administratif à travers la déclaration d'existence déposée en Préfecture) ne doit donc pas faire illusion et ne s'est pas traduite par une explosion du nombre de

formateurs permanents (en CDI) d'adultes. A cette communauté composite s'ajoutent désormais des dizaines de milliers de formateurs précaires, libéraux, occasionnels, vacataires, etc. qui échappent à tout cadre sérieux de professionnalisation garantissant la qualité des contenus et des méthodes caractérisant leurs prestations. Les mécanismes de dépenses en matière de FPC ont largement contribué à cette zone d'activité faiblement régulée, contrôlée et évaluée socialement et économiquement. Or tout type de professionnalité résulte d'un contrôle social et économique fort.

FORMATEUR OU TRAVAILLEUR SOCIAL ?

Dans l'autonomisation des logiques institutionnelles par rapport à l'économie, les politiques dites d'insertion tiennent une place importante. A mi-chemin entre l'action sociale et la politique de l'emploi les dispositifs d'insertion ont largement, depuis les années 1980, intégré une dimension éducative et formatrice. La prise en charge de populations en difficulté sur le marché de l'emploi s'est construite en alternative au Service Public de l'Emploi. Les jeunes sortis prématurément de l'école ou en dérive et les chômeurs de longue durée ont été les cibles prioritaires des dispositifs d'insertion qui relevaient d'un subtil dosage entre actions de formation et contrats aidés...

De nombreux programmes de formation/insertion ont été mis en place depuis le début des années 1980 à partir desquels se sont développés des milliers de structures spécialisées sur les publics "en difficulté" combinant des prestations diverses mobilisant des volets formatifs allant du traitement de l'illettrisme à diverses formules de préformation ou de pré-qualification visant à acquérir des "pré-requis" pour accéder à des formations qualifiantes ou des contrats en alternance, voire à des contrats de travail... Ces programmes ont donné naissance à des milliers d'intervenants spécialisés dans les publics en rupture sociale qui se sont vus affublés du "statut" de formateur. Des formateurs confrontés à une reconnaissance économique toute relative et marqués par les contrats précaires et les bas salaires compte-tenu de la modestie des crédits affectés à ces programmes.

Les tentatives alternatives visant à reconstituer une synergie formation/qualification/emploi ne parviendront pas à s'installer durablement (Santelmann, 2007 a). Ainsi le Crédit Formation Individualisé (CFI), mis en œuvre en 1989, s'appuyait sur une volonté d'articulation de l'ensemble des mesures dans la lutte contre l'exclusion (notamment permettre à chaque jeune d'exercer un droit à un premier niveau de qualification et d'améliorer ses chances d'accès à l'emploi). Fondé sur une logique de rapprochement de moyens et d'acteurs autour d'une politique locale, le CFI a pu initier la mise en œuvre d'une programmation locale (bassin d'emploi) des formations

qualifiantes pour les jeunes. L'expérience tourna court faute d'une cohésion institutionnelle permettant de déterminer l'objectif réel du dispositif : l'accès à un premier niveau de qualification apparaîtra comme une façon d'esquiver la question de l'accès à l'emploi des jeunes.

Le programme Paque (préparation active à la qualification et à l'emploi - 70 000 places en 1992 + 10 000 places en 1993) visait à traiter de façon simultanée les difficultés d'insertion sociale et professionnelle et l'absence de maîtrise des savoirs de base. Ce programme créé en additionnalité du CFI avait pour objectif de remettre les jeunes en "grande difficulté" en condition de pouvoir occuper directement un emploi, une activité ou d'entrer dans un cursus qualifiant. L'effort de formation dans PAQUE était l'élément fédérateur d'autres prestations (comportement, citoyenneté, santé, socialisation, etc.) et d'un suivi social personnalisé. Sur la base des limites du CFI, ce programme tenta de procéder à un regroupement de l'offre de formation par le biais d'un conventionnement global permettant de rassembler des moyens. Chaque organisme conventionné devait s'appuyer sur un partenariat pédagogique diversifié et un réseau d'entreprises permettant un traitement individualisé des jeunes et l'organisation d'une alternance intégrée. Le financement des actions Paque avait intégré la nécessité et la diversité des fonctions de régulation d'un dispositif. Comme le CFI, il n'était donc pas finalisé sur le seul accès à des stages mais il était fondé sur les fonctions suivantes qui seront financées comme telles :

- l'ingénierie pédagogique,
- la fonction bilan,
- le suivi en entreprise,
- la formation de formateur,
- le placement des jeunes.

