

le point sur

La professionnalisation des formateurs

Une publication de Centre Info et du groupe Cemmafor
(Collectif d'expertise sur les mutations des métiers
et activités de la formation)



Centre Info



cemmafor

Centre Inffo
4, avenue du Stade-de-France
93218 Saint-Denis-La Plaine cedex
Tél. : 01 55 93 91 91
Fax. : 01 55 93 17 25
www.centre-inffo.fr - contact@centre-inffo.fr
ISBN 978-2-84821-141-1
ISSN 1279-8010

Directeur de la publication : Julien Veyrier
Coordonnatrice : Valérie William
Secrétaire d'édition : Françoise Gérard
Secrétaire de rédaction : Valérie Cendrier
Rédacteur-réviseur : Abdoulaye Faye
Commande : Centre Inffo, tél. : 01 55 93 92 03
26,59 euros TTC - 22,16 euros HT (TVA 20 %)
© Centre Inffo - Janvier 2014

Sommaire

Professionaliser les acteurs de la formation	5
Valérie WILLIAM	
Synthèse des propositions et proposition de synthèse	6
Bernard LIÉTARD	
Le formateur est un caméléon	25
Jean-Pierre MICHEL	
L'impact des grandes évolutions mondiales sur les métiers de la formation et les compétences des formateurs	28
Évelyne DERET	
Les six facteurs-clés qui conditionneront la professionnalisation des formateurs	31
Jean-Pierre CLÈVE	
Des modalités à privilégier pour le développement professionnel des acteurs de la formation	33
Bruno THIBERGE	
Quelle démocratie participative dans les réformes du secteur de la formation ? L'exemple du métier de formateur	41
Fabrice GUTNIK	
La diversité des pratiques de professionnalisation des formateurs	44
Magali DEMANGE	
Se professionnaliser et développer son activité : conseils pratiques aux très petits organismes	48
Marie-Christine LLORCA	
Pour se professionnaliser, le formateur doit savoir d'où il vient et comprendre où il est	52
Monique LAFONT	
Avant l'action, quelques pistes de réflexion !	54
Michel FARHI	
Tout et surtout l'impossible...	56
Monique LE MAY	
La professionnalisation des formateurs : un processus d'autoformation expérientielle	57
Shéhérazade ENRIOTTI	
La professionnalisation des formateurs passera par le réseau !	59
Frédéric HAEUW	
Les méta-compétences, seul moyen de gérer la complexité du métier de formateur	61
Claude VILLEREAU	
À l'ère du numérique, le formateur est plus indispensable que jamais	63
Françoise DAX-BOYER	
L'AFPA et la professionnalisation des acteurs de la formation	65
Roumila RETTEB	

La professionnalisation des acteurs de l'enseignement agricole Christèle ROUX	69
Professionnalisation des acteurs de la formation : le cas des personnes-ressources Sylvette EGO	72
Le tutorat dans le champ du travail social aujourd'hui : le cas de l'accueil et de l'accompagnement de cadres-stagiaires Samira MAHLAOUI	75
Consultants-formateurs indépendants : une profession en construction Isabelle de MONTETY	78
Quelles voies de développement professionnel pour les acteurs de la formation, de l'orientation et de l'insertion ? L'offre de services développée par les CARIF-OREF Réseau INTERCARIF-OREF	81
Regards sur le responsable de formation en entreprise Véronique RADIGUET	84
L'évolution de l'offre de formation continue : pratiques d'aujourd'hui, pratiques de demain Bernard LIETARD	87
Références bibliographiques	103
Sigles	107



Toute reproduction, partielle ou totale de la présente publication, est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes des paragraphes 2 et 3 de l'article L.122-5 que les copies ou reproductions "strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective" ainsi que "les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information", sous réserve que soient mentionnés le nom de l'auteur et la source, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite aux termes de l'article L.122-4 et constitue, quel qu'en soit le procédé, une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants dudit code.

Professionaliser les acteurs de la formation

Une publication Centre Inffo et du groupe CEMMAFOR
(Collectif d'expertise sur les mutations des métiers et activités de la formation)

En France, la formation est devenue un véritable secteur économique au sein duquel plus de 55 000 organismes dégagent un chiffre d'affaires annuel de 13 milliards d'euros en formant près de 23 millions de stagiaires¹. En 2010, la dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage s'est élevée à 31,5 milliards d'euros, financée par les entreprises, l'État et les régions².

Sur ce secteur interviennent, bien sûr, des formateurs – permanents ou occasionnels – mais également des consultants en formation, des responsables de formation, des tuteurs et maîtres d'apprentissage, des coordinateurs pédagogiques...

Quels que soient leur niveau de responsabilité et leur type d'activité, ces praticiens doivent traiter de questions complexes qui exigent d'eux un professionnalisme élevé et une adaptabilité constante.

Le groupe de réflexion CEMMAFOR (Collectif d'expertise sur les mutations des métiers de la formation) rassemble des experts intervenant dans le champ de la formation d'adultes. Créé en 2012 par Centre Inffo, il concrétise la volonté de poursuivre au niveau français, les travaux impulsés par le réseau européen TTNET³ sur les questions de formation et de développement professionnel des formateurs.

Le groupe CEMMAFOR s'est donné pour missions d'analyser les évolutions des pratiques professionnelles, la mutation des métiers et la transformation des parcours de professionnalisation des acteurs de la formation.

C'est justement sur ce thème des voies de développement professionnel que nous avons choisi d'axer la production inaugurale de ce groupe. Pour cela, nous avons demandé à chaque membre d'apporter sa vision de l'évolution des voies de professionnalisation des acteurs de la formation, en donnant tout d'abord sa définition des concepts, en présentant ensuite son contexte et cadre de référence personnels (« d'où je parle... »), en présentant enfin les grands axes de son constat et les perspectives identifiées.

Volontairement, nous n'avons pas souhaité contraindre nos contributeurs par une consigne trop stricte, car nous souhaitons que toute la diversité des points de vue et des pratiques puisse s'exprimer.

La lourde tâche de réaliser la synthèse des différents textes a été confiée à Bernard LIETARD ; c'est par cette synthèse, très éclairante, que nous vous proposons d'entamer votre lecture.

Valérie WILLIAM, chargée d'études,
direction Juridique-Observatoire, Centre Inffo

1 - « Les prestataires de formation continue en 2010 », *Darés Analyses*, octobre 2012, n° 70.

2 - « La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage en 2010 », *Darés Analyses*, novembre 2012, n° 81.

3 - *Training of Trainers Network*, réseau animé par le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) entre 1998 et 2011.

Synthèse des propositions et proposition de synthèse

Préliminaires

Mon cadre de référence

La plupart des experts ont tenu, préalable incontournable, à définir « d'où ils parlaient », ainsi que les sources de leur expertise. Je ferai donc de même. Mon cadre de référence est pluridisciplinaire, à la fois psychologique et sociologique. Psychologique d'abord (de 1959 à 1967) par la passation d'une licence de psychologie et du diplôme d'État de conseiller d'information et d'orientation (CIO), conjointement à une activité de rééducateur dans un centre médico-psycho-pédagogique, un service national de plus de deux ans comme scientifique du contingent au laboratoire de psychologie appliquée de l'armée de terre et un poste de CIO au Centre public d'orientation d'Aulnay-sous-Bois. Entrant en 1968 dans le champ de la formation des adultes que je n'ai pas quitté depuis, je perçus progressivement le décalage qu'il y avait entre le « droit objectif », tel qu'il figure dans le cadre législatif et contractuel, et le « droit subjectif », tel qu'il résulte de son application par les acteurs concernés. Les « textes » ne valent que par ce que les acteurs en font : « *On ne gouverne donc pas la France par décret*⁴. » Ce constat réconfortant m'a convaincu de la pertinence de l'analyse stratégique proposée par la sociologie des organisations, et notamment la subtile dialectique « acteur-système » de Michel CROZIER et Ehrard FRIEDBERG⁵. Par ailleurs, dans le cadre de la préparation de la maîtrise des sciences de l'éducation à Paris-V, Pierre BESNARD, vieil ami et complice depuis plus de quarante ans, m'a convaincu à vie de la pertinence de l'approche systémique de « l'analyse sociopédagogique », qui place le triangle pédagogique de base (formateur-formé-contenus) dans un ensemble qui le dépasse, l'éclaire et parfois l'obscurcit : un cadre institutionnel faisant partie lui-même d'un système éducatif largement tributaire du système social et économique.

J'ajouterai enfin, depuis le début des années

4 - En référence au titre de l'ouvrage de Michel CROZIER, *On ne change pas la société par décret*, 1979.

5 - CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977), *L'acteur et le système*, Editions du Seuil.

