

ACCOMPAGNER DES CONSEILLERS EN FORMATION AUX PRISES AVEC DES TRANSFORMATIONS ENCHÂSSÉES : UN DÉFI POUR LA FORMATION

SUPPORT TRAINING ADVISORS FACING EMBEDDED TRANSFORMATIONS: A CHALLENGE FOR TRAINING

Éric SAILLOT

Anne Laure LE GUERN

Université de Caen Normandie, UR 7454 - CIRNEF - Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation, France

RÉSUMÉ

Cet article présente une recherche-formation collaborative menée avec des conseillers en formation continue (CFC) de l'Éducation nationale dans une académie en restructuration en France. Dans un contexte de transformations multiples, aux échelles locale et nationale, une équipe de chercheurs a proposé un accompagnement « recherche » comme action de formation, pour aider les professionnels à dire leur travail. L'objectif était de visibiliser et valoriser le travail des conseillers, pour eux-mêmes et leurs hiérarchies, par une approche collective, discursive et scripturale. Cet accompagnement a permis d'identifier leurs réussites, leurs difficultés, leurs craintes et leurs attentes, dans un écosystème complexe, aux prises avec des transformations enchâssées.

Mots-clés : accompagnement, analyse du travail, conseil, formation, transformations.

ABSTRACT

This article presents a collaborative research-training project conducted with training advisors from the French National Education Service in an academy undergoing restructuring. In a context of multiple transformations at both local and national level, a team of researchers offered accompanying “research” as a training action to help professionals tell their work. The objective was to make visible and value the work of the counsellors, for themselves and their hierarchies, through a collective, discursive and scriptural approach. This support has made it possible to identify their successes, difficulties, fears and expectations in a complex ecosystem, which is struggling with deep-rooted transformations.

Keywords: advice, analysis of work, transformations, support, training.

INTRODUCTION

Cet article s'appuie sur une recherche-formation collaborative menée avec des conseillers en formation continue (CFC) de l'Éducation nationale dans une académie en restructuration en France. Suite à d'autres collaborations les deux années précédentes, une équipe resserrée de chercheurs de notre laboratoire (de sciences de l'éducation et de la formation) a été sollicitée par la direction de la délégation académique à la formation pour apporter un accompagnement « recherche » aux CFC aux prises avec de multiples transformations dans leur métier : restructuration des GRETA¹ de l'académie, réorganisations et innovations locales multiples, fusion des trois voies de formation professionnelle (précédemment distinctes : formation initiale, continue et voie de l'apprentissage), et l'attente d'un nouveau référentiel métier, les conseillers en formation continue (CFC) devenant ainsi des CFP (conseillers en formation professionnelle). Ces professionnels sont doublement concernés par les transformations des métiers : le leur – entre les orientations nationales, académiques et locales –, mais également ceux qui font l'objet de demandes de formation, en ce qui concerne leurs missions de conseillers. C'est dans ce contexte que nous avons co-élaboré des *modalités* d'une formation adossée à la recherche qui pourrait accompagner ces professionnels, eux-mêmes spécialistes de la formation, dans cette période d'évolution et de transformation.

Cet accompagnement par la recherche a été inscrit dans le plan annuel académique régional de formation des CFC-CFP, avec une attente initiale en « didactique professionnelle », formulée par la direction académique. Après plusieurs réunions de préparation entre l'équipe de chercheurs et certains membres de la direction académique afin de comprendre le contexte, les enjeux et les visées, nous avons proposé d'inscrire cette recherche-formation dans une démarche collaborative à visée compréhensive comme stratégie d'accompagnement de ces conseillers en formation. En dialoguant avec l'équipe de la direction académique, nous avons coconstruit les objectifs et le calendrier de nos interventions. Nous avons progressivement compris le rapprochement ambigu entre l'accompagnement par la recherche affiché et l'accompagnement de la nouvelle prescription implicitement attendu. C'est pourquoi nous avons orienté stratégiquement notre dispositif de recherche-formation collaborative dans l'esprit des analyses subjectives du travail, ciblant le point de vue des professionnels, afin de comprendre ce qu'ils vivent, de l'intérieur, dans un contexte de multiples mutations et transformations, souvent subies, parfois générées ou espérées.

Dans une première partie, nous poserons notre cadrage théorique, articulé autour de deux notions clés : celle de transformation en formation, une dialectique heuristique pour appréhender le travail des CFC ; et celle de préoccupation professionnelle, provenant initialement de la psychologie ergonomique, que nous avons utilisée comme analyseur des organisateurs de l'activité des conseillers en formation dans une approche de didactique professionnelle (Saillot, 2023). La problématique de recherche (négociée et coconstruite)

¹ GRETA : Groupement d'établissements publics locaux d'enseignements, qui fédèrent leurs ressources humaines et matérielles (plateaux techniques) pour organiser des actions de formation continue pour adultes, dans le cadre de l'Éducation nationale en France (création en 1971, évolution des statuts en 2012 et 2014). En 2020, en application de la loi du 5 septembre 2018 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » au 1^{er} janvier 2020, les GRETA sont transformés en GRETA-CFA. Les GRETA-CFA (Centres de formation d'apprentis) deviennent avec le GIP-FCIP (Groupement d'intérêt public - Formation continue et insertion professionnelle), les seuls organismes de formation de l'Éducation nationale en France.

visé l'approche compréhensive du travail des conseillers en formation, au prisme de ces deux notions dans le contexte actuel de la formation professionnelle de l'Éducation nationale :

- 1) comprendre les multiples transformations à l'œuvre, à différentes échelles de cet écosystème complexe de la formation professionnelle au sein de l'Éducation nationale ;
- 2) comprendre le travail des CFC aux prises avec ces multiples transformations, afin de le visibiliser et le valoriser (termes repris dans le titre de la recherche-formation pour la signature de la convention), pour les différents acteurs de cet écosystème.

Ce double objectif a été travaillé par un accompagnement spécifique basé sur le langage (oral et écrit), la parole, des échanges entre pairs, pour leur faire *dire leur travail*, de leur point de vue, que ce soit leurs réussites, leurs difficultés, leurs craintes ou leurs préoccupations face aux multiples transformations auxquelles ces professionnels du conseil en formation doivent faire face. Il s'agissait d'un véritable défi (pour l'équipe de recherche) d'accompagner des professionnels chevronnés du conseil en formation dans ces démarches pour dire, visibiliser et valoriser leur propre travail, en s'inscrivant dans une démarche collaborative.

Dans une deuxième partie, nous présenterons en détail notre démarche de recherche collaborative à visée compréhensive : les collaborations précédentes, le contexte national, mais également régional, les attentes académiques, les concertations menées, les acteurs impliqués, les objectifs fixés, les étapes clés, les modalités pédagogiques, et les données recueillies. Dans une troisième partie, nous présenterons nos principaux résultats relatifs à l'analyse du travail des conseillers en formation. La principale transformation du métier de CFP s'apparente-t-elle à une véritable mutation, ou n'est-elle qu'une évolution des professionnalités (Kempff, 2022) ? Ces transformations enchâssées sont-elles sources de nouvelles ressources ou d'obstacles, de satisfactions ou de craintes, du point de vue de ces professionnels du conseil en formation ? Ces différents questionnements s'inscrivent dans la question générique du dossier thématique : que peut la formation dans un contexte de transformation des métiers ? Cette question est d'autant plus complexe et intéressante lorsqu'elle concerne des conseillers en formation professionnelle, confrontés à des transformations de leur propre métier conjointement à des transformations des métiers visés par leurs formations (et par l'ensemble du marché de la formation). Notre article propose donc d'appréhender la question de savoir ce « que peut la formation » au prisme d'un dispositif de recherche-formation collaborative, conférant une puissance d'agir, d'écrire, de prendre la parole, en formation (y compris en journée de restitution, cf. Houot et al. 2022) et au travail.