Ces moyens impliquaient la capacité pour le prestataire de mettre en place pour chaque jeune des scénarios pédagogiques diversifiés et modularisés, un suivi pédagogique individualisé étroit mais aussi des démarches d'insertion dans le travail. La procédure d'orientation des jeunes vers ce programme était maîtrisée par les carrefours-jeunes (missions locales et ANPE) en liaison avec les fonctionnaires territoriaux de l'Etat (coordonnateurs de zone). Sur le plan pédagogique, des Centres Régionaux d'Appui Pédagogique et Technique (CRAPT) avaient été mis en place, après instruction nationale. Leur rôle consistait à apporter aux organismes de formation un soutien méthodologique et conceptuel en matière de pratiques et d'outils pédagogiques. Le programme fut supprimé au bout de deux ans...

La démarche de suivi et d'évaluation (Santelmann, 1993, 1994, 1995) menée dans ces deux dispositifs ne fut jamais utilisée par la suite dans la conception des nouveaux dispositifs qui seront mis en place ultérieurement comme le programme Trace qui se

limitera à une ingénierie de parcours occultant l'apport des organismes de formation... et des entreprises (Santelmann, 1993).

Les politiques publiques du milieu des années 1990 entérineront le volet de traitement social des dispositifs de formation dédiés aux jeunes et aux chômeurs de longue durée au détriment des synergies locales de rapprochement avec les entreprises. Or le crédit de tout système de formation professionnelle tient dans le rapport de confiance qu'il est capable d'établir avec les employeurs et les salariés. C'est la capacité des opérateurs de formation à améliorer significativement les compétences des salariés les moins qualifiés qui est la principale façon de pouvoir démontrer aux entreprises la portée des démarches qu'ils développent auprès des chômeurs et des publics en insertion. Spécialiser des organismes de formation vers les sans emploi peu qualifiés aboutit en fait à les éloigner des entreprises !

Un effort de formation concentré essentiellement sur les chômeurs de longue durée et les publics en difficulté d'insertion dans une logique de retour rapide à l'emploi (politique curative) n'est crédible que si il est accompagné d'une politique de montée en qualification des salariés les moins qualifiés (les plus menacés de chômage) (politique préventive) et mise en œuvre par les mêmes opérateurs dans chaque bassin d'emploi. Cela signifie en clair que les opérateurs concernés doivent pouvoir offrir des démarches de développement de compétences facilitant le mixage des sans emploi et des salariés et capables de répondre à la fois à des objectifs de réinsertion dans le travail et de montée en compétences de salariés aspirant à une meilleure employabilité.

Par ailleurs, la question des savoirs qui sous-tendent l'exercice d'un emploi, même considéré comme "non qualifié", est bien au cœur de l'essentiel des politiques d'emploi dédiées aux chômeurs les moins qualifiés. L'interrogation est déjà ancienne et avait traversé une étude sur l'opportunité des stages de formation destinés aux chômeurs faiblement qualifiés (Stankiewicz, Foudi et Trelcat, 1993) qui concluait à un doute sur la pertinence d'une telle option dans un contexte de persistance des emplois non qualifiés : "Si les stagiaires "se destinent" à des emplois non qualifiés, nul besoin de formation affirment les auteurs, puisqu'ils possèdent déjà les capacités idoines pour ces emplois. (...). En fait, les emplois classés et répertoriés comme non qualifiés exigent, nous le savons, nombre de compétences jusqu'alors souvent ignorées, compétences qui elles-mêmes sont en forte transformation". (Podevin, 1993).

On dégage de ce point de vue que la professionnalité des formateurs intervenant auprès des moins qualifiés doit reposer sur un arc de compétences construit autour de la connaissance du monde de l'entreprise et des univers de travail, c'est-à-dire un

profil assez éloigné de celui des travailleurs sociaux où prédominent les compétences psycho-sociales et sanitaires. De même la taille et le caractère plurisectoriel des organismes de formation concernés doit leur permettre d'offrir une gamme de prestations diversifiées (formations qualifiantes modulaires, orientation professionnelle approfondie, bilans de compétences, coaching, VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), plateformes techniques vocationnelles, démarches de simulation, etc.) à l'égard de jeunes en insertion, de salariés, de travailleurs temporaires et de chômeurs. Ces prestations doivent articuler l'intérêt économique et la performance sociale.

