

## **Éditorial**

### **Activité de conception du formateur et formation professionnelle**

**Jérôme GUÉRIN**

Université de Bretagne Occidentale

**Paul OLRV**

Université de Bourgogne Franche Comté

**Sébastien CHALIÈS**

Université de Toulouse

L'activité des formateurs est mal connue. Cet état de fait tient à plusieurs facteurs. D'une part dans le champ social, l'activité de formation est occultée par les finalités sociales surplombantes (l'insertion, la qualification, les reconversions, etc.); d'autre part, les statut et position sociale des formateurs conduisent parfois à les considérer comme des « réparateurs », des « promoteurs d'idées », ou encore comme des « courroies de transmission » de commandes hiérarchiques. Enfin, et c'est à la fois compréhensible et dommageable, la formation professionnelle se comprend d'abord par ses résultats, plutôt que par les métiers qui la rendent effective. Ainsi, ce que l'on nomme les chiffres de la formation professionnelle sont avant tout des taux d'accès, des taux d'abandon, des montants financiers de participation, des clés de répartition, d'assiettes de contribution, etc. Aucun indicateur concret, régulièrement documenté ne renseigne la qualité des apprentissages en formation professionnelle. Rien ou peu dans les analyses qualitatives de la formation professionnelle continue ne signale son impact réel au regard des fameux « besoins » ou des bénéfices attendus dans les situations de travail (comment par ex. ses résultats se manifestent dans l'exercice du travail). Les situations de formation sont un peu mieux loties, car les évaluateurs maîtrisent évidemment les tenants et aboutissants de ces situations. Ce numéro s'interroge ainsi en creux sur la cécité des politiques, l'absence de chiffrage de l'effet et de l'impact, le cantonnement des évaluations, à propos de la technicité de la formation professionnelle initiale et continue. L'abondance d'avis autorisés, de déclarations sur la gabegie de la formation professionnelle, n'ont d'égaux que les espoirs infondés sur une formation salvatrice des taux de chômage, de la déqualification, de l'insertion et de l'émancipation des individus. En plein, ce numéro prend comme angle d'attaque la technicité de la formation professionnelle, et singulièrement ici l'activité de conception.

La conception est un maillon manquant pour comprendre l'activité des formateurs et la chaîne de valeur d'une formation professionnelle. Concevoir pour autrui une activité de formation peut s'entendre comme une procédure applicative d'une ingénierie de formation procéduralisée et souvent mal comprise. Concevoir une formation peut aussi porter l'ambition de « faire penser et stimuler l'activité de penser » comme Dewey nous y invitait jadis. Or, les formatrices et formateurs aux prises à des stagiaires, des apprenants, des agents, etc. conçoivent et reconçoivent au quotidien des parcours, des contenus, des formats et modalités, des situations pour faire apprendre. Or, ce travail quotidien des formateurs n'est pas connu ; il est mal rémunéré comme si cette activité de conception était transparente. Plusieurs incertitudes justifient ce regard incisif.

La première est que les formateurs ne participent parfois que peu à la conception des séquences qu'ils animent. Cela questionne l'organisation du travail des organismes de formation, qui n'est trop souvent taylorise maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre.

La deuxième relève de la plus ou moins grande familiarité de ces formateurs aux contenus qu'ils transmettent, dispensent, ou tentent de mettre à portée. Parmi eux, certains sont des experts du travail relevant du contenu de la formation, dont la place et le rôle est légitime ; d'autres au contraire ne connaissent des buts visés que ce que la formation en prescrit.

La troisième tient à la confusion des références sensées soutenir la conception : compétences, capacités, savoirs sont du côté de la formation souvent à la fois distingués (par exemple dans les référentiels) et confondus dans l'analyse des apprentissages réalisés. Du côté du travail de références, la question semble ne plus se poser si les compétences sont professionnelles, de métier ou relevant d'un emploi (poste, mission, fonction).

La quatrième tient au statut du formateur : enseignant, encadrant, tuteur, pair ? Cette grande diversité d'acteurs de la formation pèse sur l'élaboration d'un discours commun sur la conception.

Par les recherches qu'ils rapportent ici, cet ensemble d'incertitudes conduit les auteurs de ce dossier à interroger, l'activité des formateurs lorsqu'ils sont aussi concepteurs. Quel déplacement, quelle(s) précision(s) apporte(nt) cette désignation supplémentaire ? Quels contours les recherches conduites donnent à ce métier, quelles facettes et quelles pratiques en font-elles apparaître ? Guy Jobert (1987) dit que le formateur se place en « rupture à la position d'enseignant ». Nous postulons ici que se désigner formateur-concepteur n'est pas qu'une réponse à un problème identitaire, mais se comprend au nom du bénéfice de l'action de formation à mener. En tant que concepteur, tout formateur « cherche à anticiper l'action en situation » (Mayen, 2014), c'est-à-dire à concevoir des environnements de formation qui orientent l'action d'apprendre « *in situ* ». Autrement dit, il réalise des anticipations qui orientent sa conduite de projet.

Les contributions de recherche abordent ici l'activité de formateurs-concepteurs, relative notamment aux situations d'interactivité avec les apprenants, sous

une forme de conception continuée (Béguin, 1998) de la formation, qui en souligne le fréquent caractère de *work in progress*. Malgré ce caractère inachevable, et en référence aux diverses traditions scientifiques d'analyse du travail, les auteurs mettent en lumière des dimensions majeures de la formation telles que les processus de conception, de transmission et d'apprentissage, l'accompagnement. Sur des terrains différents (agriculture, enseignement...), et selon des méthodologies accordant une place centrale au point de vue de la personne et à l'expérience, les articles témoignent des réponses techniques apportées par les formateurs-concepteurs aux impensés des commandites.