Bernard LIETARD

Chargé, de 1984 à 1991, du dossier « formation de formateurs » à la Délégation à la formation professionnelle, Bernard LIETARD a également été enseignant dans des cursus universitaires qualifiants de formateurs d'adultes, notamment à Paris-V et à la chaire de formation des adultes du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Il a également participé aux travaux du réseau européen TTNET.

soixante-dix, une alternance permanente entre mes activités professionnelles et des charges d'enseignement dans des cadres universitaires. Elle a facilité en 1992 mon intégration, au titre du contingent professionnel, comme maître de conférences à la chaire de formation des adultes du CNAM dirigée par Pierre CASPAR, autre pierre angulaire de mon développement professionnel. Cette alternance, conjointe et constante, entre milieux professionnels et cadres universitaires m'a permis, ne serait-ce que par la formalisation que suppose la transmission de ses savoirs, d'analyser et de conceptualiser mon action, donc de l'améliorer, mais aussi de partager les acquis de mes expériences dans des formations privilégiant le développement de la personne. De ces pratiques éducatives, au niveau des productions des personnes concernées, on pouvait saisir les médiations entre le fonctionnement individuel et le fonctionnement social, le rapport dialogique entre le conditionnement et la *praxis*, entre l'individu produit de l'histoire et l'individu agent d'historicité. On rejoint ainsi « l'existentialisme » de Jean-Paul SARTRE⁶ : « *Pour nous, l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, par ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait de lui.* » Le fil rouge de mon itinéraire, c'est la croyance fondamentale dans les espaces de liberté, qui rendent à l'homme singulier son pouvoir de dépassement par le travail et l'action, qui a fait de moi un perpétuel humaniste toujours pas repent et qui a guidé ma plume dans la conclusion de la présente synthèse.

6 - SARTRE J.-P., *Questions de méthode*, Idées NRF GALIMARD (1960).

À la recherche d'une synthèse à la fois compréhensible et compréhensive

Pour rendre compréhensible la synthèse, face à la diversité et la richesse des points de vue exprimés, on est conduit à proposer des catégories d'analyse permettant des regroupements, qui mettent un peu d'ordre dans le bouillonnement des idées et des pistes présentées, facilitant ainsi leur présentation et leur mise en relation. Deux d'entre elles méritent d'être retenues :

- **trois niveaux d'organisation** : opérationnel, stratégique et institutionnel ;
- **quatre grands types d'activités** : activités d'exécution, activités d'information et d'ingénierie, activités de décision, activités de prospective.

Dans la mesure où les évolutions sont très différenciées en leur sein, on peut aussi proposer la division du système éducatif en quatre sous-systèmes⁷ :

- **un sous-système scolaire (SSSco)** qui regroupe les activités organisées au sein du système

⁷ - Les contributions reçues couvrent globalement l'ensemble du champ. Entrent en effet :

- dans le champ du « SSSco », le témoignage conjoint de Jean-Pierre MICHEL et Norbert JAOUEN ainsi que celui de Sylvette EGO dans le cadre de FORMIRIS et de l'enseignement catholique ;
- dans le champ du « SSPro », le témoignage de Véronique RADIGUET (Groupement des responsables de formation – GARF), la première synthèse de l'Association française de réflexion et d'échange sur la formation (AFREF) rédigée par Claude VILLEREAU complétée par Fabrice GUTNIK, l'analyse approfondie de Bruno THILBERGE, la contribution de Christèle ROUX sur l'évolution des acteurs de l'enseignement agricole, le témoignage de Roumila RETTEB-LEIRIS (Association nationale pour la formation professionnelle des adultes – AFPA), les documents de Schéhérazade ENRIOTTI, la note de Jean-Pierre CLEVE sur l'influence de nouvelles logiques de formation, les propositions de Michel FAHRI et de Marie-Christine LLORCA au titre de la Fédération des chambres syndicales des formateurs-consultants (CSFC) ;
- dans le champ du « SSSoc », la synthèse faite par Samira MAHLAOUI de l'étude du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) sur le tutorat de futurs cadres du travail social et le témoignage de Magali DEMANGE du réseau RAFIA Le lien ;
- dans le champ du « SSX », la contribution de Frédéric HAEUW et le texte de Françoise DAX-BOYER ainsi que la synthèse que je propose.

Certains textes sont transversaux : celui de Monique LE MAY sur les formateurs à qui on demande l'impossible, de Sandrine POITTEVIN sur le réseau INTERCARIF/OREF, de Monique LAFONT, d'Isabelle de MONTETTI et de Michel FAHRI représentant les formateurs consultants. Il en est de même du compte-rendu de la table ronde que j'ai animée à l'Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET), dont les participants couvraient les quatre secteurs.

éducatif, notamment sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale. On rejoint ici la définition de l'éducation formelle proposée par l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture), en 1997, qui regroupe les connaissances et compétences qui sont apprises, entretenues et développées dans les institutions spécialisées et notamment l'école et l'université ;

- **un sous-système professionnel (SSPro)** qui regroupe les activités d'éducation continue et alternée (« éducation non formelle » de l'UNESCO) organisées dans les entreprises et les institutions (AFPA par exemple) et/ou dépendantes des administrations chargées du travail et de l'emploi ;
- **un sous-système socioculturel (SSSoc)** qui regroupe les activités culturelles et sociales, sous l'égide des administrations chargées de la jeunesse, des sports, de la vie associative, du social et de « l'économie solidaire » ;
- **un sous-système X (SSX)**, qui regroupe les activités n'entrant pas dans les trois catégories précédentes. On retrouve ici une partie des apprentissages réalisés dans le cadre de « l'éducation non formelle ». Il comprend la totalité de « l'éducation informelle » de l'UNESCO, qui désigne les aspects systématiques et cumulatifs de l'apprentissage liés à l'expérience quotidienne.

Dans le cadre d'une conception fermée, on pourrait établir des tableaux récapitulatifs, qui croiseraient ces catégories d'analyse. Tout en prenant en compte ces dernières pour la clarté de l'exposé, nous ne le ferons pas. L'approche systémique qui est la nôtre et qui postule la complexité et l'interdépendance entre tous les éléments, nous conduit à dépasser une vision analytique et descriptive qui s'enfermerait derrière les grilles ainsi proposées. On adoptera donc une approche « compréhensive ». Un exemple montrera la différence entre cette démarche et la simple observation. Prenons des gens qui rient et des gens qui pleurent. On peut se contenter de constater et de décrire leur état. On peut même aller jusqu'à mesurer le nombre de décibels de leur éclat de rire et la quantité de leurs larmes ! Mais si on combine approche systémique ouverte et compréhension, on s'interrogera sur le « pourquoi ? » des rires et des larmes. On s'apercevra alors qu'on peut pleurer de rire ou qu'on peut rire d'un événement alors qu'on devrait en pleurer.

Quelles nouvelles exigences pour les professionnels de la formation ?

Les temps changent, la formation et ses professionnels aussi

On n'oubliera pas que les propositions européennes de 1996 d'une « société cognitive », lors de l'année de la formation et de l'éducation tout au long de la vie, se situaient dans le cadre général d'analyse fourni en 1993 par le Livre blanc « *Croissance, compétitivité, emploi* ». Rappelant cette relation étroite entre éducation-mondialisation-compétitivité, Évelyne DERET souligne que la production et l'appropriation du savoir, d'une part, la production et la captation de compétences, d'autre part, constituent deux enjeux majeurs au cœur de la compétition. Il en résulte selon elle « *une nouvelle façon de considérer les systèmes éducatifs, leur écologie et leurs résultats* ». Elle en pointe les conséquences sur les métiers de la formation et notamment :

- un redéploiement des compétences du formateur, confronté à la prise en compte du sujet dans son parcours entre ses différentes sphères de vie : privée, citoyenne et professionnelle ;
- un élargissement du champ et des domaines d'intervention (orientation, positionnement, parcours individuel ou personnalisé...) dans un double mouvement simultané de spécialisation et de déspecialisation par une intégration d'activités partagées ;
- l'émergence des « nouveaux métiers » de la régulation : accompagnement, référent, coaching...

Se référant aux travaux de Jean-Marie BARBIER⁸, Monique LAFONT rappelle l'évolution historique des conceptions de la formation : « *Il s'agit donc [pour le formateur] d'intégrer ce triple changement de culture professionnelle : de la culture de l'enseignement (le formateur transmetteur de savoirs) à celle de la formation (le formateur animateur de parcours pédagogiques), puis à celle du développement des compétences (y compris coachs, accompagnateurs...).* » On retrouve cette nouvelle culture dans bon nombre de « nouvelles formes de formations », valorisées par les compétences autant qu'elles les valorisent : organisation qualifiante, formation intégrée au travail, recherche-action, tutorat...

8 - BARBIER J.-M. (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF.

Pour ma part, en 1992, j'avais publié, dans la revue *Actualité de la formation permanente*, un article intitulé « *La formation change, les formateurs aussi* ». J'y rendais compte des changements de fonctions et des compétences nouvelles que requerrait le développement de « l'approche-système » en formation maillant des fonctions complémentaires visant à mieux la conduire : accueil, suivi, guidance, information, orientation, planification, évaluation, reconnaissance des acquis de l'expérience... Était aussi souligné le développement de nouveaux rapports entre formation, production, travail et emploi ; avec une étroite imbrication entre système de formation et de production, entre travail productif et processus de formation. S'y ajoutait le constat d'une personnalisation croissante de la formation et de la place cruciale du projet. Les conséquences sur les rôles des agents de la formation continue étaient déjà perceptibles dans les années quatre-vingt et toujours d'actualité aujourd'hui : un rôle de conseil auprès des décideurs, un rôle d'analyse des situations, de diagnostic et d'orientation, un rôle d'architecte de dispositifs, un rôle de « facilitateur », prenant notamment la forme d'accompagnement dans la gestion des itinéraires des « apprenants ».

Je soulignais déjà à l'époque qu'on aurait pu prendre d'autres entrées, qui ont largement acquis depuis droit de cité et qu'on retrouve dans les analyses de nos experts :

- la dimension territoriale, qu'il s'agisse du local, du régional ou du niveau européen, voire du niveau mondial comme en témoignent les travaux du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA) ;
- le développement de la reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, repris notamment par Jean-Pierre CLEVE ;
- les nouveaux champs ouverts par la reconnaissance de l'éducation informelle, point développé par Françoise DAX-BOYER ;
- la mise en œuvre en France, à partir du début des années quatre-vingt-dix, de l'approche « qualité » ;
- l'introduction des nouvelles technologies éducatives et d'une perspective « multimédia », dont on commençait à pressentir à l'époque les changements profonds qu'elle allait induire quant aux modes de diffusion du savoir.