CADRE THÉORIQUE

LA NOTION DE TRANSFORMATION EN FORMATION : UNE DIALECTIQUE

La formation d'adultes a été historiquement constituée pour faire face aux transformations des métiers et à ce qu'il convenait d'appeler l'adaptation aux emplois, ceci valant à la fois pour la formation continue mais également pour la formation initiale. C'est ainsi que l'éducation et la formation ont été longtemps distinguées, l'une étant marquée par le travail au sens de l'emploi, que ce soit la qualification ou la compétence. Les transformations sont donc la raison d'être mais également l'objet même du travail de la formation. C'est bien la transformation des personnes qui est visée par les commanditaires, comme par

certains acteurs eux-mêmes parfois. Le terme, par le préfixe « trans- », indique que l'on passe d'une forme à une autre et porte en lui l'idée de radicalité, de changements d'identité, de bouleversements, de mutations ou de métamorphoses (Rinaudo et Tavignot, 2016). Les transformations sont diversement vécues, qu'elles soient souhaitées, attendues, espérées ou au contraire imposées et subies.

Cependant, la formation a été et est encore souvent appelée par les managers et autres responsables pour faire face à ce qui est couramment appelé « résistance au changement ». Ces résistances sont celles des sujets, des personnes. Et pourtant le réel lui-même tout entier résiste (Davezies, 1993 ; Dejours, 2003) et c'est bien à cette résistance des choses et des êtres que se confrontent ceux et celles qui travaillent et ceux et celles qui forment.

Les transformations visées désignent des changements massifs en ignorant les processus, les rythmes différents (les pratiques, les opinions, les gestes...). Les microchangements sont rarement aperçus (Alhadeff-Jones, 2020 ; Breton, 2022) alors même que le principe de continuité est bien connu et insiste sur les ruptures, les changements de nature (Bergson, 1938) quand on peut ne voir qu'un changement de degré. Les transformations peuvent exister pour un observateur attentif et être invisibilisées par une évolution (continue et) discrète.

Depuis quelques années, un vocable est apparu, celui de « transformatif ». Désignant des savoirs, des espaces (Meziani, Canet et Bock, 2021), des dispositifs de formation (Tardif-Bourgoin, 2022), le mot fait symptôme. Ce qui est bien sûr toujours visé est le changement des pratiques (pratiques sociales concernant l'écologie notamment, pratiques professionnelles bien évidemment). Mais à insister sur les effets, n'affirme-t-on pas plutôt la difficulté à transformer, l'inertie des pratiques, la permanence ? Que serait une formation réussie qui ne serait pas transformatrice ? Cette question peut-elle être appréhendée sans prendre en compte les points de vue de l'ensemble des acteurs concernés ? Ces points de vigilance légitiment le choix d'une démarche collaborative.

Concernant le métier de CFC, la question des transformations est celle d'une mise en abîme. Les métiers auxquels les CFC sont confrontés et pour lesquels ils doivent prospecter, conseiller (les chefs d'établissement), inventer (des dispositifs de formation), recruter (des formateurs) changent, soit se transforment, soit disparaissent, soit surgissent et sont à inventer. Cette mise en abîme montre une dialectique particulière entre les emplois et la formation : la formation est supposée permettre d'adapter les personnes aux métiers, voire aux emplois. Mais la recherche d'employabilité, au final, peut dissoudre les spécificités des métiers. Et inversement, les métiers, puisqu'ils se transforment, demandent aux formations des transformations incessantes (du remaniement à la mue) qui impactent directement le métier de CFC.

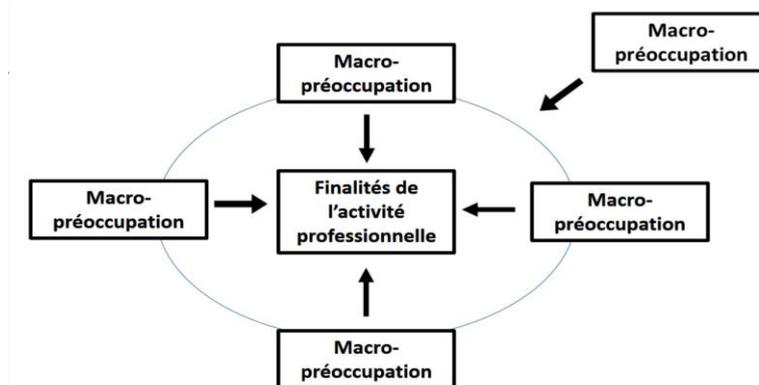
LA NOTION DE PRÉOCCUPATION COMME OUTIL D'ANALYSE ET DE FORMATION

La notion de préoccupation trouve son origine en psychologie ergonomique, notamment chez Clot en clinique de l'activité, visant la dimension subjective du travail, en appui des travaux de Leontiev (1947/1976 ; 1975/1984). Cela permet d'appréhender « le sens de l'activité », c'est-à-dire le rapport entre ce qui incite le sujet à agir (ses motifs ou mobiles), et ce vers quoi son action est orientée (ses buts), *hic et nunc* (Clot, 1995). Il s'agit d'inférer une partie du « réel de l'activité » (Clot, 2006, p. 165), qui va au-delà du

réalisé, en intégrant les dilemmes et les compromis de « l'activité empêchée, retirée, occultée ou repliée » (Clot et al., 2000, p. 18). La notion de préoccupation amène également à la notion d'efficacité subjective (Clot, 1995), c'est-à-dire ce qui fonctionne bien du point de vue du sujet, ici le professionnel. En effet, dans ses travaux, Clot a remplacé « l'activité orientée » par « l'activité dirigée », et donc les mobiles par le terme de « préoccupations », et le développement de l'efficacité par le développement du pouvoir d'agir (Clot, 1999, 2008).

Dans une perspective d'ingénierie didactique professionnelle (Mayen, Olry et Pastré, 2017), qui analyse le travail au service de la formation, une entrée par les (macro-)préoccupations professionnelles permet d'inférer certains organisateurs pragmatiques dominants de l'activité (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Dans la continuité des travaux de Bucheton (2009) qui a développé le modèle d'analyse du « multi-agenda de macro-préoccupations enchâssées » pour l'agir enseignant en classe, Saillot (2023) a proposé un modèle générique de multi-agenda de préoccupations professionnelles. Ces dernières sont à considérer comme de véritables représentations pour l'action (Weill-Fassina, Rabardel, et Dubois, 1993). Le modèle générique du multi-agenda permet de faire identifier aux praticiens leurs principales préoccupations professionnelles, qui guident et orientent leur activité, pour « faire ce qui est à faire » (Clot, 2006, p. 167), de leur propre point de vue. Si certaines de ces préoccupations sont facilement verbalisables par les professionnels, certaines peuvent nécessiter un accompagnement pour favoriser des prises de conscience, des inférences et des mises en mots. Cette modélisation sert de médiation, de « format d'étayage » pour orienter un travail réflexif chez les professionnels pour les aider à conceptualiser un répertoire professionnel ou un multi-agenda de leur propre activité de travail.

Figure 1. *Modèle générique de multi-agenda de macro-préoccupations professionnelles (Saillot, 2023)*



UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE COLLABORATIVE POUR VISIBILISER LE TRAVAIL

LES PRINCIPES DES RECHERCHES COLLABORATIVES ET DES DÉMARCHES ORIENTÉES « ACTIVITÉ »

La philosophie scientifique de cette démarche peut être symbolisée par l'expression « recherche avec » (Monceau et Soulière, 2017) et non pas « sur » les professionnels (Lieberman, 1986). Cette visée participative est parfois appelée collaborative (Desgagné, 1997 ; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001), ou recherche-intervention (Marcel, 2015 ; Broussal, Ponté et Bedin, 2015), ou encore

interventions-recherches, également appréhendées comme moyen de formation (Félix et Saujat, 2015) en ergonomie de l'activité. Ces approches s'appuient sur un rapprochement des professionnels et des chercheurs, afin de co-construire collectivement de nouvelles connaissances, basées sur la compréhension qu'ont les praticiens des pratiques à l'intérieur desquelles ils évoluent, dans une logique « *bottom-up* » et non « *top-down* » (Bednarz, Desgagné, Diallo et Poirier, 2001), c'est-à-dire verticales et descendantes.