L'article de Guérin, Archieri, Watteau et Zeitler rend compte ainsi d'une conception renversée de séquences de formation. Au lieu de mettre sous observation l'activité souvent maladroite, donc à corriger, d'un apprenant la proposition de conception est d'y soumettre l'activité du tuteur. L'objectif est de prendre l'expérience du tuteur de stage comme objet de discussion, comme encouragement des apprentis à mettre à l'épreuve (voire transformer) leur perception et leur interprétation de l'activité des gens de métier. Initialement perturbante pour les tuteurs, ceux-ci saisissent chemin faisant cette technique inédite pour dévoiler la complexité de leur action, tout en prenant conscience du potentiel de l'entretien pour transformer leurs habitudes de conseil.

Olry, Guillot, Cerf mobilisent une approche socio-didactique pour rendre compte de la conception d'un dispositif d'échange entre pairs produisant des effets de formation. Le problème rapporté est celui de la mise en réflexion d'un changement de pratique de conseil en agriculture, en parallèle de représentations évolutives d'agriculteurs sur des pratiques économes en intrants chimiques. Dit autrement, les références-contenu d'une éventuelle formation n'existent pas et la conception s'ordonne par une co-construction de pratiques faisables en situation de travail, tout en mobilisant les savoirs scientifiques et techniques attendus. La conception s'avère là prendre appui sur la participation des professionnels engagés par l'échange sur leurs pratiques.

Trébert et Filliettaz, toujours dans le champ de la petite enfance, proposent une réflexion fine sur l'action de formateurs participant à la conception de « modèles consistants » pour créer et réaliser des dispositifs afin d'enseigner une connaissance précise. Pour ce faire, ils proposent une analyse des interactions dans l'activité tutorale au travail mêlant technologie du domaine professionnel, dimension collective, savoirs scientifiques et connaissances mobilisés en lien avec des problématiques de conception de formation, qui décrivent, traitent ce qui préfigure et parfois explique les événements observables lors d'un épisode d'enseignement déterminé.

Malo exploite un cadre théorique interactionniste stratégique pour étudier les interactions sociales vécues par différents acteurs (Tuteurs, enseignants stagiaires et élèves) lors d'une formation de terrain menée en établissement scolaire. L'originalité des résultats proposés par l'auteure tient notamment au fait qu'ils mettent en évidence l'adaptation permanente de ces acteurs au contexte

de stage et par voie de conséquence contribuent à nourrir la réflexion sur la conception de dispositif de formation à partir de leurs expériences situées.

Meignan et Masson proposent l'expression de conception de formation intégrée, en disséquant un TP de génie alimentaire. Ils montrent, à partir d'une intervention-recherche, comment la conception de formation se poursuit dans l'espace de tension entre les investissements respectifs des acteurs. Cette conception continue procède par les arbitrages successifs, liés à ces tensions, qui la distinguent d'une majorité de design déconnectés de la réalisation de la formation. Le dynamisme de la conception se nourrirait ainsi, outre ce design, de la polycentralité de l'activité (production/formation), des préoccupations et investissements respectifs des acteurs que génèrent les fluctuations du rapport aux productions attendues sur ces deux plans. Les auteurs suggèrent finalement que s'articulent dans le processus de conception, le travail quotidien du formateur et le « développement de son métier ».

Enfin, Tribet et Chaliès proposent une étude de cas exploratoire lors de laquelle l'activité de conception d'un scénario de dispositif hybride de formation a été menée à partir des principaux postulats du cadre conceptuel de l'anthropologie culturaliste et de la théorie de la formation professionnelle qui en découle. A partir du détail d'un des résultats obtenus lors de cette étude réalisée dans le champ de la pédagogie universitaire, les auteurs réinterrogent les modalités de conception de ce type de dispositifs de formation nécessitant une articulation structurée entre temps de formation en présentiel et à distance.

Comme nous l'avons rapidement évoqué, les articles de ce numéro adoptent une « entrée activité » déclinée diversement selon une approche du cours d'action (Guérin *et al.*), une anthropologie culturaliste (Tribet et Chaliès), une démarche ethnographique (Ulmann et Rodriguez), analyse interactionnelle (Trébert et Filliettaz), une approche psycho-éducative (Meignan et Masson,; Malo), socio-didactique (Olyry, Guillot et Cerf). Dans toutes ces variations, l'investigation de ce point de vue dans les contributions ouvre selon la perspective, trois domaines d'enjeux pour les formateurs-concepteurs : la transmission/acquisition des savoirs au développement de compétences ; la formation des métiers et pas seulement celle des individus, tant les premiers ont été mis à mal par la précarisation des statuts, l'intensification du travail, la parcellisation des tâches, la taylorisation des processus ; les tâches effectives de ces formateurs au titre des opérations à visée éducative à conduire.

Puisse ce numéro ouvrir un espace de réflexion sur l'activité de formateur et ses problématiques, thème peu traité sinon en socio-économie de la formation ou dans des démarches socio-historiques. Puisse aussi ces contributions permettre aux formateurs-concepteurs de mieux ou autrement argumenter cette part de leur activité quotidienne.