Sur ce dernier point, l'entrée dans une société de l'information et dans un monde « cybérant » (malgré les dérives « d'infobésité » dénoncée par Frédéric HAEUW), dans une culture fondée sur l'information numérique,

constitue un véritable défi pour la formation aujourd'hui, et le sera encore plus demain. Elle modifie notamment une des matières premières de la formation, à savoir l'information. Évelyne DERET souligne, comme beaucoup d'autres contributeurs, l'impact sur les équipes éducatives des changements d'organisation du travail qu'entraîne l'usage du numérique. Plus largement, l'usage des nouvelles technologies et la pédagogie qu'elles requièrent entraînent des bouleversements importants sur les organisations et les métiers de la formation⁹.

En conclusion, je soulignais que face à ses changements, *« les agents de la formation continue sont de plus en plus condamnés à construire des processus éducatifs sur des thèmes qu'ils n'ont pas préparés, sur des problèmes que parfois ils ne connaissent pas, face à des publics qu'ils découvrent dans leur diversité ; pour faire court, ils doivent réagir en permanence à l'incertitude. Pire, la formation n'est pas toujours la bonne réponse et jamais la seule réponse. Ils auront constamment à faire des choix, à réfléchir sur ce qui fonde leur identité professionnelle, leur reconnaissance, leur solidarité, leur crédibilité, en un mot, leur légitimité »*.

Vingt ans après, ces mutations sont non seulement toujours à l'œuvre, mais les changements qu'elles entraînent se sont accélérés et diversifiés. De nouvelles pratiques ont également vu le jour. S'appuyant sur quarante ans d'expérience dans le domaine de la formation dans les chambres de commerce et d'industrie au service des entreprises et des publics de jeunes, Jean-Pierre CLEVE pointe six logiques émergentes dans l'environnement dans lequel les acteurs de la formation évoluent et qui impactent leur activité : une logique de certification, une territoriale et partenariale, une d'autoformation, une économique, une de réseau et une d'apprentissage de la pratique professionnelle dans le cadre de l'alternance.

Du balcon privilégié du GARF et au niveau du sous-système professionnel, Véronique RADIGUET fournit un exemple de ce que peut être et apporter une vision prospective de la formation : *« Au-delà du seul métier de responsable*

de formation, des changements plus profonds se préparent. La démarche prospective engagée par le GARF permet d'identifier cinq axes susceptibles de changer profondément le paysage de la formation. » Ces cinq axes sont : l'externalisation systématique de la formation en entreprise, le développement des nouvelles techniques d'information et de communication (NTIC), des apprentissages de plus en plus ouverts et non formels, la maîtrise des risques de toutes natures et la dimension internationale.

Créé en 2002, le nouveau Code des marchés publics (NCMP) a eu des effets importants sur l'offre de formation et donc, par contrecoup, sur les professionnels de la formation. Voulant promouvoir une plus grande liberté, égalité et responsabilité des acteurs, force est de constater qu'il a entraîné, lors de son application, des effets latéraux contraires parfois à ses principes généraux. Ne serait-ce que du fait de la grande liberté accordée à l'acheteur public, il n'a pas toujours respecté le principe d'égalité de traitement des candidats en ne privilégiant pas systématiquement dans la négociation – sous l'apparente transparence des procédures – le « mieux disant » ; au profit de choix relevant d'une logique de réseaux institutionnels affinitaires. Porteur de normalisation, l'acheteur public a souvent adressé aux prestataires de formation une injonction paradoxale : d'une part, offrir des réponses de plus en plus fines et adaptées aux spécificités des besoins définis préalablement, d'autre part, lui imposer un cadre d'action de plus en plus normé sur des critères parfois incompatibles avec les objectifs poursuivis. Censé développer la liberté d'accès à la commande publique, le NCMP a concouru à une plus grande concentration et instabilité de l'offre, pouvant aller jusqu'à la disparition de certains organismes n'ayant pas la « taille » de s'inscrire dans ce nouveau jeu social.

Comme de nombreux « offreurs de formation », Françoise FILLON pourrait témoigner de la réalité de ces « effets pervers » sur le réseau *Retravailler*, dans le cadre notamment de l'application de la loi instituant un droit à l'orientation continue tout au long de la vie de novembre 2009.

Pour Marie-Christine LLORCA, du point de vue de la CSFC, *« le "petit" formateur a aujourd'hui la force de la mobilité, de la qualité, de la réactivité et de la proximité. [...] Il peut jouer la carte de l'artisanat ou du bel ouvrage, et offrir la qualité que les "gros" organismes ne savent plus toujours produire. [...] Le rôle*

9 - Quant aux conséquences sur les acteurs de la formation du développement des Formations ouvertes et à distance (FOAD) et du « e-learning », on peut renvoyer le lecteur curieux au dossier spécial de la revue *Actualité de la formation permanente* (AFP) (n° 180, 2002), où on retrouve des articles de certains membres du groupe de travail (Frédéric HAEUW, Jeanne SCHNEIDER, Évelyne DERET).

des syndicats professionnels est de défendre cette qualité auprès des pouvoirs publics et de la protéger de décisions parfois hâtives et destructrices, qui peuvent faire disparaître les derniers artisans de l'apprendre. »

Autre révolution copernicienne à l'œuvre : comme le note Françoise DAX-BOYER en se référant à Gaston PINEAU, à partir du moment où se conjuguent tous les savoirs (formels, non formels et informels), on est obligé de réviser les théories éducatives surdéterminées par le modèle scolaire au profit d'une conception de l'éducation au service de l'accompagnement du développement de la personne dans sa globalité. Elle rejoint en cela Jean-Pierre MICHEL. Une place à part est à faire au développement progressif de la validation des acquis d'expérience (VAE) comme voie de formation et de qualification à part entière. Dans ce cadre institutionnel nouveau, Jean-Pierre CLEVE souligne que, du fait notamment de l'influence de la Commission nationale des certifications professionnelles (CNCP), les acteurs de la formation sont de plus en plus sollicités pour « *la formalisation des référentiels de compétences, d'activités, de formation et de certification* ». Mais, au-delà de la fonction de certification, cette nouvelle donne modifie aussi la manière de penser la formation et la gestion des ressources humaines.

S'appuyant sur la veille sectorielle qu'assure le bureau d'études de l'AFPA et sur les travaux de réingénierie du titre professionnel de « Formateur professionnel d'adultes » réalisés en 2008 et 2011, Roumila RETTEB-LEIRIS fait le constat que, certes la formation collective classique, en mode présentiel, reste dominante, mais que d'autres modalités (formation ouverte et à distance – FOAD, *e-learning*, *blended learning*, individualisation des contenus et des parcours, utilisation des NTIC...) prennent une place grandissante dans l'organisation des formations afin de :

- répondre, d'une part, « *aux exigences de clients et commanditaires multiples qui veulent une formation à la carte* » ;
- tenir compte, d'autre part, « *de la modification des modes d'acquisition des savoirs compte tenu de la multiplication des accès à la connaissance* ».

Il en résulte une évolution de l'activité du formateur : « *Sa fonction n'est plus uniquement centrée sur l'animation des actions de formation. Le formateur est devenu un médiateur du contenu, dispensé dans des dispositifs multimodaux qu'il a contribué à construire. Il*

lui est par ailleurs demandé d'être un accompagnateur, méthodologique et pédagogique, tout au long du parcours de formation de l'apprenant. De détenteur du savoir, le formateur s'est transformé en « facilitateur » de l'accès au savoir ». On notera que ce constat ne se limite pas à l'AFPA et que cette évolution du rôle du formateur, et du changement de posture qu'elle implique, se retrouve de manière plus générale dans le champ de la formation. C'est ainsi que Jean-Pierre MICHEL considère que le rôle du formateur face à l'apprenant doit être un rôle de médiateur : Il s'agit pour lui « *de concevoir des situations d'apprentissage ayant une véritable visée pédagogique et donnant du sens à la formation. Ce sont ces situations d'apprentissage (au sens des situations problèmes de MEIRIEU¹⁰) qui permettront à l'apprenant de résoudre des problèmes, d'apporter des solutions au regard de ses compétences ; le formateur [...] n'apporte pas de solution toute faite, mais aide l'apprenant à construire sa compétence* ».

Plus qu'hier et moins que demain, les agents de la formation continue ont comme défi, comme le souligne Claude VILLEREAU, de gérer « l'instable et le complexe ». Cœuvrant dans un environnement de plus en plus complexe, évolutif et incertain, les professionnels de la formation sont donc constamment, et de plus en plus, interrogés sur la nature et la portée de leur action. Comme le souligne Magali DEMANGE, « *les formateurs agissent sur les processus de changement tout comme, réciproquement, ils "sont agis" par ceux-ci. En outre, les formateurs doivent eux-mêmes faire face aux changements dans leur métier et doivent s'accommoder de la complexité de l'environnement de la formation, en développant adaptabilité, créativité et réflexion stratégique* ». Elle perçoit son avenir comme imprévisible : « *Si je regarde mon propre parcours de professionnalisation en tant qu'actrice de la formation, je m'aperçois que mon chemin devient de plus en plus précis, sans que pour autant n'apparaisse franchement de ligne d'horizon. Étant donné la mouvance des contextes – tant économique que politique – et l'incertitude croissante pesant sur mes activités de formation, je lis de moins en moins bien mon propre avenir professionnel, et pas davantage celui de mon métier* ».