Dans les démarches de recherche orientées « activité », on ne peut pas faire sans les professionnels, sans leur regard sur leurs propres gestes professionnels, leurs préoccupations ou leurs stratégies d'action, qui ne sont jamais observables directement, en totale extériorité. L'activité de travail doit s'inférer à partir de traces et de discours des acteurs sur eux-mêmes en situation réelle. Que ce soit pour identifier les invariants d'actions efficaces, repérer des obstacles dans des situations critiques, décoder les signes pris en compte pour agir dans l'environnement de travail, ou comprendre certaines limitations du pouvoir d'agir, cela se fait avec les praticiens, dans une approche subjective du travail. Même lorsqu'il s'agit de professionnels expérimentés, comme les conseillers en formation avec qui nous avons échangé, il n'est jamais simple de trouver les mots précis pour expliquer ce que l'on fait pour faire ce qu'on a à faire. Ce « laconisme des experts » (Pastré, 2011, p. 47) nécessite donc la médiation d'un tiers, et des dispositifs inspirés des méthodologies indirectes d'analyses du travail, qui s'appuient sur un cadre vygotkien dans lequel le langage « occupe une place doublement centrale et agissante comme médiateur entre l'organisme physique et son milieu, et entre les fonctions psychiques héritées et les productions socioculturelles » (Jobert, 2017, p. 458). Dans notre démarche, nous avons donc cherché à faire dire le travail aux conseillers en formation, pour le visibiliser aux yeux de leurs collègues, de leur hiérarchie, mais également pour eux-mêmes.

LES COLLABORATIONS ANTÉRIEURES

Le laboratoire de sciences de l'éducation et de la formation collabore avec les CFC et leur direction depuis quelques années. En effet, la direction a auparavant fait appel à des chercheurs du laboratoire pour assurer des formations, participer aux jurys des années probatoires (spécifiques aux nouveaux conseillers). Ces sollicitations sont renouvelées chaque année en raison de transformations profondes ayant affecté les CFC, à la faveur de décisions liées à la fusion des régions et des académies. C'est dans ce contexte que nous avons été sollicités pour assurer, à nouveau, des formations inscrites au plan académique régional de la formation continue. Ces collaborations représentent un défi complexe à relever pour l'équipe de chercheurs.

En 2022-2023, une première formation a eu lieu, regroupant tous les CFC par le GRETA de l'ancien découpage territorial de ces derniers, centrée sur le référentiel des CFC, avant l'annonce de la parution d'un nouveau référentiel, pour travailler la mission et l'activité de développement. Un des effets attendus alors était de recentrer les CFC sur cette activité mais aussi de former et travailler les techniques d'entretien et des capacités à poser des questions à autrui. De façon sous-jacente, ce qui est énoncé comme besoin de formation, et non pas comme demande, est la capacité à être au plus près des entreprises et des réalités locales. Ce sont ces besoins de formation qui ont déterminé cette année-là le choix de « l'instruction au sosie » pour travailler sur l'activité réelle et le réel de l'activité dans le contexte complexe de la fusion des GRETA. Il s'agissait en fait d'un double défi, entre une formation à de nouvelles techniques d'entretien,

et une approche subjective du travail. Le contexte de transformations des GRETA augmente encore la complexité du défi d'accompagner les conseillers en formation face à ces changements académiques qui découlent également de restructurations du territoire national.

Indépendamment de ces actions de formation, un audit a été commandé à un membre du laboratoire sur la mise en place d'une particularité académique : la création d'agences territoriales. Une enquête par entretiens semi-directifs a été menée auprès des cadres de la formation professionnelle de l'académie, débouchant sur un rapport communiqué à la Rectrice, mais non diffusé aux équipes. Cette enquête a fait suite à de précédentes concertations, qui ont rarement été suivies d'effets, du point de vue des CFC que nous avons rencontrés. Ces démarches ont souvent été considérées par les CFC comme de fausses concertations ou des ersatz de formation, qui ne répondent pas véritablement à leurs besoins. Ce détour nous permet de souligner la méfiance, voire la défiance, à laquelle nous avons été confrontés lors de nos premières journées de formation avec les CFC. Est-il encore possible de croire en la formation dans ces conditions ?

COCONSTRUCTION DES OBJECTIFS ET DE LA DÉMARCHE

Il nous a semblé que la demande est celle d'une activité dialogique sur le travail, par une activité sur l'activité, c'est-à-dire une activité « au carré » : il s'agit de « rendre transformable ce qu'ils font d'habitude. Et ce, par une activité dialogique sur le travail, par une activité sur l'activité, par une activité « au carré » (Clot, 2006, p. 169). Cela repose sur une analyse du travail à partir de la réalité subjective de ce que font les professionnels. Cette approche dialogique nécessite un accompagnement pour faire dire le travail aux personnes qui l'effectuent, avec leurs mots, afin d'être fidèles à leurs façons de « voir le travail » (Schwartz, 2014, p. 1), et de comprendre leur environnement.

L'objectif de notre accompagnement (en tant qu'action de formation) est principalement de visibiliser et valoriser le travail des conseillers en formation, pour leurs différents managers et pour eux-mêmes. Il s'agit de comprendre ce qui guide principalement leur activité. Ces macro-préoccupations correspondent-elles au cadre du nouveau référentiel et aux attentes de l'académie ? Les stratégies d'organisation et propositions de formation de l'académie correspondent-elles aux attentes des CFP pour mieux faire leur travail ? Nous discuterons de ces questions dans nos analyses des parties suivantes, ce qui nous orientera sur les tensions entre les offres de formation et les demandes du terrain. Cela correspond à la question centrale de ce dossier thématique, ce que peut faire la formation dans un contexte de transformation des métiers. Cela révèle des débats de normes dans les différents niveaux de prescriptions : d'une part, à l'intérieur du travailleur lui-même, et d'autre part, de façon plus ou moins explicite entre les différents membres du groupe professionnel (Six, 1999), dans une tension entre « l'usage de soi par soi », et « l'usage de soi par les autres » (Schwartz, 1992, p. 57). Ces conflits de normes nourrissent les préoccupations des professionnels, à partir des prescriptions exogènes, qui sont en fait le « modèle refroidi » de l'activité des concepteurs (Clot, 1995), ou les attentes des cadres intermédiaires d'inspection ou de formation (Rogalski, 2003), mais également via les prescriptions endogènes fixées par les collectifs de travail, et même les autoprescriptions (valeurs, identité professionnelle).

Parce qu'une part importante du travail est peu visible, le travail bien fait ne se voit pas, comme les trains qui arrivent à l'heure ou un nettoyage parfaitement exécuté. « Le travail possède cette particularité de

tendre à sa propre occultation » (Davezies, 1993, p. 38) et cela aux yeux même de ceux qui le font. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire, en formation ou en recherche, d'avoir recours à des dispositifs pour apprendre à expliciter le travail, à l'identifier, à le nommer, à le voir. Aussi, cette recherche-formation a pour visée de permettre une reconnaissance au et du travail par l'action même d'identification de l'activité et ceci, entre pairs. Cependant, cette mise en visibilité peut être portée par la ligne hiérarchique d'une part et par le public, les clients, les usagers d'autre part. Si on suit les travaux de Dejours à cet égard, spécialiste des questions de souffrance au travail, cette reconnaissance par la hiérarchie est un rempart contre la souffrance (Dejours, 1998, 2003). Cependant, ce que Dejours appelle le jugement de beauté sur le travail est l'affaire des pairs, en qui il est possible d'avoir confiance parce qu'ils connaissent le métier pour l'exercer. Nous avons donc opté pour une stratégie de formation basée sur les échanges entre pairs, échanges cruciaux en termes de lutte contre la souffrance au travail et réponses aux demandes de reconnaissance (Clot, 2007). Ces échanges ont fait l'objet d'une restitution à leur hiérarchie par les conseillers eux-mêmes en juin 2023. La dimension collaborative de la recherche-formation s'est exprimée à travers la conception (préparation en amont avec les conseillers à la fin des secondes journées sur sites) et l'organisation de cette journée, qui a offert de réels espaces et moments de prises de parole aux professionnels.

