

(SE) TRANS-FORMER PAR LE TRAVAIL

Najoua MOHIB

Université de Strasbourg, LISEC – UR 2310 (France)

Solveig FERNAGU

Groupe CESI, Laboratoire LINEACT – EA 7527 (France)

La transformation est inhérente à toute forme de vie et même de survie. Les exemples ne manquent pas dans les différents milieux vivants (végétal, animal, humain...) pour illustrer ce que le Petit Robert définit à la fois en tant que processus (action de [se] transformer) et résultat (changement, modification qui en résulte). Comme toutes les activités humaines, l'éducation, entendue comme un champ de pratiques sociales visant « l'acquisition des différents savoirs, l'accompagnement du développement des individus et des collectifs » (Champy-Remoussenard, 2015), n'échappe pas à ce mouvement. Cependant, il apparaît, depuis plusieurs décennies, que les actions de transformation des représentations et des pratiques s'intensifient sous l'impulsion des politiques volontaristes (Rege Colet & Romainville, 2006 ; Mons, 2007 ; Martinot & Ferracci, 2014 ; Rey, 2016) et des mutations sociales (Mestel-Cresta *et al.*, 2014 ; Merhan *et al.*, 2015 ; Voirol-Rubido et Hanhart, 2015) qui affecteraient tous les niveaux de l'éducation (macro, méso et micro). L'ensemble des systèmes éducatifs (formation des adultes, enseignement supérieur, école, insertion, travail social, etc.) est aujourd'hui traversé par des discours politico-institutionnels qui appellent à des changements « adaptatifs » pour répondre aux évolutions de l'environnement socio-économique et notamment du marché de l'emploi. La multitude de termes (ex. « modernisation », « refondation », « rénovation », « réajustement », etc.) utilisés pour légitimer ces appels témoigne de la difficulté du champ de l'éducation à se transformer pour faire face aux nouveaux défis qui s'imposent à lui.

Au-delà des difficultés inhérentes à tout changement souhaité ou souhaitable, il ressort que les transformations initiées par les autorités politiques et éducatives peuvent se lire selon quatre niveaux : opérationnel, structurel, contextuel, symbolique.

Au niveau opérationnel, les changements escomptés s'appuient sur une série de réformes, voire de dispositions légales ou réglementaires, dont le rythme s'est accéléré depuis une quinzaine d'années. Depuis 2004, quatre réformes ont été engagées dans le champ de la formation professionnelle et trois lois réformatrices se sont succédées dans l'enseignement supérieur dont la transformation aurait été initiée par le processus de Bologne (Pelletier, 2009 ; Euriant *et al.*, 2009 ; Lameul et Loisy, 2014).

Au niveau structurel, les modifications et les ajustements apportés aux différents systèmes éducatifs concernent essentiellement des aspects de régulation et de pilotage. La fin de l'« État-enseignant » (Mons, 2007), qui s'inscrit dans un mouvement national de « déconcentration/décentralisation » (Méhaut, 2001)

entamé dans les années 1980, a conduit à un renouvellement des modalités de gestion (financières, ressources humaines) et d'organisation (gouvernance, encadrement). L'état est devenu un « régulateur des régulations » (Pelletier, 2009) et son rôle dans le pilotage des instances éducatives s'est progressivement réduit notamment en ce qui concerne leur prise en charge financière. Ainsi, l'état assure 57,4 % de l'investissement éducatif en 2017 contre 69 % en 1980 (Pelletier, 2009), alors que le financement de la formation professionnelle continue est principalement garanti par les entreprises (Martinot et Ferracci, 2014).

Au niveau contextuel, les changements opérés, en France, dans tous les domaines de l'éducation, relèvent d'une tendance internationale de rapprochement des systèmes éducatifs et productifs. Au-delà de l'influence exercée par les grandes organisations comme l'OCDE (2016), l'Unesco ou l'Union Européenne (Elliott *et al.*, 2011 ; Rușitoru, 2018), la transformation des systèmes éducatifs apparaît comme une préoccupation nationale dans la plupart des pays (Felouzis, 2003 ; Ulukan, 2005 ; Du Preez *et al.*, 2000 ; Striano, 2009 ; Lameul & Loisy, 2014 ; Bikse & Lusena-Ezera, 2016).

Au niveau symbolique, la volonté politique de transformer l'éducation marquerait la fin d'une conception humaniste héritée du siècle des Lumières (Chomsky, 2002) pour faire place à un nouveau paradigme d'inspiration néo-libérale (Forquin, 2004). Plusieurs chercheurs (Charle & Soulié, 2008 ; Laval *et al.*, 2011) dénoncent l'idéologie dominante actuelle et mettent en avant l'opposition de deux modèles souvent jugés incompatibles : le modèle de la « professionnalisation » d'une part, fondé sur des valeurs telles que la réussite, l'excellence et la flexibilité, et le modèle de l'« émancipation libératrice » d'autre part, prônant la créativité, la solidarité ou encore l'équité.