Concrètement, contraints de gérer les problèmes quotidiens, les professionnels de la

¹⁰ - Apprendre... oui, mais comment ? Philippe Meirieu, ESF éditeur - <http://meirieu.com>

formation doivent, et devront de plus en plus, prendre de la distance et anticiper les mutations, en faisant évoluer de manière permanente leurs pratiques. Ils s'inscrivent ainsi dans la gestion de la double contrainte décrite par Pierre CASPAR¹¹ en conclusion de la troisième édition du *Traité des sciences et des techniques de la formation* : « D'un côté la nécessité de s'articuler à la réalité et à la quotidienneté des problèmes [...]. D'un autre côté, reste la non moins indispensable obligation, pour ces responsables, de prendre du recul, de voir loin et large et, par conséquent, de rester différents. Différent pour veiller à la non-reproduction systématique des schémas du passé, indispensables pour la vie à court terme mais inadéquats pour la survie et le développement à long terme. Différent pour rappeler que la résolution des problèmes économiques et financiers n'implique pas obligatoirement de négliger le développement des personnes, bien au contraire. Différent pour oser proposer des ruptures dans la pensée, dans les modes et niveaux de lecture des situations comme dans les façons de les traiter. Vivre sur deux temps différents, c'est vivre pleinement dans les turbulences mais en y recherchant les permanences ; c'est mettre en évidence les discontinuités mais veiller à dérouler un fil conducteur. C'est être quelqu'un qui soit à la fois cohérent avec l'organisation dans laquelle il travaille, pertinent et efficace dans ses démarches, mais quelqu'un dont la culture, les structures mentales, les rapports à l'autorité, les relations avec les autres soient suffisamment originaux, éventuellement impertinents, pour faciliter la préparation de tous aux mutations inévitables. »

Tentative de « portrait robot »

Nous n'avons pas pu résister à la tentation d'établir un portrait robot idéal du « professionnel de la formation » en devenir, tel qu'il ressort des visions de chacun sur ce qui caractériserait les acteurs de la formation des adultes de demain. Cette production nous est apparue aussi comme un bon moyen de rendre compte des changements attendus dans leur positionnement et du profil nécessaire pour manager l'instable et le complexe au confluent de logiques contradictoires.

On aboutit ainsi à la définition suivante dont on reprendra chacun des éléments.

Le professionnel de la formation de demain sera un « *homo sociologicus* », praticien-chercheur,

homme-orchestre, évoluant dans une dynamique internationale et multiculturelle, menant une « vie de caméléon », proactif et développant une veille stratégique, maîtrisant les NTIC, travaillant de plus en plus en partenariat et en réseau, doté de compétences de « troisième dimension » et d'une intelligence rusée, faisant preuve d'une capacité de résilience forte et d'une « compétence à vivre » fondamentale qui donne un sens à un développement à la fois professionnel et personnel, menant des projets éducatifs au service de la personne et de la communauté et s'appuyant sur une éthique professionnelle et personnelle affirmée.

« *Homo sociologicus* »...

N'en déplaise aux tenants d'une ingénierie de la formation mal comprise, tous ces changements ne peuvent être conduits qu'avec la rationalité limitée de l'*homo sociologicus* tel que défini par Raymond BOUDON¹² : « Un acteur intentionnel, doté d'un ensemble de préférences, cherchant des moyens acceptables de réaliser ses intentions, plus ou moins conscient du degré de contrôle dont il dispose sur les éléments de la situation dans laquelle il se trouve (conscient en d'autres termes des contraintes structurelles qui limitent ses possibilités d'action), agissant en fonction d'une information limitée et dans une situation d'incertitude. » Seule, en effet, cette rationalité limitée peut prétendre au réalisme.

... praticien-chercheur...

Les savoirs des professionnels de la formation ont comme première source eux-mêmes. Contraints par l'obligation de résoudre les problèmes qui se présentent à eux le plus rapidement et le plus efficacement possible, ils sont en effet amenés à devenir les théoriciens de leurs propres actions. « *Lisant leurs pratiques de formation* » pour reprendre le titre de l'ouvrage de Marcel LESNE¹³, ils sont en effet appelés, à des degrés divers, à devenir des « praticiens réflexifs »¹⁴, à la recherche du savoir caché dans leur agir professionnel.

Mais, pour dépasser la seule analyse rationnelle, on préférera parler, comme nous y incite Yves SAINT-ARNAUD¹⁵, de praticien-

11 - CARRE P., CASPAR P. (2011), *Traiter des Sciences et techniques de la formation*, DUNOD.

12 - BOUDON R. (1986), *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, FAYARD.

13 - LESNE M. (1984), *Lire les pratiques de formation d'adultes*, EDILIG.

14 - SCHÖN D. A. (1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Ed. Logiques.

15 - SAINT-ARNAUD Y. (2001), *La réflexion dans l'ac-*

chercheur. Ce dernier reconnaît les limites du paradigme de l'expertise et du « prêt-à-porter » pour dénouer une situation difficile. Choissant de considérer chaque action comme « unique et incertaine », il crée les conditions pour chercher, dans l'action, une solution sur mesure avec ses partenaires. Agissant selon « le paradigme de l'incertitude », il utilise les particularités de la situation pour s'autoréguler dans l'action. On rejoint ainsi la position de Raymond BOURDONCLE quant à la professionnalisation des enseignants¹⁶ : « Que ce soit l'occasion ou le calcul, le hasard fréquent au début ou plus tard, l'examen dûment réfléchi, rien ne s'est fait sans nous. On pense que les situations créent les occasions, mais ce sont les hommes qui les saisissent et même qui les construisent comme occasion à saisir. »

Pour Bruno THIBERGE, cette position de praticien-chercheur entretient le doute méthodique, attitude qu'il estime pertinente pour des professionnels travaillant « sur des réalités multiples, changeantes, complexes, dans lesquelles sa propre implication est à la fois moteur de son efficacité et une possible source d'erreurs ». De façon plus générale, il considère que « le développement d'une posture de praticien-chercheur semble possible sinon souhaitable, pour le renforcement d'une professionnalité et son maintien dans le temps ».

... un homme-orchestre...

Monique LAFONT souligne, après avoir recensé les sept mutations qui impactent son travail, que le formateur d'adultes, au-delà de sa spécialisation dans un champ d'expertise, est appelé à se professionnaliser dans les six grands domaines que l'on retrouve dans de nombreuses contributions : l'ingénierie en tant que conception, construction et articulation de dispositifs de formation ; l'intervention et l'animation de ces derniers, mobilisant des compétences sociales et relationnelles ; le conseil en entreprise ; l'accompagnement qui suppose supervision et travail sur soi ; l'activité administrative et institutionnelle ainsi que la contribution aux dispositifs de certification, passant notamment par la construction et l'usage de référentiels.

Dans sa contribution, Claude VILLEREAU souligne à juste titre que l'identité du formateur d'adultes se tient historiquement au croisement de quatre grandes figures professionnelles et

sociales : celui de l'enseignant, celui du militant, celui du « formateur métier » et celui du travailleur social. Pour lui, « être formateur d'adultes demande aujourd'hui, et demandera de plus en plus, une appropriation des savoirs et des compétences de l'ensemble de ces modèles ».

Comme le note Bruno THIBERGE : « Sans compter l'acte de formation proprement dit, leur rôle devrait devenir plus holistique (multi-dimensionnel). »

...évoluant dans une dynamique internationale et multiculturelle...

Bruno THIBERGE, s'appuyant sur trente ans d'expérience internationale de la formation et de la professionnalisation des formateurs notamment, souligne que « la capacité des individus et des organisations à fonctionner à l'international est devenue une nécessité ». Il trace quelques pistes pour développer cette « internationalisation » insuffisamment développée encore aujourd'hui. Il considère enfin qu'une « réelle capacité à travailler à l'international n'est pas qu'une question de connaissance ; elle passe par un travail sur soi et la prise de conscience de sa culture, de ses déterminants » pour dépasser notamment un ethnocentrisme encore très présent dans la mentalité française. Il est rejoint par plusieurs contributeurs.

... menant une « vie de caméléon »...

Nous empruntons à Jean-Pierre MICHEL cette expression rendant compte de la polyvalence de plus en plus nécessaire des formateurs dans le cadre d'un travail d'équipe : « Non seulement il doit maîtriser (et les mettre à jour) les contenus de ses enseignements, mais il doit également être animateur, accompagnateur, expert des certifications, ingénieur de formation (au sens ingénierie de parcours), et parfois commercial de sa structure. Voilà bien des casquettes qu'il doit savoir changer à chaque instant, suivant les besoins du moment. »

Bruno THIBERGE pense que le formateur d'adultes, au-delà de la diversité de ses métiers et de ses fonctions, doit se tourner vers un rôle de « fournisseur de service d'apprentissage (learning service provider) [...] en lien avec les autres acteurs impliqués ». S'appuyant sur un travail collectif européen, il distingue – en anglais dans le texte – quatre fonctions principales à assumer : « administration », « training facilitation », « quality insurance » et « networking ». À titre d'illustration, Isabelle de MONTETY rend compte de l'explosion, au niveau euro-

tion, un changement de paradigme, in Recherche et formation n° 36.