Cette concentration d'instruments permet également une rentabilisation d'équipements et de ressources souvent sous-utilisés dans des programmes et dispositifs spécialisés ou ciblés sur des publics précis. Les flux insuffisants de publics poussent à des logiques inflationnistes en durée de prestations ou à des rationalisations par regroupement territorial rompant avec la proximité. Par ailleurs la spécialisation par publics ou statuts entraîne la spécialisation par typologie de prestations et d'objectifs. Ne former que des chômeurs fait perdre de vue le point de vue des entreprises, à l'inverse ne former que des salariés amenuise l'instrumentation utile à la reconstruction des compétences ou à leur transférabilité.

La réticence des TPE (Très Petites Entreprises) et PME (Petites et Moyennes Entreprises) à accepter que leurs salariés puissent se former dans des délais dépassant la semaine ou le mois ne peut être dépassée que si les opérateurs sont en capacité de remplacer les salariés en formation par des stagiaires, des alternants ou des travailleurs temporaires. Ce système de remplacement (qui peut être fondé sur des éléments financiers évitant à l'entreprise des coûts supplémentaires) a permis aux pays scandinaves d'optimiser l'usage de la formation permanente. Enfin, le mixage des publics a l'énorme avantage de réduire les discriminations et les représentations négatives des employeurs à l'égard des sans emploi, représentations qui sont aussi portées par de nombreux salariés.

Opérateurs uniques sur un bassin d'emploi ne signifie pas statut unique, monopole ou absence de concurrence au niveau local ou régional, mais suppose une volonté de réduire l'extrême atomisation et spécialisation des milliers de prestataires intervenant auprès des populations en difficulté avec l'hyper-proximité comme argument central. Cela n'exclue pas les alliances ou les partenariats. Cela n'est pas contradictoire à un cahier des charges tri-annuel associé à des démarches de suivi et d'évaluation.

UNE INGENIERIE DE FORMATION ENTRAVEE

Deux écueils menacent donc la professionnalité des formateurs d'adultes : un tropisme trop fort des politiques d'insertion conçues comme le traitement social des sans emploi et une conception réductrice du rapport entre entreprises et organismes de formation.

Il est tout aussi illusoire de croire à une dissolution de la fonction formative dans des organisations du travail "intelligente" qu'à une révolution pédagogique détachée des mutations du travail. Ainsi les Tic sont à la fois l'expression dynamique de transformations technologiques du système de production et des leviers de diversification des pratiques formatives. La diffusion des savoirs professionnels n'est socialement et économiquement productive que dans un rapport critique avec le travail, ce qui suppose de l'autonomie et non de la subordination. Il est donc nécessaire de travailler à l'équilibre entre le rôle des formateurs permanents et les acteurs de l'entreprise porteurs des fonctions formatives.

Le système institutionnel de formation continue est devenu un obstacle à cet équilibre à construire. Fondé sur une obligation de dépenses de la part des entreprises il s'est organisé sur la base de conception de dispositifs justifiant ces dépenses et non sur le repérage de l'utilité sociale et économique de la formation des adultes. Or ce repérage extrêmement complexe repose plus sur une coopération entre les entreprises et les organismes de formation que sur la mise en œuvre de programmes et de dispositifs standards où la dimension de conception, d'innovation et d'adaptation est minorée, voire éliminée.

La montée en puissance des logiques prescriptives du côté de la commande publique et paritaire (Opca, services administratifs des régions, Pôle Emploi, etc.) qui détient même sur les commandes d'entreprises (rôle de la direction des achats des entreprises, etc.) a également réduit le périmètre des compétences des organismes de formation. Ainsi le système du Droit Individuel à la Formation (Dif) a privilégié l'accès à la formation sur son usage (peu d'évaluation de l'efficacité et de l'efficience de la FPC) avec deux effets : le très faible intérêt de cette formule par les salariés (en 2010, 6,5 % des salariés ont utilisé leur droit) et l'indigence des durées et des contenus des formations mobilisées.