Si les actions de transformations opérées par les politiques éducatives ont fait l'objet d'analyses approfondies tant du point de vue de leurs résultats (Rey, 2016) que de leurs effets sur les acteurs (Felouzis, 2003 ; Merhan *et al.*, 2015), les systèmes étudiés relèvent essentiellement de la formation initiale (Rinaudo et Tavignot, 2016 ; Endrizzi, 2018). Or, les transformations culturelles, technologiques ou encore réglementaires à l'œuvre dans le champ de la formation continue soulèvent de nombreuses interrogations. Par exemple, quelles sont les conséquences des réformes récentes de la formation professionnelle sur les pratiques professionnelles, managériales et organisationnelles ? Dans quelle mesure les dispositifs de formation tout au long de la vie actuels contribuent-ils à l'émancipation des acteurs et à leur développement professionnel ? En quoi le recours au numérique réinterroge-t-il les postures pédagogiques des formateurs et leurs conceptions de l'apprentissage ? Si le champ de la formation des adultes se transforme sous l'effet de mutations internes et externes, quels sont les changements induits au niveau de la recherche en éducation, en ce qui concerne, par exemple, le choix des objets d'étude ou des approches méthodologiques ?

Ces questions trouvent aujourd'hui un écho particulièrement important dans la communauté francophone des sciences de l'éducation et de la formation (SEF) comme en témoignent les nombreuses propositions d'articles reçues, en réponse à l'appel à contribution lancé en 2020. Un tel intérêt a d'ailleurs conduit le comité de rédaction à consacrer deux numéros aux questions de transformation en éducation et en formation des adultes, celui-ci étant centré plutôt sur la formation par le travail tandis que le prochain sera focalisé sur l'utilisation du numérique en formation.

Ce premier numéro regroupe une sélection de cinq articles de recherche empirique concernant différents terrains de la formation des adultes (ex. enseignement, entreprise, santé, travail social...) révélant à la fois la diversité des pratiques étudiées dans le champ des SEF et l'intérêt des méthodes de l'analyse de l'activité pour mettre au jour les potentialités de transformation des situations de travail. Les trois premiers articles s'intéressent à la formation *dans* et *par* le travail et sont suivis de deux articles centrés successivement sur l'analyse des pratiques puis l'étude des parcours professionnels. Pour clore ce numéro, un sixième article de réflexion sur les publics de la formation des adultes suggère des changements de conception de l'adulte-apprenant ainsi que des nouvelles pistes de recherche.

Dans une première contribution, Anne-Lise Ulmann et Béatrice Delay se demandent dans quelle mesure une action publique à visée transformatrice peut soutenir le changement des pratiques des acteurs de terrain. C'est dans cette perspective qu'elles interrogent les effets potentiellement transformateurs des « actions de formation en situation de travail » (Afest), qui ont été expérimentées en France entre 2016 et 2018, sur les pratiques des formateurs. S'inscrivant dans une démarche de *design-based research*, les observations, réalisées dans plusieurs entreprises de différents secteurs (ex. santé, bâtiment, luxe...), mettent essentiellement en évidence des changements de posture chez les formateurs. Elles montrent par ailleurs que la transformation des situations de travail en situation d'apprentissage ne va pas de soi et qu'un tel changement de perspective requiert la mise en place d'un espace d'échanges et de réflexions permettant de repenser aussi bien les modèles pédagogiques mis en œuvre que l'organisation elle-même.

Sur des terrains différents (protection sociale, informatique) mais qui relèvent aussi de la formation en situation de travail, Stéphane Balas s'attache à montrer, dans une deuxième contribution, l'importance de la prise en compte du travail réel pour favoriser la transformation des personnes. Sa recherche, qui articule les démarches de la didactique professionnelle et les méthodes de la clinique de l'activité, révèle ainsi que l'analyse du travail peut non seulement contribuer à la transformation des représentations et des pratiques des professionnels mais également à la conciliation des enjeux de la formation continue.

Une troisième contribution présentée par Laurence Appriou-Ledesma propose d'analyser les transformations identitaires des acteurs de la formation en santé à partir de leur engagement dans des cercles d'études organisés sur leur lieu de travail pour soutenir leur développement professionnel. L'enquête, qui a été menée selon une approche psychophénoménologique, révèle l'intérêt de recourir à de tels espaces tant pour les individus et les collectifs que pour les institutions en charge d'accompagner aujourd'hui la transformation de la formation professionnelle.

Dans une quatrième contribution, Isabelle Gaborieau privilégie une entrée ingénierique pour questionner les transformations des pratiques enseignantes liées à la transition agroécologique nécessitant, d'un point de vue politique, des transformations tant du système de production agricole que du système de formation lui-même. Prenant appui sur la didactique professionnelle, son travail suggère de mettre en œuvre des dispositifs d'accompagnement permettant aux enseignants de s'engager dans un travail d'analyse collective de leur activité pour donner tout son sens aux changements souhaités par les décideurs politiques du milieu agricole.