16 - BOURDONCLE R. (1994), L'université et les professions, L'Harmattan.

péen des I-Pros : « *travailleurs non salariés sans employés, qui exercent une activité [...] de nature intellectuelle et/ou appartenant aux secteurs des services* ». Ces professionnels, dont font partie les consultants formateurs indépendants, travaillent seuls, assurant eux-mêmes la conception des projets, le commercial (prospection et contact client), l'administratif ainsi que leur professionnalisation.

...proactif et développant une veille stratégique...

Marie-Christine LLORCA souligne l'importance primordiale, pour les formateurs-consultants, d'être « *en veille sur les nouveaux thèmes qui émergent dans le secteur professionnel, comme ceux du "travail collaboratif" ou de la "coconstruction des savoirs", qui participent à la réflexion contemporaine au sein du champ de la formation et apportent une nouvelle façon d'envisager le processus de formation* ».

La prospective stratégique distingue quatre attitudes face aux événements : la résignation (*inch allah !*), la réactivité (celle du pompier qui intervient sur un incendie déjà déclaré), la pré-activité (face à un événement prévisible et sur lequel je n'ai pas d'influence, je prends des mesures préventives : par exemple, face à une météo qui prévoit des pluies, je me munis d'un parapluie) et la proactivité (non seulement j'anticipe, mais je prends des mesures pour que les choses aillent dans mon sens). Seule cette dernière attitude, pas si courante que cela, est pertinente dans le contexte actuel et futur. Pour avancer, les professionnels de la formation d'adultes sont, et seront de plus en plus, amenés à pratiquer l'analyse stratégique, souvent dans un statut de « marginaux-sécants » au sein de leur institution d'appartenance. Ils feront preuve de proactivité en anticipant non seulement les changements, mais en cherchant aussi à avoir une action sur l'environnement pour qu'il soit porteur de leurs projets. Certains resteront déviants, d'autres pourront avoir la satisfaction, quelques années après, d'être considérés comme « mutants ». J'ai eu le plaisir de le ressentir en me positionnant en 1984, dans le cadre de la Délégation à la formation professionnelle, sur le dossier émergent de la reconnaissance et de la validation des acquis : cette politique, à la marge des organisations à l'époque, est en effet devenue depuis un fait social reconnu non seulement en France, mais au niveau international, ainsi qu'une voie de formation et de qualification à part entière.

Cela devrait inciter tous les professionnels de la formation d'adultes à développer une veille stra-

tégique, à savoir recenser, analyser ou pour le moins être attentifs aux phénomènes marginaux pour développer des actions préparant une évolution, qui ne peut en aucun cas être définie par une simple extrapolation du présent.

... maîtrisant les NTIC...

Aucun acteur de la formation ne peut échapper aujourd'hui à l'irruption des NTIC, non comme supports pédagogiques additionnels, mais comme supports de base de l'apprentissage. Parmi les mutations en cours, Monique LAFONT liste « *le développement des environnements numériques de travail* » du formateur. Isabelle de MONTETY souligne combien la maîtrise de la dimension technologique est devenue incontournable pour les consultants formateurs indépendants avec, en corollaire, « *une nouvelle approche de la relation pédagogique et des modes d'apprentissage* ».

Mais, qu'on se rassure, le formateur n'est pas mort : il est seulement obligé de « changer de lunettes ». Outre une maîtrise de base de ces nouvelles technologies et notamment du numérique, le formateur de demain doit savoir mobiliser des expertises dans le cadre d'un travail d'équipe avec une fonction d'architecte-agenceur de dispositifs adaptés aux objectifs, au public et à l'environnement. Comme le développe Frédéric HAEUW, l'*e-learning* l'oblige à scénariser son intervention. Prenant en compte la diversité croissante des lieux de diffusion des savoirs, il devient accompagnateur d'apprenants, qui développent de plus en plus des « espaces personnalisés de formation », remettant ainsi en cause les formes traditionnelles de la formation. Comme les y incite Frédéric HAEUW, ils doivent eux-mêmes créer leur « *environnement personnalisé d'apprentissage : créer son identité numérique, son outil de veille personnalisé, s'inscrire dans des réseaux sociaux, pour lire mais surtout pour publier* ».

... travaillant de plus en plus en partenariat et en réseau...

Jean-Pierre CLEVE souligne que « *les contraintes économiques et la recherche d'efficacité ont entraîné un rapprochement entre les organismes de formation, avec une pratique de plus en plus fréquente de partenariats. Cette nouvelle donne oblige les organisations au respect mutuel, au dépassement des clivages et de la concurrence, et permet la mise en œuvre d'une stratégie gagnant-gagnant* ».

Par ailleurs, la conception du formateur, seul maître à bord, n'est plus tenable. L'environ-

nement institutionnel incite aujourd'hui les professionnels de la formation à inscrire leurs interventions dans le cadre d'une compétence collective d'équipe. C'est ainsi que Jean-Pierre MICHEL souligne « *la construction d'équipes pédagogiques durables [...] mettant en place des temps d'échanges, de prise de recul et de véritables réunions de concertation pédagogique* ». Compte tenu des changements rappelés précédemment quant aux mutations des modes de production de l'éducation des adultes, les professionnels de la formation sont amenés à travailler en partenariat. À titre d'illustration, le recours aux NTIC induit la nécessité d'un travail d'équipe entre les formateurs et d'autres professionnels : informaticiens, concepteurs, chefs de projet multimédia, documentalistes, infographistes...

« *La professionnalisation des formateurs passera par le réseau !* » Tout en pondérant de quelques bémols, comme il le fait lui-même, on peut globalement souscrire à cette affirmation de Frédéric HAEUW. Christèle ROUX témoigne de la place très importante qu'occupent les réseaux dans l'enseignement agricole depuis de nombreuses années. Elle souhaite que perdurent ces habitudes de travail et de partage en réseau. Pour elle, « *ces différents réseaux constituent des espaces importants d'apprentissage en situation informelle. Ils favorisent en effet la constitution de communautés de pratique* ». Se référant aux orientations européennes, Bruno THIBERGE pointe l'incitation à « *la création et au soutien de réseaux et de plateformes en ligne, ainsi que de dispositifs d'apprentissage s'appuyant sur ces structures* ».

Avec la légitimité que lui donne l'animation du réseau TNET de 2005 à 2011, dont le groupe CEMMAFOR est une résurgence, Françoise DAX-BOYER peut affirmer que « *les réseaux apprenants auront certainement un rôle majeur à jouer [...] dans la construction des nouveaux savoirs experts, dans un esprit d'échanges et d'innovation* ». S'inscrire dans des réseaux soit professionnels (GARF et l'AFREF par exemple), soit sociaux (*LinkedIn*, *Viadéo*) sert à la fois à échanger, à se former et à vivre de nouvelles solidarités. Michel FAHRI fournit sur ce point des conseils pratiques utiles au professionnel de la formation qui voudrait constituer ses réseaux. On rejoint ici le management des connaissances¹⁷ : « *Mettre en réseau les hommes et les savoirs pour créer de la valeur* » en parcourant

les grandes étapes de cette démarche : être visible, échanger, travailler ensemble, produire, formaliser, transférer.

... doté de compétences de « troisième dimension »...

Essentiellement d'ordre relationnel et social, ces dernières se manifestent par des attitudes acquises, plus par synthèse des expériences multiples vécues que par apprentissages cognitifs isolés du contexte. Plus largement, Marie-Christine THIBAUT¹⁸, dans le cadre de ses travaux de recherche sur la professionnalisation des formateurs, nous incite à tenir compte des « compétences ineffables », qui constituent la singulière richesse de l'homme, fondent sa culture, ses valeurs, et sont à l'origine de ses actes : « *Par essence, ces acquis échappent aux procédures d'identification et de reconnaissance ; ils sont l'indicible épaisseur de l'être qui influence de manière si insoupçonnable toute relation qu'ils en paraissent comme naturels* ».

Comme a pu le montrer Michel de CERTEAU¹⁹, dans *L'invention du quotidien*, les personnes, mêmes ordinaires, développent des arts de faire et des arts de vivre singuliers. On n'en dira pas plus car, tout comme pour une nébuleuse, on en constate l'existence sans pouvoir pour autant en définir les éléments constitutifs.

... à l'intelligence rusée...

Noël DENOYEL²⁰, s'appuyant sur son propre parcours artisanal et sur l'observation de Maurice, un maréchal-ferrant, parle de « biais du gars » en tant que savoir-faire habile de l'artisan. Il se réfère ainsi à la *metis*, l'intelligence rusée des Grecs. Cette dernière vise l'efficacité pratique dans les rapports de l'homme à la réalité.

Tout comme Ulysse, en complément de leurs savoirs techniques, les professionnels de la formation ne naviguent et ne navigueront que grâce à l'exercice de la *metis*. Confrontés régulièrement à des défis et obstacles qu'ils doivent dominer, condamnés souvent au « bricolage » pour obtenir des résultats et le succès de leurs projets, ils sont contraints de mettre en œuvre un ensemble complexe,

17 - PRAX J.-Y. (2007), *Le manuel du Knowledge Management. Comment mettre en réseau les hommes et les savoirs pour créer de la valeur*, DUNOD.

18 - THIBAUT M.C. (1997), *Validation des acquis expérimentiels et professionnalisation des formateurs*, in *Éducation permanente* n° 133.

19 - DE CERTEAU M. (1980), *L'invention du quotidien*, Gallimard.