Malgré ces obstacles qui induisent un mode d'achat de la formation qui réduit la valeur ajoutée des organismes de formation et des formateurs, les métiers de la formation vont être contraints de refonder leur activité dans une logique d'accompagnement et d'appui des dynamiques professionnelles collectives (mutations

du travail) et individuelles (mobilités). Sous cet angle, l'avenir des formateurs est intimement lié à celui de l'ingénierie de la formation professionnelle en tant que décrypteur collectif et actif (critique) de la diffusion des savoirs et des mutations du travail. Cela signifie également une "doctrine" de l'individualisation qui rompt avec les injonctions administratives des commanditaires qui se sont construites selon des logiques ambiguës sans grand rapport avec la recherche de l'efficacité pédagogique (voir encadré).

Clarifier la notion d'individualisation en formation des adultes

Si, pour un organisme de formation responsable, la réussite de tous demeure l'essentiel, on mesure, à l'expérience de ces vingt dernières années, qu'il faut mettre fin à :

- ce qui entrave la diversification des démarches pédagogiques dans les formations ;
- ce qui accentue le poids des spécialisations disciplinaires, des conceptions parcellaires des savoirs, des oppositions entre savoirs généraux, techniques et transverses ;
- ce qui entretient le cloisonnement entre formés sous l'angle des niveaux, des statuts, des origines sociales, etc.

D'ailleurs ces trois dimensions se renforcent mutuellement : la spécialisation des pédagogies est intimement liée à la séparation des savoirs qui entérine les clivages sociaux, voire les discriminations. L'individualisation en formation professionnelle n'est pas une voie pédagogique qui s'opposerait à des modes plus collectifs ou plus standardisés, elle est essentiellement une approche plurielle, combinatoire, pluri-modale des approches pédagogiques qui s'appuie sur l'analyse du travail et les modes d'apprentissage des personnes.

Or si on croise ces deux dimensions, on ne peut être que conforté dans la nécessité de développer une approche pluri-modale de la formation plutôt que d'opposer des options singulières (le présentiel contre le distanciel, le stage contre l'autoformation, l'alternance contre l'apprentissage uniquement en centre, etc.). C'est le recours modulé à toutes ces options qui garantit une véritable individualisation (reconnaissance et intégration des différents styles d'apprentissage au sein d'un groupe d'apprenants). Le lien entre l'analyse du métier et les modes d'apprentissage des personnes et au cœur des choix en matière de dosage des méthodes : la formation individualisée est une combinatoire d'options (ainsi l'alternance, la Foad (Formation Ouverte et A Distance) ou le e-learning n'auront pas le même poids selon les métiers ciblés).

Assurer cette pluralité de réponses suppose une connaissance plurisectorielle fondée sur une approche pluri-métiers et pluri-technologiques, une expérience des comportements en formation d'une population socialement hétérogène, une implantation territoriale diversifiée, une ingénierie pédagogique solide...

La recomposition des contenus du travail qui concerne notamment les fonctions intermédiaires devenant le pivot des nouvelles organisations a entraîné beaucoup d'instabilité dans les collectifs de travail. Sont bousculées à la fois les notions de hiérarchie fonctionnelle, de "pré-requis" et de professionnalisation qui sous-tendaient le rôle de la formation professionnelle. Des nouvelles façons de produire efficacement sont en œuvre mais se heurtent aux conceptions pyramidales d'hier. " (...) le principe d'unité et de cohérence qui régnait à l'époque taylorienne semble perdu. Faute de mieux, la mécanique gestionnaire taylorienne continue de tourner, bien qu'elle soit de plus en plus décalée par rapport aux processus qui expliquent effectivement la réussite et la survie des firmes" (Veltz, 2000). Une partie des fonctions de réalisation, de contrôle et de conception, autrefois séparées se retrouvent entremêlées au sein d'un même collectif ou même d'un seul opérateur, ce qui entraîne :

- Une complexification qui nécessite une maîtrise des savoirs de base, une culture technique plus large et une posture d'adaptation permanente qui découle de l'élargissement de la notion d'emploi : "Les définitions de poste sont plus floues et les descriptions d'activités plus larges. Ce caractère semble trouver une explication dans le fait que la flexibilité suppose un abandon des systèmes de description de tâches précises, outil précieux s'il en est dans le modèle taylorien. Bien plus, cela signifie une rupture avec la certitude et la prévisibilité des comportements. (...) L'heure est davantage à des capacités générales permettant de gérer globalement une situation" (Wittorski, 1997).
- Des univers ou des environnements (clients, technologiques, collectifs, hiérarchiques, normatifs, etc.) plus contraignants du point de vue des ressources mentales et des savoirs pré-construits. Toutes les injonctions d'autonomie et d'initiative participent à ce phénomène.
- Des processus de différenciation important : il y a une gamme plus large d'exercice des mêmes types d'emploi du point de vue des contextes et des contenus de travail.