LES ÉTAPES ET LES MODALITÉS DE LA RECHERCHE-FORMATION

Le projet d'une formation a été lancé en juin 2022 suite aux premières collaborations entre le laboratoire et la direction académique en charge de la formation professionnelle. Trois réunions de concertation se sont tenues à l'automne 2022 au Rectorat avec la constitution de l'équipe de recherche qui allait suivre ce projet, constituée de deux chercheurs titulaires (habitués aux enjeux de l'analyse du travail) et d'une étudiante en master de sciences de l'éducation et de la formation (sur l'ingénierie de formation). En décembre 2022, la direction académique a validé le calendrier des différentes interventions, inscrites au plan régional de formation des conseillers en formation continue de l'académie. Afin d'inscrire cette recherche-formation dans une démarche collaborative, nous avons opté pour des journées entières de formation « sur site », dans les antennes des trois GRETA de l'académie. Nous avons assisté à deux journées de formation mi-décembre (restitution de travaux menés précédemment) avec la plupart des acteurs impliqués dans cet écosystème². Nous avons présenté les objectifs et principes des journées de formation positionnées au premier semestre 2023, en précisant surtout la philosophie associée : une démarche participative, avec les acteurs de terrain, pour comprendre avec eux ce qu'est leur travail, afin de le visibiliser et le valoriser. Notre présentation a suscité diverses réactions, plus ou moins intéressées, ou au contraire assez méfiantes (« *des chercheurs ont trouvé un terrain !* » ; « *Vous, les chercheurs, vous êtes là pour quoi au juste ?* » ; « *ça va servir à quoi tout ça ?* »).

Chacune de ces interventions a constitué notre matériau de recherche (discours oraux et écrits des professionnels, et documents de cadrage, nationaux et académiques). Durant ces deux jours, des échanges informels nous ont permis de poursuivre et d'affiner notre démarche compréhensive. La complexité de cet écosystème nous a imposé une grande humilité. En effet, nous avons rencontré de nombreux professionnels expérimentés (sur les 73 professionnels impliqués, seuls quatre étaient moins expérimentés

² Au total, nous avons travaillé avec 67 conseillers en formation (sur différents postes, fonctions, ou antennes GRETA), trois responsables de la direction académique, et trois chefs d'établissements supports des trois GRETA de l'académie.

car en année probatoire), représentant des postes clés, et nous relatant des expériences de terrain impliquant d'autres acteurs et organismes (avec de nombreux sigles ou acronymes), pointant certains dysfonctionnements locaux ou académiques.

Les dimensions collaboratives et compréhensives ont coloré chacune des étapes de cette recherche-formation. La visée formative est portée par la stratégie participative « avec » les acteurs clés impliqués, afin de comprendre avec eux ce qui facilite, freine et oriente leur travail. Nous avons mis en place des focus groupes³ (Krueger, 1993) dans un esprit de « *dispute de métier* » ou « *disputes professionnelles réglées* » (Clot, 2006, p. 170) pour leur faire dire leur travail et leurs principales préoccupations professionnelles (Saillot, 2023). Nous avons opté pour une stratégie de formation scripturale et dialogique, donnant la parole aux personnes concernées qui exercent le métier de CFC-CFP, dans les diverses configurations locales, en GRETA (redessiné et redéfini), en CFA (IFPRA⁴), en Agence territoriale mais également au sein de Campus des métiers ou dans les services académiques du Rectorat. Ces dimensions dialogiques reposent sur des interactions entre pairs, comme moteur et matériau du développement professionnel, dans une perspective que l'on pourrait qualifier de « *socio-sémiotique* » pour reprendre l'expression de Jobert (2017, p. 458). La dimension sociale s'exprime dans les interactions verbales et scripturales (avec décodage des signes, des formes et des couleurs choisies), entre pairs et avec les chercheurs, pour coconstruire, négocier, débattre et partager ce qui peut être dit, écrit et schématisé de leur travail. Dans cette démarche, le langage a une fonction de médiation pour aider les professionnelles à dire leur travail.

Nous avons animé quatre premières journées (J1) de cette recherche-formation collaborative dans chacune des antennes des trois GRETA de l'académie et une au Rectorat avec des CFC de la DRAFPIC⁵ (et de l'IFPRA). Nous avons prévu un premier temps d'échanges avec les équipes présentes à partir de quatre questions guides : (1) *Quelles sont vos « réussites » / « points forts » ?* ; (2) *Quels sont vos difficultés / obstacles ?* ; (3) *Quelles sont vos craintes / espoirs avec le nouveau référentiel des CFP ?* ; (4) *Qu'attendez-vous de cette recherche collaborative (quels points souhaitez-vous aborder pour la journée 2 par exemple) ?* Ces questions tentent d'appréhender certaines réalités du travail, du point de vue des professionnels, avec leurs propres mots.

Nous devons souligner qu'aucune de ces quatre journées n'a débuté de la même façon, malgré ce premier cadrage de questions. En effet, dans un GRETA, nous avons eu à peine le temps de nous asseoir et avons été accueillis par un flot de questions, sur nos réelles intentions, notre démarche et nos objectifs en tant que chercheurs animant une formation. Ce premier temps d'échanges et d'explicitation a été très bénéfique pour la suite, et a montré *de facto* notre philosophie d'approche collaborative. Dans un autre GRETA, les consignes ont été d'abord respectées à la lettre, avec un temps d'écriture individuelle conséquent, avant de riches échanges pour croiser les points de vue des acteurs, vivant des réalités parfois contrastées. Sur un autre site, l'accueil a été très froid, à la limite de la provocation, deux conseillers soulignant même leurs nombreuses réserves. Au-delà de ces différentes atmosphères de début de matinée, force est de constater un sentiment général de méfiance, voire d'exaspération. Suite à de multiples précédentes formations ou concertations, qui du point de vue de certains conseillers, n'ont débouché sur rien de concret, nous avons

³ Méthode qualitative qui favorise l'émergence des perceptions, des représentations, des croyances et des zones de résistances des groupes cibles (ici les conseillers en formation professionnelle) (Krueger, 1993).

⁴ IFPRA : Institut de la Formation Professionnelle en Région Académique.

⁵ DRAFPIC : Direction régionale académique à la formation professionnelle initiale et continue.

compris qu'ils doutaient que nous puissions réellement leur faciliter la tâche ou leur apporter une réelle plus-value.

La modalité de travail lors de ces premières journées de formation sur sites (appelées « J1 ») était classique du point de vue des échanges organisés, dans l'esprit de « disputes professionnelles réglées » (Clot, 2006, p. 170), mais plus originale dans la méthode scripturale utilisée pour la mise en commun des idées sur un diaporama commun pour chacune des équipes. En effet, une phase de mise en commun des réponses à chacune des questions a été menée en écrivant en même temps les principales idées sur un diaporama vidéoprojeté à tout le groupe. Chacune des formulations a fait l'objet d'une discussion et d'une validation par les conseillers en formation. Cette démarche dialogique itérative s'est opérée par boucles car chaque diaporama a été envoyé aux équipes après les J1 et discuté au début des J2 (deuxièmes journées de formation sur site), afin de confirmer ou d'ajuster certaines mises en mots, en fonction de leur précision et de la prise en compte d'un adressage à leurs collègues ou hiérarchies.

La fin des J1 a permis d'explicitier les consignes d'un travail à réaliser, soit individuellement, soit en petits groupes. Sur la base de la modélisation du « multi-agenda des macro-préoccupations professionnelles » (Bucheton, 2009), nous avons proposé une version vierge (Saillot, 2023, cf. fig. 1) pour identifier et nommer ce qui constitue les principales finalités de leur travail de conseiller en formation (au centre) et ce qui guide leur activité (autour, les macro-préoccupations), en précisant les liens entre ces organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). L'objectif était d'amener les professionnels à réaliser seuls ou en groupe leur propre multi-agenda, avec leurs propres mots, pour visibiliser (et valoriser) leur travail de conseiller en formation.