20 - DENOYEL, N. (1991). *Le biais du gars. Formation par l'expérience et culture de l'artisan*. Dans : B. Courtois ; G. Pineau. *La formation expérientielle des adultes*, La Documentation française.

mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la précision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise... Pour en avoir côtoyé certains dans leur vie professionnelle, je peux témoigner que tous les contributeurs ont, comme moi, leurs « biais du gars » qui les rendent performants et constituent autant de pierres angulaires de leur « professionnalité ».

... faisant preuve d'une capacité de résilience forte...

Introduit en France par Boris CYRULNIK²¹, la résilience peut être définie comme la capacité à dépasser les traumatismes, « à se développer quand même dans des environnements qui auraient pu être délabrants ». C'est le ressort intime face aux coups de l'existence, la faculté de rebondir plus haut après les épreuves. À un degré moindre, la résilience, c'est la capacité pour un individu à faire face à une situation difficile ou génératrice de stress.

Monique LE MAY parle des formateurs à qui on demande « tout et surtout l'impossible » :

- « inventer des dispositifs de plus en plus complexes ;
- faire preuve d'une grande flexibilité, tout remettre en cause dans l'instant et garder le cap en même temps ;
- travailler dans des délais de plus en plus réduits ;
- opérer au sein d'une concurrence de plus en plus forte, et quelquefois déloyale ;
- consentir à vendre leurs prestations à des prix de plus en plus bas (via une politique d'attribution des appels d'offres au moins-disant) ;
- bénéficier d'une reconnaissance de plus en plus faible par l'ensemble des partenaires (secteurs public, privé, entreprise, stagiaires) ;
- répondre à des intitulés de poste de plus en plus flous ;
- recevoir des rémunérations très aléatoires ;
- former des publics de plus en plus fragilisés ou pressés ».

Elle y ajoute le poids des labels, de la qualité et des normes. On dénoncera ici l'injonction paradoxale de la commande, notamment publique, qui vous demande des réponses formation de plus en plus fines, souples et adaptées tout en vous imposant des normes, des barèmes et des cadres d'action parfois contradictoires par rapport aux objectifs poursuivis

21 - CYRULNIK B. (1999), *Un merveilleux malheur*, Odile JACOB.

et qui rendent l'accomplissement de la mission difficile, voire parfois impossible.

La capacité de résilience devient une compétence-clé dans un environnement économique et social de plus en plus violent et traumatisant, où on prend inévitablement des coups. On notera que cet apprentissage de la violence commence dès l'école. Dans un tel contexte, les professionnels de la formation sont contraints de développer cet « art de naviguer sur les torrents » pour reprendre l'expression de Boris CYRULNIK. Dans la gestion des contretemps de leur parcours, ils devront se défendre, se protéger, s'engager, se lancer des défis, s'évaluer, sans se surestimer ni se sous-estimer, positiver et être créatif. Pour le « service à la personne » qu'ils assument, ils se doivent en effet de se rééquilibrer eux-mêmes.

... et d'une « compétence à vivre » fondamentale...

Par ailleurs, la mobilisation d'une intelligence du et au travail est requise par l'impossibilité de maîtriser par avance tous les scénarios de l'action concrète. Guy JOBERT²² va donc jusqu'à proposer de substituer à la notion de compétence celle d'ingéniosité au travail. Au-delà du fonctionnement des personnes, l'intérêt doit donc aussi se porter sur le processus et le mouvement dans un cadre de pensée anthropologique. Dans sa *Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*, Guy JOBERT développe le concept de « compétence à vivre » : « La compétence à vivre apparaît ainsi comme la capacité déployée par un individu de mobiliser les ressources diversifiées dont il dispose, dans une situation, pour obtenir la reconnaissance de sa personne à travers l'obtention d'un résultat dans le monde objectif. Si le travail est une figure de la condition humaine, la compétence professionnelle n'est qu'un cas particulier de ce qu'Yves SCHWARTZ a appelé une "compétence à vivre" plus générale. Compétence à vivre car elle consiste à rechercher, à développer et à utiliser, en situation, les ressources de la vie matérielle mais surtout celle de l'accomplissement de soi. »

Force est de constater que le développement professionnel des agents de la formation des adultes ne peut se maintenir et se développer que dans la mesure où il peut se mettre au service de cette compétence à vivre qui lui donne sens.

22 - JOBERT G. (1998), *La compétence à vivre, Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail, Mémoire pour l'habilitation à diriger les recherches*, Université François RABELAIS de Tours.

*... tricotant ensemble parcours
professionnel et parcours de vie...*

Bruno THIBERGE lie développement professionnel et développement personnel, entendu dans la double dimension d'accomplissement de soi, de mise en œuvre de ses potentialités et d'acquisition/développement de compétences sociales et relationnelles. Les deux sont en effet étroitement imbriqués, tout au long des parcours, dans la construction des identités professionnelles.

Pour les formateurs-consultants, Marie-Christine LLORCA souligne combien « *il est déterminant de se poser la question des modes de développement de sa propre activité, et ce d'autant qu'elle vise à accompagner l'Autre* ».

On retrouve aussi chez Monique LAFONT cette obligation d'articuler parcours professionnel et parcours de vie : « *Construire son identité – son épaisseur – professionnelle c'est, pour le formateur d'adultes d'aujourd'hui, prendre en compte trois grandes dimensions existentielles de son métier : savoir d'où il vient, comprendre où il est, identifier les défis à relever pour construire son avenir* ».

*... développant des projets éducatifs
au service de la personne
et de la communauté...*

Du balcon d'observation privilégié que constitue depuis 1961 l'AFREF, Claude VILLEREAU souligne que « *Le formateur doit maintenant se positionner comme étant au service des personnes. Ainsi, l'apprenant est également l'utilisateur ou le client ; il est à la fois le matériau de base et le bénéficiaire du processus d'acquisition de connaissances et de compétences* ».

Service public oblige, Jean-Pierre MICHEL reprend cette nécessité de prise en charge globale de la personne : « *On ne peut plus envisager d'agir sur le parcours professionnel sans connaître le parcours au sens large de l'individu concerné : qui il est, d'où il vient et où il veut aller.* » Pour lui, il est donc indispensable que le formateur soit « *un facilitateur de changement, c'est-à-dire qu'il aide la personne à être actrice de SES changements. [...] Il joue le rôle de guide, il aide à... il révèle les compétences et ainsi donne du sens au parcours de formation* ». Dans la mesure où l'accompagnement du développement des personnes est une option partagée par l'ensemble des contributeurs, l'humain – une des valeurs centrales de l'éducation – occupe une place privilégiée dans les évolutions proposées. Pour reprendre la formule de Monique LAFONT, « *la grande*

vague de l'accompagnement [...] amène les formateurs à travailler sur le "psychologique" ».

Dans un environnement économique et social insécurisant et de plus en plus compétitif, qui commence dès l'école, où l'on vous apprend plus à travailler contre les autres qu'avec eux, ils devront accompagner les personnes dans le travail de deuil de la stabilité, ainsi que dans leurs transitions professionnelles et sociales, afin qu'ils retrouvent leurs marques dans le tâtonnement social et politique actuel. Cette mission est d'autant plus difficile qu'ils sont en position d'agent double, au service des individus, mais également des organisations dont ils dépendent ; d'où l'importance cruciale d'un questionnement éthique et déontologique.

Parmi les services à rendre aux personnes, il s'agit aussi de les aider à se retrouver dans « l'infobésité », cette inflation actuelle de l'information dénoncée par Frédéric HAEUW. On doit leur apprendre à la croiser, la hiérarchiser et la classer. Ceci faisant, on les accompagne dans le développement de leur capacité d'autoformation et d'un « espace personnalisé de formation », qui passe par des vecteurs de formation se situant bien au-delà des formes traditionnelles des cursus et des stages.

Bruno THIBERGE insiste sur le fait que les professionnels de la formation doivent être au service de la communauté : « *Le métier de formateur s'apparenterait alors plutôt à l'approche anglo-saxonne de la notion de profession, où le professionnel est d'abord quelqu'un qui rend un service à la communauté et non un businessman qui recherche son seul profit.* » Belle finalité pour les acteurs de la formation. Mais comme il le note, « *le morcellement des acteurs, des activités et de l'identité professionnelle ne favorise pas une telle évolution. Notre système de formation initiale, élitiste et compétitif, y est peut-être aussi pour quelque chose...* ».

*... s'appuyant sur une éthique
professionnelle et personnelle affirmée.*

Monique LAFONT considère que « *se professionnaliser, c'est se redonner des objectifs en fonction d'une éthique* ».

Comme le notait en 1994 Jean-Michel BAUDOUIN, en introduction d'un numéro spécial d'*Éducation permanente* consacré au questionnement éthique, « *la question éthique est délicate. Il y a parfois loin entre convictions proférées et actes finalement réalisés. L'acteur, fût-il social, en vient même à ne plus reconnaître son texte, ou plutôt le découvre par trop* ». Beaucoup de contributions témoignent

de ce décalage de plus en plus évident, dans un contexte social et politique évidé de beaucoup des valeurs mobilisatrices, qui fondaient les projets d'éducation permanente des années soixante. Les professionnels de la formation du futur seront de plus en plus conviés à combiner, tricotage difficile et parfois impossible, fermeté sur les valeurs et souplesse d'application.