L'ingénierie de formation doit désormais quitter l'univers des référentiels rigides et stables tant dans l'approche des savoirs professionnels que dans l'unilatéralité des méthodes d'apprentissage (l'heure est aux combinatoires de démarches et de ressources). Dès les années 1980 (on mesure ici le retard du système français de formation des adultes) le décalage entre les référentiels étroits de la formation professionnelle (qualification formelle) et les critères de sélection des entreprises (compétences attendues) étaient pourtant pointés : " (...) l'instabilité des systèmes de travail engendre l'impossibilité de s'appuyer sur l'analyse des tâches pour guider et définir les formations. La performance attendue dans le poste ne pouvant plus servir d'ancrage pour la formation, celle-ci, autrefois chargée de transmettre les

connaissances, vise dorénavant à favoriser "l'adaptabilité professionnelle" par l'acquisition de compétences transversales. On peut ainsi préparer les salariés à faire face à des situations de travail peu définies et évolutives dans le présent et à des progressions ultérieures au sein d'un champ de travail indéterminé" (Dugué, 1994).

Le débat sur les compétences transverses a témoigné de l'obsolescence d'une formation professionnelle axée sur le contenu technique des postes de travail non pour tomber dans l'option inverse d'occultation de ces savoirs, mais dans le nécessaire rapprochement des dimensions transverses, contextuelles et techniques des activités professionnelles.

Ces évolutions se heurtent aux systèmes de gestion des ressources humaines "à la française". Elles obligent à une reconstruction des référentiels de formation et à une meilleure appropriation des situations professionnelles clefs et des blocs de compétences exigés par les entreprises mais aussi utiles aux mobilités professionnelles. Les formateurs vont donc devoir élargir leur champ d'intervention dans un rapport plus rapproché et plus critique avec l'organisation du système de production, ce qui suppose une ingénierie de conception et d'appui fortement renouvelée. Cette posture est cependant en rupture avec le cadre institutionnel dominant qui réduit la formation à une fonction subordonnée (intégrée) ou distanciée (autonome), rarement comme élément rétroagissant et facteur d'innovation économique et sociale.

Par ailleurs les formateurs doivent compter sur l'émergence des processus informels et expérientiels de développement des savoirs et s'insérer dans ces mouvements avec une posture nouvelle : "L'analyse du rôle du formateur dans l'accompagnement de l'autoformation débouche ainsi sur un constat à priori paradoxal : tandis que la part de responsabilité et de contrôle de l'apprenant sur sa formation augmente, l'importance de l'encadrement humain de l'apprentissage, loin de diminuer, se diversifie et se complexifie" (Carré, 1992).

CONCLUSION : SE REAPPROPRIER LES MUTATIONS DU TRAVAIL

Ces trente dernières années ont été marquées par plusieurs modifications majeures du contexte de mobilisation de la FPC : la massification de l'enseignement secondaire et supérieur combiné à un taux important de poursuite d'études supérieures, les mutations techniques et organisationnelles du travail, le chômage de masse qui a modifié complètement la donne en matière de "pénurie" de main d'œuvre qualifiée qui avait dominé l'après-guerre.

D'une manière générale l'accès aux savoirs s'est redéployé autour de trois sphères : l'école et l'université, l'activité de travail et la sphère domestique. Chacune de ces sphères s'approprie d'ailleurs des éléments qui étaient l'apanage des organismes de formation continue qui perdent peu à peu leur substance de départ. Les organismes de FPC occupent désormais un rôle mineur dans les processus de développement des adultes d'autant plus qu'ils sont assignés institutionnellement dans un rôle de duplication des autres processus alors qu'il leur faut tenir une fonction complémentaire et originale. La fonction sociale du formateur d'adultes s'en trouve bouleversée. Celui-ci ne peut plus être l'extension des corps d'un enseignement professionnel qui est lui-même déclinant dans sa forme scolaire (montée de l'apprentissage au niveau CAP).