Les J2 ont été organisées quelques semaines plus tard sur chacun des sites. Un premier temps d'échanges a permis de revenir sur les mises en mots des difficultés rassemblées dans les diaporamas, afin d'éventuellement ajuster certaines propositions. La phase suivante a été consacrée aux multi-agendas de macro-préoccupations. La plupart des professionnels n'avaient pas eu le temps d'y réfléchir longuement. Nous les avons donc mis en petits groupes pour y travailler pendant la matinée. Les échanges étaient très intéressants à écouter. Au-delà de certaines réserves initiales, beaucoup de conseillers en formation ont souligné la difficulté et l'intérêt de cet exercice de réflexivité. Que ce soit les choix des mots, la conscientisation de certains aspects de leur activité, les liens à tisser, ou la mise en forme globale, les obstacles ne manquaient pas et ont constitué un véritable défi à relever pour ces équipes. Le début d'après-midi a permis de présenter certaines productions, en les vidéo-projetant, et en ouvrant la discussion sur la visée compréhensive (Peut-on bien comprendre leur travail ?) et sur la complétude (Les principales préoccupations sont-elles présentes ?). Ces échanges ont permis des débats et offert des perspectives d'amélioration pour la journée de restitution du mois de juin. La fin de la J2 a été consacrée à l'organisation de cette journée de restitution. L'après-midi de chacune des trois J2, nous avons demandé aux conseillers en formation leurs attentes en matière d'organisation et de participation à cette journée de restitution, afin qu'ils prennent eux-mêmes en charge la responsabilité de ce qui est dit, des façons de le dire, et des moments pour le dire. L'expression « journée de restitution » ne doit pas laisser penser que nous nous sommes placés dans une séquentialité finale déconnectée des moments précédents, car nous avons tenté une restitution perlée (Monceau, 2003, p. 30), c'est-à-dire distribuée sur différentes temporalités.

La journée de restitution donnait la parole aux différentes personnes concernées par cette recherche collaborative. Les CFC ont pu dire leur travail, décliner les missions qui sont les leurs, les interpréter et expliciter ce qui guide quotidiennement leur activité de conseiller en formation. Certains ont souhaité faire des rappels historiques concernant leur métier ou leurs choix professionnels, soumettre leur vision de leur métier à leur hiérarchie, dans ses dimensions identitaires et éthiques lorsque l'on travaille pour l'Éducation nationale. Les nombreux professionnels présents ont pu entendre la restitution de l'équipe de recherche, les réactions des chefs d'établissement et celles de la direction régionale académique à la formation initiale et continue, qui a pu à cette occasion en partie renouer un début de dialogue avec les conseillers en formation. Une réunion-bilan a été organisée avec la direction académique quelques semaines plus tard afin d'envisager les suites possibles, toujours dans cette perspective de visibiliser le travail des CFC, avec des attentes fortes en matière de transformations des organisations du travail, des stratégies collectives et individuelles, et parfois des professionnalités.

LES DONNÉES RECUEILLIES

Pour recueillir les échanges, il avait été initialement pensé (par les chercheurs) d'enregistrer les journées pour pouvoir ensuite les retranscrire pour être au plus proche de la parole des professionnels. Cependant, nous avons fait face à une résistance des CFC, que nous pris en considération, conformément à notre visée collaborative et compréhensive. En effet, ils se sont montrés méfiants et ont refusé d'être enregistrés. Ainsi, pour les sept rencontres, des notes manuscrites ont été prises. Il y a donc une perte de matière et cela est moins précis qu'un enregistrement. Malgré tout, l'usage de supports comme les diaporamas pour faire verbaliser les professionnels donne l'occasion de recueillir une parole brute qui a été validée par la personne. En outre, des entretiens avec les directions des GRETA ont eu lieu en visioconférence, avec des implications assez différentes, permettant ainsi d'inférer certains éléments de contexte. Ces entretiens ont pu être enregistrés et retranscrits. Nous avons fait le choix de recopier à l'identique le discours des enquêtés, de transcrire mot à mot. Dans nos transcriptions, nous avons aussi dépeint le non verbal comme les silences ou encore les rires. Le but est de remettre à l'écrit le contexte de l'interview pour qu'à l'analyse des données, il n'y ait pas de mauvaises interprétations des paroles. De surcroît, nous avons utilisé les différents diaporamas coconstruits collectivement lors des différentes journées dans les GRETA et plus généralement tous les documents écrits comme sources de données pour amasser des informations sur l'activité des CFC.

Enfin, en nous rendant dans les GRETA, nous avons eu des moments informels entre chercheurs pour discuter de la recherche notamment lors des trajets en voiture. Effectivement, lors de ces temps, nous avons pu croiser nos données, nos impressions et nos compréhensions respectives de ces écosystèmes complexes. Par exemple, lors des voyages retours, nous avons pu échanger sur les dynamiques de groupe, les échanges produits en faisant des parallèles avec d'autres journées vécues. C'est pourquoi ces temps annexes à la recherche permettent aussi de faire avancer la recherche et d'échanger sur les données recueillies en ayant une analyse à chaud (dans l'esprit des fiches à chaud de Lantheaume, Bessette-Holland et Coste, 2008, p. 16).

RÉSULTATS ET ANALYSE : COMPRENDRE LE TRAVAIL DES CFC DANS UN CONTEXTE DE TRANSFORMATIONS ENCHÂSSÉES

Afin de permettre aux CFC de dire leur travail, il leur a été proposé de prendre la parole en identifiant et en donnant à voir, aussi bien à l'équipe de recherche qu'aux autres CFC, ce qu'ils identifient comme leurs réussites, leurs difficultés et leurs préoccupations professionnelles (au sens de ce qui guide quotidiennement leur activité de conseiller en formation). Cette formalisation a été objet de discussions, rectifications fines des mots ou expressions employées, dans l'esprit d'une validation interne, avec également une réflexion sur ce qui peut être communiqué, que ce soit aux collègues d'autres GRETA ou aux responsables académiques et aux chefs d'établissement. Cette démarche dialogique, faite de multiples négociations langagières et scripturales, entre les différents groupes, permet de parvenir à une parole collective sur ce qu'est le travail des conseillers en formation. Les paroles recueillies (les verbatims des CFC) et la formalisation (les invariants identifiés par les chercheurs) sont à chaque fois données à voir et « à dispute » sur une même diapositive visible par tous. Ce processus collaboratif et itératif, avec les professionnels, vise à se rapprocher le plus fidèlement possible de ce qu'ils peuvent penser et dire de leur travail de CFC. Cette démarche s'inscrit donc dans une analyse subjective du travail, qui comporte certaines similitudes avec les recherches collaboratives (Desgagné et al., 2001) et les recherches « avec » (Monceau et Soulière, 2017).

LES RÉUSSITES IDENTIFIÉES PAR LES CONSEILLERS EN FORMATION

Ce premier tableau reprend les principales compétences identifiées par les conseillers en formation comme des réussites ou des domaines emblématiques de leur expertise professionnelle.