En attendant Godot (non, pardon, le retour du paradigme perdu des valeurs directrices de l'éducation permanente qu'on développera en conclusion), que faire et espérer ? *La République éduquera-t-elle encore ?* s'interrogeait Daniel HAMELINE²³ dans ce numéro d'*Éducation permanente*. Selon lui, « quand la République n'éduquera plus, les citoyens auront toujours à éduquer, car ils sont les "passants" les uns des autres, les passants de la civilité et, peut-être, de tout autre chose ». Ce « tout autre chose » nous conduit aussi à reconnaître que la formation des adultes requiert des apprentissages plus larges que seulement professionnels. Dans un contexte où se multiplient et se diversifient les lieux éducatifs et où chacun peut être amené à être « formateur » pour les autres, les professionnels de la formation restent des « passants » privilégiés dans ces échanges généralisés de savoirs.

Inutile de dire que ce portrait robot constitue un « idéal-type » qui ne sera jamais atteint. Toutefois ses composantes sont nécessaires, à défaut d'être suffisantes, pour répondre aux enjeux et défis qui se posent aujourd'hui, et qui se posent demain, aux professionnels de la formation. L'avenir nous dira s'il s'agissait d'une utopie en devenir, socle d'un modèle identitaire carriériste en émergence, ou du dernier exemplaire de ces cas d'*illusio*, dont le profit essentiel est, dans le cadre d'un modèle identitaire affinitaire et quasi individualiste, de sortir de l'indifférence et de s'affirmer comme agent agissant. Cette remarque sert de transition pour la synthèse qui suit, relative au développement professionnel et à la professionnalisation des acteurs de la formation des adultes.

Voies de développement professionnel et de formation

« Innombrables sont nos voies
et nos demeures incertaines »

Cette citation de SAINT-JOHN PERSE reflète bien, d'une part, les contraintes d'un environ-

nement de plus en plus complexe, évolutif et incertain et, d'autre part, la recherche pour tout acteur de la formation des adultes d'une identité propre, fondée sur une expertise personnelle complexe et composite. Je me référerai ici volontiers à l'image que propose un philosophe chinois : « *Ce qui compte dans une maison, ce ne sont ni les murs, ni le toit, ni le plancher, mais l'espace qu'il y a entre eux, car c'est là que tu habites.* » Se référant aux travaux de Mokhtar KADDOURI, Magali DEMANGE illustre bien ce que peuvent avoir d'incertaines les demeures : « *Je pense vivre une stratégie identitaire située entre la "dynamique de continuité" et celle de la "gestation identitaire". Je ne vise pas tant à rechercher une identité (que je pense avoir atteinte), qu'à réussir à être suffisamment rassurée par ses contours.* »

Fil rouge de ce développement, nous ferons nôtre la position de Jean-Pierre MICHEL quand il affirme que « *le développement professionnel, est [...] une composante du développement de chaque individu, au même titre que le développement personnel* ». Pour Christèle ROUX, ce qui permet le développement est « *une réflexion sur soi-même dans l'action. Ces moments de développement sont des moments de genèse conceptuelle [...] C'est un processus dans lequel le conceptuel prend de plus en plus de place, mais où l'empirique n'est jamais abandonné* ».

Pour Bruno THIBERGE, le développement professionnel s'inscrit aussi dans le cadre plus large de la professionnalisation. Il se réfère, comme d'ailleurs Christèle ROUX, à Richard WITTORSKI²⁴. Cet auteur distingue la professionnalisation des activités (organisation sociale d'un ensemble d'activités avec création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités...), la professionnalisation des acteurs (à la fois transmission/production de savoirs et compétences considérés comme nécessaire pour exercer la profession et la construction d'une identité professionnelle) et la professionnalisation des organisations (construction des bases de connaissances qui caractérisent le métier de l'entreprise).

S'appuyant sur les réflexions d'un groupe sur la professionnalisation des acteurs de « l'INTERCARIF-OREF » réuni en octobre dernier, Sandrine POITTEVIN précise le sens donné au développement professionnel :

- assurer une veille afin de s'adapter aux évo-

23 - HAMELINE D. (1994), *La République éduquera-t-elle encore ?* In *Éducation permanente* n° 121.

24 - WITTORSKI R. (2001), *La professionnalisation en question*, in *Questions de recherche en éducation : action et identité*, L'Harmattan INRP.

- lutions contextuelles et s'appropriier les nouveaux enjeux ;
- donner du sens à son activité ;
- développer ses compétences en termes de mobilité (diversification, polyvalence, champs d'intervention didactique...) et d'évolution professionnelle tout au long de sa vie ;
- participer à un réseau professionnel à des fins de partager une culture commune autour de la professionnalisation et d'une reconnaissance d'une identité professionnelle.

Rendant compte d'une étude sur l'évolution du métier de formateur, faite dans un cadre universitaire, Magali DEMANGE pointe la liaison entre développement professionnel et innovation. Elle met en avant trois constats :

- l'innovation en tant que processus de changement est inscrite dans les pratiques professionnelles des formateurs ;
- les formateurs innoveront à travers le développement de leurs compétences individuelles et collectives dans la mesure où ils agissent à la fois sur leur transformation subjective et sur leur environnement de travail ;
- le développement des compétences des formateurs favorise l'évolution de leur métier à condition que ces changements soient soutenus sur le plan collectif.

Dans l'enseignement catholique, traitant du processus de professionnalisation et de développement professionnel des « personnes ressources », dont les modèles de professionnalité restent contrastés et peu formalisés par rapport à ceux des enseignants, Sylvette EGO préconise « *un système de formation et de professionnalisation apprenant [qui] mobilise un grand nombre d'acteurs, et peut créer dans le même mouvement les conditions d'un apprentissage collectif* ».

Pour Isabelle de MONTETY, se professionnaliser est, pour les consultants-formateurs indépendants (CFI), crucial : « *Se professionnaliser – en se formant à la double compétence de conseil et de formation, en obtenant un diplôme, en faisant reconnaître son expérience... – est un enjeu de taille pour tous les CFI, rendu d'autant plus crucial que la dernière réforme de la formation professionnelle impose au formateur de pouvoir justifier de ses titres et qualités en lien avec ses thèmes d'intervention.* »

Michel FAHRI, président de la CSFC, fournit une véritable « check-list » aux professionnels de la formation qui voudraient se développer. Marie-Christine LLORCA développe ces points dans sa contribution.

Quant à Bruno THIBERGE, il rappelle que « *les modalités du développement professionnel peuvent être multiples [...] Ses orientations, ses contenus et ses modalités sont liés aux projets du professionnel et aux évolutions de son environnement* ». Il l'associe en outre au développement personnel et à la réalisation de soi. En conclusion, on ne peut que souscrire à la nécessité, soulignée par Frédéric HAEUW, de la prise de conscience que le développement professionnel « *est un processus long, qui demande de véritables efforts d'analyse, de production de soi, de réflexion, pour gagner en maturité et en profondeur et sortir de l'éphémère et de la facilité* ».

Et en même temps, comme le décrit Philippe PERRENOUD²⁵ pour les enseignants, les professionnels de la formation dans leur diversité partagent l'oscillation, dans l'exercice de leur fonction, entre bricolage et ingénierie, routine et improvisation, pédagogie et didactique, planification et improvisation, stress et ennui, relations intersubjectives et savoirs universels, solitude et négociations différenciation et gestion d'un groupe, peurs et espoirs, projets personnels et contraintes institutionnelles, intention d'instruire et les résistances des apprenants, utopie et échecs, idéalisme et réalisme conservateur... La formation des adultes ne partagerait-elle pas avec l'enseignement le fait d'être ce métier impossible dont parlait Freud ? « *Rude tâche, de nos jours, que celle de devenir un formateur compétent* », peut écrire Monique LAFONT.

On peut souhaiter dès lors – dans le foisonnement des activités entrant dans le champ de la formation des adultes dont rend compte le *Guide des métiers de la formation* de Centre Inffo – que chaque praticien, souvent isolé, accède à une « maturité professionnelle ». Cette dernière lui permettrait de percevoir des intérêts communs avec d'autres, dépassant ainsi les simples intérêts individuels. Faisant cela, ils pourront passer de relations de type concurrentiel à des relations de type coopératif, tout en défendant une déontologie professionnelle et des valeurs qui se matérialiseront, au-delà des discours et des chartes, dans les pratiques et les comportements.

Il faut repenser la « formation de formateurs d'adultes »

Face aux changements profonds, listés plus haut, qui affectent le champ de la formation des adultes et eu égard au profil de notre por-

25 - PERRENOUD P. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratiques*, ESF.

trait robot, beaucoup de nos experts proposent de repenser la formation des professionnels de la formation.

Rappelons que c'est en forgeant que beaucoup de professionnels de la formation, moi compris, sont devenus forgerons. Si on en croit les travaux de Marie-Christine THIBAUT²⁶, l'histoire de la formation montre en effet que l'activité de « terrain » a joué un rôle fondamental dans la professionnalisation des formateurs et, de manière plus large, dans la constitution des métiers de la formation. Force est de constater qu'il existe des rapports étroits et réciproques entre engagement de l'action et production de savoirs.

Rendant compte d'une recherche qu'elle a menée, Magali DEMANGE constate que « les formateurs prennent en considération l'expérience comme un moyen d'évolution. D'après eux, l'association des acquis de l'expérience et des acquis universitaires appuie l'assise professionnelle [...] Cela implique une réflexivité suffisante pour effectuer un retour sur ses expériences et ses acquis ». On pressent bien la place que peuvent occuper, au-delà de sa fonction de certification, la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience – chère à mon cœur militant – dans ce type de projet.