Cette fonction organisée de la formation des adultes ne peut pas non plus, sans créer les conditions de la non solvabilité de son activité, se contenter de reproduire les espaces et les réseaux de l'autoformation qui relèvent de processus non mercantiles de diffusion et d'échange de savoirs. Elle peut de moins en moins se substituer aux organisations qualifiantes et apprenantes qui se développent dans les secteurs d'activité et les entreprises sauf à ne justifier son existence que dans les secteurs les plus archaïques qui précisément ne sont pas en mesure de développer des politiques de formation de leurs salariés. Plus largement l'activité d'adaptation professionnelle permanente des salariés que l'on croyait dévolue aux organismes de FPC est assurée majoritairement par des prestataires qui se situent hors du champ des organismes de formation (Michun, Simon et Valette, 2010).

Les principaux domaines où les organismes de FPC peuvent assurer une fonction décisive sont ceux où il s'agit d'une part d'accélérer des reconversions professionnelles de fond liées à des besoins de mobilités professionnelles (contraintes ou volontaires), des modifications substantielles des contenus d'activité ou des politiques volontaristes de montée en compétences des moins qualifiés, d'autre part d'accompagner les transformations structurelles et culturelles de l'appareil de production comme celles impulsées par les enjeux environnementaux et écologiques qui supposent des modifications importantes des objectifs assignés aux innovations technologiques et des comportements professionnels.

La formation professionnelle doit donc s'accommoder d'objectifs plus complexes et de pédagogies *ad hoc* visant notamment plus de polyvalence que d'hyper-spécialisations. Cela en concordance avec les normes et les critères d'efficacité en vigueur dans les entreprises. D'ailleurs les formateurs de l'Afpa ont intégré naturellement cette exigence : "(...) pour nombre de formateurs, polyvalence et qualification sont indissolublement liés. Tout porte à croire que la permanence de

cette affirmation renvoie pour partie aux parcours qu'ils ont réalisés en entreprises, mais aussi à la méfiance qu'ils manifestent à l'égard de ces dernières quant à l'utilisation qu'elles font de leurs stagiaires au cours de la période d'application" (Bonnet, 1999).

L'Afpa a entamé ces dernières années un vaste travail d'intégration des compétences "vertes" dans les référentiels des métiers auxquels elle prépare. Une démarche accompagnée d'illustrations audiovisuelles par métiers mises en ligne sur son site (<http://webtv.afpa.fr>) et de nombreuses initiatives visant à redéfinir les enjeux socialement responsables de l'exercice des métiers (hors série Afpa/Alternatives Economiques sur les métiers et le développement durable). Ces deux enjeux sont liés et nécessitent une profonde réorientation des activités et des financements publics de l'appareil de formation continue en lien avec les universités et les secteurs de pointe.

Les formateurs issus de l'entreprise (permanents ou occasionnels) doivent s'appropriier les enjeux globaux relatifs aux mutations du travail et implications qu'elles conditionnent : l'enjeu du développement durable, l'appropriation des Tic par les salariés les moins qualifiés ou les conditions d'une intégration réussie des nouvelles générations dans les organisations de travail sont des bons exemples de cette orientation...

Du point de vue des enjeux et des finalités de la formation professionnelle, les années 1980 nécessitaient un large réinvestissement pluri-disciplinaire sur l'analyse du travail, il n'en fut rien : la recherche se pencha sur la sociologie du chômage, du non travail, du dépassement du travail... En fait, il y avait nécessité d'une mobilisation et d'un rapprochement des conceptions, autrefois séparées, qui sous-tendaient les ambitions de l'éducation populaire (faire avancer la démocratie dans l'entreprise) ou de l'analyse critique du travail (atténuer la division du travail, accompagner la dé-prescription, redéployer les espaces de décision et d'autonomie vers les échelons dits d'exécution).

Le formateur-métier est désormais pluriel il occupe des positions différentes du tuteur au formateur permanent en passant par le formateur occasionnel. Il tire sa plus-value non pas d'un enfermement dans son métier mais d'une appropriation des enjeux des transformations du travail et des transitions professionnelles. D'où la nécessité d'une ingénierie des savoirs et des compétences fédératrice de ces dizaines de milliers d'acteurs actifs du renouvellement des savoirs du travail. Cette ingénierie a besoin de l'apport de l'Université mais également de ce qui se passe dans les entreprises en matière de pratiques formalisées (ou non) de développement des savoirs (identité) et des compétences (engagement). Elle a également besoin de politiques publiques ambitieuses qui ne se résument pas à l'achat d'heures de formation !