Tableau 1. *Domaines de réussites et de compétences identifiées par les CFC*

Invariants	Verbatims :
Capacité d'adaptation et d'agilité	« Grande capacité d'adaptation, une grande agilité face aux changements »/ « Grande agilité des CFC : des ajustements multiregistres (aux multiples référentiels, aux plateaux techniques, aux besoins des entreprises, aux temporalités... (capacité d'adaptation) »/ « Compétences : agilité et fluidité face à l'augmentation de l'activité » / « Capacité à s'adapter (grande agilité) dans un écosystème mouvant »
Capacité d'autonomie	« Une grande autonomie, de plus en plus inscrite dans des collectifs » / « Autonomie et indépendance » / « une grande autonomie de travail, en mode projet »
Des compétences variées et complexes	« construire des formations « sur-mesure* » »/ « la créativité, la capacité à écrire, à de multiples échelles : de l'individu aux entreprises, en passant par des collectifs » / « une capacité à l'innovation, à l'ingénierie pédagogique agile et créative » / « Une expertise articulée à une capacité d'innovation »
Reconnaissance à l'externe	« Le CONSEIL : un point fort à l'externe »/ « Reconnaissance à l'externe »/ « Reconnaissance à l'externe comme expert de la FP »
Dynamique projet	« Forte dynamique de projets (porteuse) »/ « Travail en mode projet (dynamique projet) » / « : une grande autonomie de travail, en mode projet » / « La conduite de projets (travail en mode projets avec des équipes pluridisciplinaires et pluricatégorielles) »
Expert dans le domaine de la FP/FC	« Reconnaissance à l'externe comme expert de la FP » / « une vision globale de la formation professionnelle (FP) » / « Capacité à développer de la FP »/ « des CFC, qui incarnent et « portent » la FC »
Défendre les valeurs de l'EN et du service public	« Porter les valeurs de l'EN (l'égalité des chances, la non discrimination, devenir un citoyen éclairé...) » / « Mission (miracle) de service public Fonctionnement et continuité du service, malgré les modes « dégradés »
Travailler en collectif	« Création de temps collectifs pour travailler ensemble »/ « Collectif(s) de travail » / « La diversité des compétences de chacun fonde un collectif de travail » / « Travailler collectivement (culture commune en réseau des CFC) »

Il s'agit d'un autositionnement dans un processus de reconnaissance professionnelle, pour soi et pour autrui (ses pairs, ses collaborateurs et ses managers). Des verbatims caractéristiques ont été placés dans la colonne de droite (sélection et mise en mots validées par les professionnels eux-mêmes, sur proposition d'un chercheur, avec plusieurs boucles de relecture, reformulation et validation). Cette démarche itérative comporte finalement un nombre assez important de boucles d'écriture collective : une au moment même des J1, une autre dès le lendemain (envoi par mail du diaporama à relire et à amender), une troisième au début des J2 (avec plus de recul et prise en compte des modifications demandées), et une dernière pour choisir les formulations pour la journée dite de restitution.

Ce qui ressort principalement de cette synthèse des champs de compétences des conseillers en formation, c'est leur grande capacité d'adaptation et de ce que les conseillers ont désigné par le terme agilité, avec un fonctionnement en autonomie, qui nécessiterait de leur point de vue un accompagnement managérial souple et valorisant, « *comme certains entraîneurs avec des sportifs de haut niveau, qui connaissent leur sport, à qui on fait confiance* ». En effet, si la reconnaissance à l'externe a été soulignée, cela traduit en creux un manque de reconnaissance en interne, parfois pris pour du mépris, qui décourage un grand nombre de conseillers. D'ailleurs, ils sont des conseillers en formation, mais leur activité de « conseil » n'est pas, de leur point de vue, reconnue à sa juste valeur par les cadres de l'Éducation nationale. Beaucoup ont insisté sur les valeurs du service public à défendre dans un monde de la formation professionnelle de plus en plus libéral et concurrentiel. Dans ce contexte, leur grande flexibilité est à nouveau soulignée, avec la nécessité de travailler en collectif, ce qui n'est pas toujours facilité par leurs diverses organisations du travail. C'est pourquoi, après de premiers questionnements méfiants à notre égard, la plupart ont apprécié participer à ces journées de formation basées sur des échanges entre pairs, et avec des chercheurs (malgré une certaine méfiance initiale), sur leur métier de CFC.

LES DIFFICULTÉS PROFESSIONNELLES IDENTIFIÉES PAR LES CFC

De façon classique en analyse du travail, nous avons abordé les difficultés professionnelles des CFC. Sur certains sites, c'est même la première orientation des toutes premières prises de parole, de la part de professionnels qui semblaient être fatigués de ne pas être entendus. Explicitant ainsi les multiples transformations enchâssées de leur écosystème particulièrement complexe, ils revenaient régulièrement sur le manque de reconnaissance en interne, le flou dans le pilotage (parfois local ou académique), et le manque d'agilité de l'institution qui leur donne pourtant régulièrement des injonctions à l'agilité et à la flexibilité dans les réponses aux appels à projets. Du point de vue des CFC, on ne leur donne pas toujours les moyens de leurs ambitions, n'écoulant pas leurs besoins réels, situés et ajustés aux enjeux locaux de transformation de métiers et des formations inhérentes. De même, pour eux, il est paradoxal d'évoquer le manque de professionnalisation d'un métier qui vise le conseil en formation, activité qui suppose une expertise solide, alors qu'elle est trop souvent minorée et mal reconnue, ce qui conduit parfois à une perte de sens de leur travail. On retrouve également le besoin de créer un collectif, pour travailler sur le travail, développer de nouvelles compétences, liées à des demandes récurrentes de formation.

Tableau 2. *Difficultés professionnelles identifiées par les CFC*

Invariants	Verbatims :
Forte concurrence tant en interne qu'en externe	« Une forme d'illisibilité (invisibilité) du rôle des CFC « terrain » (dans aucun organigramme IFPRA, GRETA, DRFPIC) » / « Concurrence qui demande une grande réactivité » / « les contraintes internes sont parfois plus importantes que les contraintes externes » / « Il existe une concurrence à l'interne parfois plus dure que les concurrences externes »
Sentiment d'isolement d'où le besoin de créer un collectif	« pour combattre l'isolement et reconnaître le statut et le collectif de CFC » / « L'isolement parfois (quand on est seul sur un site) : l'importance de créer des collectifs » / « Difficultés SURTOUT en interne (sentiment d'insécurité, de fragilisation, d'isolement parfois) »
Manque de reconnaissance en interne et d'identification	« Une forme d'illisibilité (invisibilité) du rôle des CFC « terrain » (dans aucun organigramme IFPRA, GRETA, DRFPIC) » / « Manque d'écoute et de reconnaissance (surtout en interne) : un obstacle et donc un BESOIN » / « autre symptôme : place des CFC dans les organigrammes » / « Le manque de reconnaissance généralisé (dans l'EN) ne crée-t-il pas en partie cette concurrence interne ? » / « Manque de reconnaissance à l'interne »
Le flou dans le pilotage	« Manque de gouvernance pour donner du sens à l'écosystème » / « Qui fait quoi ? » / « FLOU qui laisse trop de marge d'interprétation et limite l'efficacité de l'organisation » / « pilotage pas clair » / « Qui pilote quoi au niveau régional ? » / « Manque d'une vision, d'un pilotage cohérent (stratégique), d'une ligne directrice »
Manque d'agilité de l'institution :	« L'institution manque peut-être d'audace ? (choc des cultures, du public versus du privé) » / « MANQUE d'agilité des organisations » / « Nécessité de libérer et d'autoriser au niveau académique l'agilité et la réactivité des GRETA » / « Un choc de culture public // privé » / « vraie liberté d'action avec une feuille de route large » / « Un environnement professionnel peu propice aux initiatives et difficilement intégrant (turn-over) »
Manque de moyens formateurs, matériels...	« L'accès complexe aux ressources (humaines et matérielles) : la mise en œuvre en interne est souvent compliquée » / « Ne pas donner les moyens »
Manque d'écoute de leurs besoins	« Besoin de formation de type AFEST (didactique professionnelle, approche par les situations de travail) » / « Quid de l'individualisation des formations pour les CFC ? Quelle prise en compte de leurs besoins ? » / « Quid de la professionnalisation des CFC ? » / « Améliorer la formation des CFC-CFP (avec un programme individualisé) »
Un métier en manque de professionnalisation (non prise en compte de l'héritage ?)	« Le statut des CFC en GRETA semblait plus reconnu AVANT » / « La question « pédagogique » est de plus en plus absente dans le réseau, dans le GRETA » / « Des contraintes bureaucratiques et administratives en augmentation »
Le conseil en voie de disparition ?	« Le CONSEIL à l'interne : en voie de disparition ? Souvent difficile à mettre en œuvre » / « L'aspect « Conseil » ne porte pas au niveau académique »
Perte de sens du travail	« La perte de sens dans le travail, dans les activités quotidiennes » / « Perte de sens du travail » / « surcharge, stress, angoisse »