Une cinquième contribution proposée par Stéphane Guillon déplace la focale du côté de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) et du terrain universitaire. S'appuyant sur un cadre théorique d'inspiration économique, la théorie du signalement de Spence, le texte vise à rendre compte des effets de la VAE sur la

transformation des parcours notamment en matière de promotion professionnelle et de revenus. Si les résultats issus d'une enquête longitudinale confirment l'effet de signalement, il ressort que les caractéristiques individuelles (sexe, âge, expérience...), au même titre que le soutien de l'employeur, influencent fortement l'évolution des trajectoires professionnelles ultérieures des candidats à la VAE.

Une sixième contribution de Dominique Kern conclut ce numéro thématique en ouvrant de nouvelles perspectives pour le champ de la formation des adultes. Face aux évolutions sociétales qui ont permis un allongement de l'espérance de vie, l'auteur invite à élargir la notion d'adulte-apprenant en y intégrant une catégorie encore peu étudiée, celle des *adultes dans la deuxième partie de la vie*. La prise en compte, dans les recherches en SEF, de ce public d'adultes « plus âgés » pourrait ainsi déboucher sur une production de connaissances amenant à redéfinir les contours de la formation des adultes et participer, par la même occasion, à la transformation de la discipline elle-même.

À travers cette série de contributions, ce numéro thématique témoigne du souci des SEF d'accompagner les transformations sociétales en même temps qu'elles cherchent à les décrire, les comprendre et les expliquer. Puissent-elles poursuivre leurs ambitions dans un contexte de profondes mutations de la recherche française qui pose à la discipline de nouveaux défis ! ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bikse, V. & Lusena-Ezera, I. (2016). The Transformation of Traditional Universities into Entrepreneurial Universities to Ensure Sustainable Higher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2),75-88.
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue française de pédagogie*, 190(1), 15-28.
- Charle, C. & Soulié, C. (dir.). (2018). *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*. Éditions Syllepse.
- Chomsky, N. (2002). *Pour une éducation humaniste*. L'Herne.
- Du Preez, P., Simmonds, S. & Verhoef, A.H. (2016). Rethinking and researching transformation in higher education: A meta-study of South African trends. *Transformation in Higher Education*, 1(1), 1-7.
- Elliott, I., Murphy, M., Payeur, A. & Duval, R. (2011). *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation. Change in Higher Education and Globalisation*. De Boeck.
- Endrizzi, L. (2018). 1968-2018 : 50 ans de réformes à l'université. *Édubref*. Institut français de l'éducation.
- Euriat, N., Lhotel, H. & Prairat, E. (dir.). (2009). *L'école et ses transformations*. Presses Universitaires de Nancy.
- Felouzis, G. (dir.). (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Presses Universitaires de France.
- Forquin, J. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6(3), 9-44.
- Lameul, G. & Loisy, C. (dir.). (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. De Boeck.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.

- Martinot, B. & Ferracci, M. (2014). Réforme de la formation professionnelle : entre avancées, occasions manquées et pari financier. *Note de l'Institut Montaigne*.
- Méhaut, P. (2001). Gouverner les systèmes de formation professionnelle : planification, marché, coordination ? *Formation Emploi*, 76, 225-234.
- Merhan, F., Jorro, A. & De Ketele, J. (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. De Boeck Supérieur.
- Mestel-Cresta, M., Nordmann, J.-F., Bongrand, Ph, Boré, C. Collinet, S. & Elaouf, M.-L. (dir.). (2014). *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences*. De Boeck.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Presses universitaires de France.
- OCDE (2016). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*. Éditions OCDE.
- Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. De Boeck.
- Rege Colet, N. & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck Université.
- Rey-Debove, J. & Rey, A. (2010). *Le Petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.
- Rey, O. (2016). Le changement c'est comment ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 107, 1-28.
- Rinaudo, J.-L. & Tavignot, P. (dir.). (2016). *Le changement à l'école*. L'Harmattan.
- Rușitoru, M. (2018). L'Union européenne comme acteur international des politiques éducatives et sa « mallette éducative » : méthode ouverte de coordination, benchmarks, compétences clés et cadre européen des certifications. *Phronesis*, 7(1), 105-116.
- Striano, M. (2009). Managing Educational Transformation in the Globalized World: a deweyan perspective. *Educational Theory*, 59(4), 379-393.
- Ulukan, C. (2005). Transformation of University Organizations: Leadership and Managerial Implications. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(4), 75-94.
- Voirol-Rubido, I. & Hanhart, S. (2015). Face aux mutations des marchés de l'emploi, quelles politiques de formation ? *Revue française de pédagogie*, 192(3), 5-10.