BIBLIOGRAPHIE

- Benoist, P. (2000). *La formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics, 1950-1990*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bonnet, B. (1999). *La formation professionnelle des adultes*. Paris, France : L'Harmattan.
- Carrard, A. (1940). *Formation professionnelle*, Institut de psychologie appliquée de Lausanne. Edition faite à l'intention des élèves des centres agréés par le Ministère du Travail de la République Française.
- Carrard, A. (1941). *La jeunesse de demain, réforme scolaire, principes pédagogiques*. Paris, France : Editions Delachaux et Niestlé.
- Carrard, A. (1953). *Psychologie de l'homme au travail*. Paris, France : Editions Delachaux et Niestlé.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle. Recherche en formation continue*. Paris, France : La documentation Française.
- Denizet, J. (1947). "Les problèmes posés par l'emploi des prisonniers de guerre" *Revue Française du Travail*, 15-16.
- Dugué, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail*, 3/94. 273-292.
- Fourcade, B. (1979). La formation professionnelle des adultes et l'emploi. In Vincens J., Cabanis A. (dir.) *La formation continue et l'emploi*. Toulouse, France : Privat.
- Friedmann, G. (1968). *Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris, France : Gallimard.
- Jellab, A. (2005). Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes. *Sociologie du Travail* 47, 502-517.
- Meignant, A. (1975). La formation des formateurs. In Delplancke J.F. (dir.) *La formation permanente* (p. 270-296). Paris, France : Retz/CEPI.
- Michun, S. ; Simon, V. ; Valette, A. (2010). La FPC comme activité secondaire. *Net.Doc du Cereq*, 61.
- Podevin, G. (1993). Faut-il former les chômeurs ou favoriser leur insertion directe dans l'emploi ? Une lecture de Stankiewicz, Foudi et Trelcat. *Formation Emploi*, 41. 33-42.
- Rossignol, M. (1951). Organisation et fonctionnement techniques de la formation professionnelle des adultes en France. *Revue Française du Travail*, 5-6.

- Santelmann, P. (1993). L'alternance d'insertion : quelle dimension professionnelle ? L'expérience du programme Paque. *Etudes et expérimentations en formation continue*, 19.
- Santelmann, P. (1993). Méthodologie du suivi des actions du programme Paque : quelques éléments de réflexion et de pratique. *Etudes et expérimentations en formation continue*, 18.
- Santelmann, P. (1994). L'alternance, pratique intégrative et organisatrice de l'entreprise. *Actualité de la Formation Permanente*, 130, 65-128.
- Santelmann, P. (1994). Les périodes en entreprise pour les publics en insertion. *Actualité de la formation permanente*, 131, 65-123.
- Santelmann, P. (1993). Insertion et formation professionnelles des jeunes. Quel droit à la qualification ? *Droit Social*, 5, 418-428.
- Santelmann, P. (2007). Les fondements obscurs des "politiques d'insertion". *Savoirs*, 14, 63-71.
- Santelmann, P. (2007). Enjeux syndicaux. L'enlisement de la formation professionnelle continue. *Revue de l'IRES*, 53, 51-81.
- Santelmann, P. (2009). Les distorsions diplômes/qualifications : l'exemple des techniciens et agents de maîtrise de type industriel. *Formation-Emploi*, 105, 53-65.
- Santelmann, P. (2009). Formation professionnelle et division du travail, les enjeux de l'après-guerre. *Education Permanente*, 178, 191-201.
- tankiewicz, F. ; Foudi, R. ; Trelcat, MH (1993). L'efficacité des stages de formation. *Formation-Emploi*, 41, 21- 42.
- Terral, H. (2009). *Eduquer les pauvres, former le peuple*. Paris, France : L'Harmattan.
- Veltz, P. (2000). *Le nouveau monde industriel*. Paris, France : Gallimard.
- Walther, L. (1946). *La psychologie du travail*. Genève, Suisse : Editions du Mont-Blanc.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris, France : L'Harmattan.