LES CRAINTES DES CFC FACE AUX TRANSFORMATIONS

Lorsque nous avons été contactés pour réfléchir à cette formation basée sur une approche orientée recherche en analyse du travail, les attentes académiques étaient focalisées sur le nouveau référentiel métier qui allait transformer les CFC en CFP, accompagnant ainsi une autre transformation : la fusion des trois voies de la formation professionnelle. Cependant, progressivement est apparu lors des journées de formation que le point névralgique n'était pas situé autour du nouveau référentiel métier, qui réagence les missions sans les révolutionner, mais plutôt autour des organisations du travail décidées par la direction académique dans ce contexte particulier. Cela explique donc la double vision du référentiel apparue dans les échanges. D'un côté, il était vecteur d'angoisses vis-à-vis de la pérennité des missions cardinales des CFC (dont l'une des principales, le conseil, qui pourrait diminuer ou disparaître, selon certaines craintes exprimées par des conseillers en formation). D'un autre côté, il pouvait susciter l'espoir d'une réelle occasion de mieux reconnaître le travail des conseillers en formation. Mais finalement, à en croire les

conseillers, ce n'est pas le texte national qui inquiète le plus, mais l'orientation des cadrages académiques et de certains managements locaux qui cristallisait les principales craintes dans cette période de transformations enchâssées (entre les précédentes souvent mal « digérées » et les suivantes, parfois décidées sans concertations authentiques). La question de l'authenticité des concertations successives est également souvent revenue dans les échanges. Le tableau ci-dessous propose une synthèse des craintes ou des espoirs formulés par les conseillers en formation.

Tableau 3. *Les craintes ou espoirs formulés par les CFC*

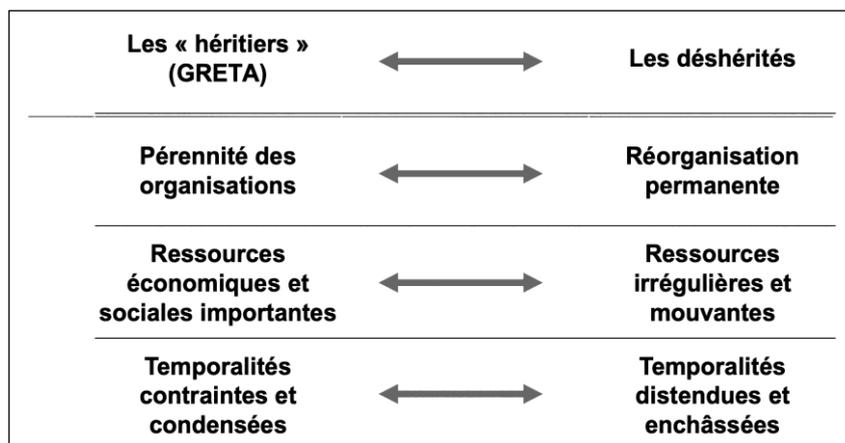
Invariants	VERBATIMS
Espoir : Reconnaissance du travail de CFC	« plus de reconnaissance du travail des CFC/CFP » / « visibiliser le travail des CFP auprès des directions de GRETA et des partenaires (qu'ils sachent enfin ce que font les CFP) » / « Etre accompagnés, soutenus et valorisés dans notre métier, nos missions » / «
Crainte : sur l'organisation académiques * Double vision du référentiel	« quelle mise en « application » (organisation) académique du nouveau référentiel ? (quels rôles pour les 83 CFP ?) » / « Mais quelle organisation du travail (académique et GRETA) et des collectifs va accompagner ce nouveau référentiel ? » / « Crainte que le référentiel soit trop généraliste pour ajuster les ressources humaines à sa guise, au détriment de la FC qui est déjà le parent pauvre de l'EN » / « Une grande marge d'interprétation (académique) d'un texte national » *« Deux types de perceptions face au nouveau référentiel CFP : crainte face au changement versus peu d'inquiétude car peu de changement au fond ? » / « Le référentiel n'effraie pas (tout le monde) car on s'y retrouve en tant que « conseiller en formation » » / « Crainte que le référentiel soit trop généraliste »
Crainte : Perte de l'activité de conseil ?	« Est-ce que ça va permettre de recentrer le CFP dans ses missions ? » / « La notion de Conseil semble peu présente dans le référentiel : est-ce le cas ? » / « CFP : mais où, quand et à qui porter CONSEIL ? »
Crainte : quelle pérennité des organisations locales ?	« Quelle articulation CFP / DDAT dans leurs (nouveaux ?) rôles ? » / « Conserver les atouts des CFC (GRETA et DDAT) » / « Où sont les véritables missions des CFP (en lien avec les DDAT et les RT) => quelles spécificités ? »

SYNTHÈSE : LIGNES DE TENSIONS AU CŒUR DES TRANSFORMATIONS ENCHÂSSÉES VÉCUES PAR LES CFC

L'équipe de chercheurs (formateurs) a proposé à la discussion une synthèse réflexive lors de la journée de restitution (appelée ainsi pour communiquer avec la direction académique, même si différentes restitutions ont été proposées, comme expliqué auparavant) en juin 2023, afin de mettre en place une nouvelle phase dialogique sur les lignes de tensions identifiées dans le travail des conseillers en formation, en lien avec les multiples transformations enchâssées. Des lignes de tensions ont été identifiées pour caractériser ce qui facilite ou au contraire pèse sur le travail des conseillers en formation dans cette période de transformations enchâssées. Tout d'abord, l'une des principales transformations a été la réorganisation académique des GRETA, avec une réorganisation territoriale presque complète pour certains, quand un autre a hérité d'une zone fertile déjà travaillée de longue date. Cela débouche sur un vécu complètement différent de ces transformations, avec un sentiment d'injustice entre ceux que nous avons qualifiés de « déshérités » et les « héritiers ». Ce sentiment est renforcé par des disparités territoriales importantes sur le plan économique, avec des différences conséquentes en matière de chiffre d'affaires. Cette tension s'inscrit également dans une dimension socio-historique qui a vu se succéder de multiples réorganisations ou innovations locales, avec d'un côté des dispositifs pérennes, et de l'autre, un sentiment de réorganisation

permanente qui limite le pouvoir d’agir (Clot, 2008) des conseillers en formation, renforçant même parfois un sentiment d’insécurité professionnelle. Enfin, une dernière ligne de tension est apparue sur le plan des temporalités, pour rester agile et efficace dans un contexte très concurrentiel. En effet, d’un côté, les conseillers doivent gérer des temporalités contraintes et condensées pour répondre parfois dans l’urgence à des projets de formation importants. D’un autre côté, ils sont aux prises avec des temporalités distendues et enchâssées qui pèsent sur leurs différentes préoccupations et stratégies professionnelles. La figure ci-dessous présente les lignes de tensions identifiées dans le contexte actuel de transformations du travail des conseillers en formation, à l’aide de flèches bidirectionnelles, afin de servir de support à la synthèse réflexive proposée et aux échanges ainsi suscités avec les conseillers (qui ont pu apporter des précisions ou des nuances à partir de leur vécu), mais également avec la direction académique (qui a pu réagir à certaines de ces tensions) et les directions des établissements supports des GRETA (qui ont pu entendre les débats, à défaut de vouloir s’exprimer sur ces questions).

Figure 2. *Les lignes de tensions dans le travail des CFC*



DISCUSSION CONCLUSIVE

Parmi les objectifs initiaux de cette recherche-formation collaborative, il s’agissait de comprendre (avec et par les acteurs) les transformations de l’écosystème complexe de la formation professionnelle pilotée par l’Éducation nationale, afin de rendre intelligible le travail des conseillers en formation, aux prises avec ces multiples transformations enchâssées de leur environnement. En effet, l’une des principales caractéristiques de ces transformations que nous avons identifiées, c’est leur enchâssement, leur imbrication, à différentes échelles, entre les transformations de leur propre métier, celles des organisations du travail, celles du marché hyper concurrentiel de la formation professionnelle, et celles des métiers visés par ces formations. Cependant, les experts de cet écosystème ont découvert durant ces journées de formation certaines facettes de leur environnement de travail, ne le connaissant finalement pas aussi précisément que nous aurions pu le penser. Au final, cet accompagnement par des chercheurs en sciences de l’éducation et de la formation a revêtu une dimension compréhensive pour l’ensemble des participants, articulée à la visée transformative des analyses du travail, quand mieux se connaître, et se reconnaître, permet de mieux se transformer pour appréhender les transformations en cours.

Le choix d'une formation fondée sur l'analyse subjective du travail en réponse à une commande institutionnelle poursuivait plusieurs visées. En premier lieu, dans un contexte de bouleversements profonds et imposés, un des enjeux était que les CFC se réapproprient leur métier, en (se) le disant à eux-mêmes d'abord mais également à leur hiérarchie, par la médiation d'un discours adressé à ceux qui ne sont pas supposés connaître leur métier, c'est-à-dire nous-mêmes, formateurs et chercheurs. Même si certains collègues nous dissuadaient de nous engager dans cette recherche-formation collaborative, en raison de sa difficulté et de situations erratiques bien connues, c'est en proposant une formation exigeante que le défi a été relevé : celui pour les CFC de prendre la parole pour dire leur travail, et ainsi le visibiliser et le valoriser, individuellement et surtout collectivement. En effet, l'objectif de la démarche est bien de faire en sorte que les personnes se réapproprient ce dont elles pensent avoir été dépossédées par des changements organisationnels mais surtout également par une injonction à se former (Roupenel-Fuentes et al., 2023) et à faire. Les CFC en effet ont pu être méfiants par l'usure causée par des injonctions à se former et à se réinventer en permanence, faisant fi de leurs réels besoins. Ces professionnels du conseil en formation ont souvent été lassés par les prescriptions académiques à être plus performants, et les demandes régulières pour définir des objectifs (financiers), se positionner sur des grilles de compétences, s'auto-évaluer individuellement, parfois être mis en concurrence les uns avec les autres, dans un rapport finalement plus « perdant-perdant » que « gagnant-gagnant ».

Nous leur avons proposé un pas de côté réflexif et constructif, avec soi-même et ses pairs. Il s'agit d'abord pour nous d'affirmer qu'un métier appartient d'abord à ceux qui l'exercent. La dimension collaborative de cette recherche-formation reprend certains outils de l'analyse du travail, qui permettent de donner la parole aux personnes concernées, dans une approche subjective. Le dispositif dialogique éprouvé a pu refaire du collectif, pour dire l'importance des contextes, les tâches réelles, les contradictions également de ce métier au sein de l'éducation nationale avec sa logique administrative d'établissement scolaire, mais aussi le choix précisément d'exercer non pas dans un organisme privé mais bien au sein de l'éducation nationale, avec les valeurs du service public, d'émancipation, d'égalité des chances, de la dignité de chaque personne. Ces valeurs vont de pair avec les choix éthiques des formateurs, dans les GRETA, ou pour cette recherche-formation. Pour qui travaillent les chercheurs-formateurs ? Au service de quelles idées ? Avec quelles personnes ? Au niveau de l'éthique de l'accompagnement et de la recherche, à qui être fidèle ? Aux commanditaires ? Aux bénéficiaires, acteurs et sujets de leur formation ? Notre stratégie de formation s'est appuyée sur l'idée que l'on se fait de ce que travailler veut dire, pour les personnes, et de ce que peut la centralité du travail, pour prévenir les risques, s'en prémunir et penser la formation comme identification de ressources, voire subversion des risques psycho-sociaux en ressources psycho-sociales (Clot, 2010). Notre approche collaborative de cette recherche-formation s'inscrit dans une visée à la fois compréhensive et transformative car il s'agit de « faire science avec pour former autrement » (Broussal et Aussel, 2022). ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alhadef-Jones, M. (2020). Explorer l'inconscient rythmique dans les pratiques d'histoires de vie en formation. *Éducation permanente*, 222(1), 43-52.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Diallo, P. et Poirier, L. (2001). L'approche collaborative de recherche : une illustration en didactique des mathématiques. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (Éd.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (p. 177-207). Presses de l'Université du Québec.
- Bergson, H. (1975/1938). *La pensée et le mouvant*. PUF.
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Broussal, D., Ponté, P. et Bedin, V. (Dir.) (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement*. L'Harmattan.
- Broussal, D. et Aussel, L. (2022). Les recherches participatives : faire science avec pour former autrement. *Recherche & formation*, 99(1), 11-18.
- Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès Éditions.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?*. La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 165-177.
- Clot, Y. (2007). La verticale de l'action. Dans J.-L. Roger, *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité* (p. 8-15). Érès.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), 17-25.
- Davezies, P. (1993). Éléments de psychodynamique du travail, *Éducation permanente*, 116(3), 33-46.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. INRA.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Felix, C. et Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. Dans V. Lussi-Borer, M. Durand et F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, vol. 19 (p. 201-218). De Boeck Supérieur.

- Houot, I., Triby, E. et De Viron, F. (dir.), (2022). *La restitution, entre activité et formation, un concept à explorer*. Octarès Éditions.
- Jobert, G. (2017). Intelligence au travail et développement des adultes. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod, 4^e édition.
- Kempff, F. (2022). Évolution et professionnalisation de l'activité des conseillers en formation continue. *Éducation Permanente*, 231, 9-17. <https://doi.org/10.3917/edpe.231.0009>
- Krueger, R. (1993). Quality control in focus group research. In D. Morgan (Eds.), *Successful focus groups* (p. 65-87). Sage Focus Édition.
- Lantheaume, F., Bessette-Holland, F. et Coste, S. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes : tensions et ajustements dans le travail*. INRP.
- Leontiev, A. N. (1947/1976). *Le développement du psychisme*. Éditions Sociales.
- Leontiev, A. N. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Éditions du Progrès.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Marcel, J.-F. (dir.). (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation -Accompagner le changement*. Éducagri.
- Mayen, P., Olry, P. et Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod, 4^e édition.
- Meziani, M., Canet, G. et Bock, C. (dir.), (2021). *Les espaces formatifs et transformatifs. Approche interdisciplinaire*. Champ social.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme & la Société*, 147(1), 11-33. <https://doi.org/10.3917/lhs.147.0011>
- Monceau, G. et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation*, 45.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154(1), 145-198.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Rinaudo, J.-L. et Tavignot, P. (dir.). (2016). *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. L'Harmattan.
- Roupnel-Fuentes, M., Heichette, S., Glaymann, D. (dir.). (2023). *L'injonction à se former. Nouvel avatar de l'adaptation des individus au marché ?* Octarès Éditions.

Saillot, É. (2023). Comment la notion de préoccupation professionnelle peut-elle enrichir l'ingénierie didactique professionnelle ? La formation au prisme de l'ingénierie : controverses et innovations. *Revue Phronesis*, 12(4), 117-128.

Schwartz, Y. (1992). *Travail et philosophie, convocations mutuelles*. Octarès Éditions.

Schwartz, Y. (2014). Voir le travail. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 1-9). Octarès Éditions.

Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers de bâtiment* [Document pour l'Habilitation à Diriger des Recherches]. Université Charles de Gaulle Lille 3.

Tardif-Bourgoin, F. (2022). Les effets transformatifs d'une initiation à l'EDE sur la pratique de l'ingénieur pédagogique : formation, recherche, accompagnement. *TransFormations – Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 24, 96-106.

Weill-Fassina, A., Rabardel, P. et Dubois, D. (1993). *Représentations pour l'action*. Octarès Éditions.