Mais cette approche est d'autant plus formative qu'elle est croisée avec le regard des autres. Parmi les mutations, Monique LAFONT pointe « l'explosion des pratiques discursives (débriefting, analyses de pratiques...) ». On se forme en faisant, en écoutant, en parlant de son expérience. Sur ce point, Magali DEMANGE souligne l'apport essentiel de « l'accompagnement à la réflexion » des formateurs. On rejoint ici le rôle que peuvent jouer l'accompagnement dans les démarches de VAE, les « entretiens d'explicitation » proposés par VERMERSCH²⁷ et toutes les approches confrontant perception de soi et regard d'autrui.

Fort de sa longue expérience de formateur et de consultant, Bruno THIBERGE propose une approche « formation-action », qui « permettrait, au-delà des acquisitions théoriques et techniques de base, de modéliser l'idée d'un apprentissage en spirale permanent, articulant action et réflexion, action et théorie, action et relation, et qui pourrait être poursuivie dans les groupements professionnels ».

26 - THIBAUT M.C. (1997), *Validation des acquis expérimentiels et professionnalisation des formateurs*, in *Éducation permanente* n° 133.

27 - VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, ESF.

C'est ainsi que Roumila RETTEB-LEIRIS détaille les éléments incontournables que le formateur apprenant AFPA doit maîtriser : les bases de l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique, l'animation, les fondamentaux de la culture numérique, les théories et pratiques de l'accompagnement et, *last but not least*, l'analyse de sa pratique professionnelle, qui lui permet de prendre du recul par rapport à son activité quotidienne, pour mieux la comprendre et l'améliorer. Mais on apprend aussi ce que l'on vit : le formateur apprenant AFPA, s'inscrivant lui-même dans un dispositif aux modalités multiples, « en apprend également les conditions de mise en œuvre, les satisfactions, les ratés et frustrations. Il appréhende donc de manière expérientielle (du point de vue du formateur et de l'apprenant) les réalités d'une situation de formation dans un dispositif hybride ».

En référence à son activité au sein de l'enseignement agricole, Christèle ROUX considère que les dispositifs dits « professionnalisants » ne doivent pas se contenter de permettre aux apprenants d'acquérir les ressources cognitives nécessaires à l'exercice de leur métier, « mais ils doivent au contraire concourir fortement à la professionnalisation, c'est-à-dire à la production de compétences professionnelles reconnues et à la construction d'une identité professionnelle. De fait, ce type de dispositifs de formation (ou de professionnalisation) doit tendre vers une articulation plus étroite avec les situations de travail (schéma de formation alternée, analyse de pratiques, groupe de résolution de problème...) ». En application de ces principes, et par opposition au classique stage de formation en externe dont elle constate par ailleurs une baisse de fréquentation, elle rend compte de la mise en place d'un dispositif ouvert et à distance de formation de formateurs (TutoFOP) construit autour de trois axes :

- proposer une formation « professionnalisante » au plus près des situations de travail ;
- favoriser les interactions sociales pour l'apprentissage coopératif tout au long de la formation ;
- alterner les phases d'apprentissage, à partir de ressources diverses, et les phases de reformulation de ses apprentissages et d'analyse réflexive sur sa pratique.

Si on vise le développement professionnel des formateurs, ajoute-t-elle, on doit développer plus largement « des dispositifs qui suscitent une activité réflexive ». Des ateliers d'analyse de pratique certes, mais aussi « accompagner les formateurs à entrer dans une culture de l'écrit ». Elle rejoint ainsi Frédéric HAEUW :

« Lire les grandes théories de l'apprentissage [...] Coucher par écrit leurs interrogations dans des articles de plus de cinq lignes et en faire de véritables problématiques. » À l'appui de cette invitation au passage à l'écrit pour les professionnels de la formation, elle se réfère à Guy JOBERT et Christine REVUZ²⁸. Pour eux, faire écrire les acteurs de la formation permet à la fois :

- d'accompagner la transformation de l'expérience en connaissance ;
- de capitaliser, au sens d'enrichir le capital immatériel des centres de formation en produisant un bien partageable ;
- d'asseoir une identité professionnelle par la formalisation d'un savoir praticien.

Bruno THIBERGE fait aussi de l'écriture et de la réflexion sur la pratique une composante essentielle du développement professionnel.

Dans sa communication, Samira MAHLAOU rend compte du cas particulier du tutorat de futurs cadres du secteur social, analysé dans le cadre d'une étude du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) menée avec Pierre LORENT. Dans ce dispositif, les entreprises dites « sites qualifiants », qui accueillent des stagiaires préparant un diplôme du travail social, sont parties prenantes du processus de certification et s'engagent à « transférer des compétences » spécifiques au formé, en respectant le référentiel de compétences du diplôme. À l'issue de son analyse, elle constate que les tuteurs ont « tendance à privilégier la démarche maïeutique. Pour eux, le rôle du tuteur est d'accompagner le questionnement du futur cadre relatif à son positionnement : questionnement sur sa posture d'encadrant », ce qui n'apparaît pas en tant que tel dans les référentiels de diplômes.

Rendant compte d'une recherche-action menée actuellement par le Syndicat des consultants-formateurs indépendants (SYCFI), Isabelle de MONTETY souligne l'importance d'un enjeu de « professionnalisation-formation » : « Méthodologies d'analyse de l'activité d'autrui et d'analyse de sa propre activité, démarches et postures d'accompagnement, renforcement de la réflexion éthique et déontologique, travail sur la conception que le formateur se fait de l'adulte en formation, que le consultant se fait du client. » Voulant construire et affirmer la profession de consultant-formateur indépendant, cette formation s'inscrit dans un enjeu de « professionnalisation [de la], catégorielle plus

28 - JOBERT G., REVUZ C. (1990), *Écrire, l'expérience est un capital*, in *Études de communication*.

que générique, c'est-à-dire pas centré sur une seule activité mais sur plusieurs (formation-ingénierie-accompagnement-conseil), en repérant quelques dimensions partagées susceptibles de fonder les bases d'une identité commune ».

Bruno THIBERGE préconise de former les professionnels de la formation à la mise en place d'une veille stratégique en liaison avec la pérennisation de leurs projets : « Car, qu'est-ce un système de veille stratégique sinon un dispositif qui permet, compte tenu des caractéristiques (finalités, organisation, type de public, activité, etc.) d'un projet, de repérer dans l'environnement de ce dernier les divers facteurs, événements annonceurs, susceptibles de menacer sa réalisation ou de constituer une opportunité pour son développement. Et donc in fine d'assurer sa pérennité. » Rendant compte des conclusions des travaux d'un groupe européen, il insiste sur l'importance « de soutenir les réseaux de formateurs et les communautés de pratiques » comme vecteur du développement professionnel continu des formateurs : « L'appartenance à de tels groupements renseigne les formateurs sur les nouvelles tendances, pratiques, méthodes développées ailleurs et renforce la motivation. L'échange et le travail avec des pairs sur des cas concrets et l'élaboration de solutions en commun enrichissent chacun et contribuent au développement professionnel de tous. » Il rappelle en outre qu'une pratique de l'évaluation continue contribue au dispositif de veille.

Magali DEMANGE se situe également dans cette perspective, et note que « parmi les suggestions concernant les moyens de faire évoluer le métier de formateur, le réseau est repéré comme professionnalisant à travers son activité fédératrice ». Sur ce point, avec quelques bémols à la clef, Frédéric HAEUW considère que « la professionnalisation des formateurs passera par le réseau ! »²⁹.

Il insiste également beaucoup sur la nécessité d'acquérir un bon usage du numérique : « Je leur apprend à distinguer les outils qui permettent de créer du sens et du contenu durable, tels que les blogs, des outils qui servent à créer du lien et de l'information éphémère. Je leur apprend à survivre dans la masse d'informations en sériant, en triant, en étant plus exigeant sur les filtres. Je leur apprend à organiser leur temps. »

29 - Autour du thème « réseaux et professionnalisation des acteurs de la formation », on peut se référer au dossier spécial de la revue AFP (n° 215, 2008), coordonné par Françoise DAX-BOYER, et où l'on retrouve des articles de membres du groupe CEMMAFOR (Schéhérazade ENRIOTTI, Jean-Pierre MICHEL, Michel FAHRI, Évelyne DE-RET, Bruno THIBERGE, Sandrine POITEVIN et moi-même).

Remarque très importante, Christèle ROUX souligne le rôle primordial de l'équipe de direction dans la mobilisation, l'utilité et l'efficacité des dispositifs de professionnalisation proposés : *« Il est en effet inutile, voire contre-productif, de former les acteurs de la formation à de nouvelles pratiques professionnelles si l'organisation dans laquelle ils travaillent ne permet pas de les mettre en œuvre. »* Comme peut l'écrire Bruno THIBERGE, *« la capacité de l'organisation à apprendre, changer et innover est une nécessité »*.

Point commun aux contributeurs ayant formulé des propositions quant à la formation des formateurs : ils prennent tous en compte les trois maîtres de l'éducation cités dans *l'Émile* de Jean-Jacques ROUSSEAU : soi (autoformation), les autres (hétéroformation) et les choses (écoformation). Seul ce trépied peut donner une assise solide pour repenser la formation des professionnels.

Je l'ai constaté tout au long de ma carrière d'enseignant universitaire, notamment dans les nombreuses formations de professionnels de la formation d'adultes auxquelles j'ai participé (tant à Paris-V avec Pierre BESNARD qu'à l'Université de Tours avec Gaston PINEAU, puis au CNAM dans le cadre de la chaire de formation des adultes) : il est nécessaire de mettre en place une formation personnalisée, alternée et expérientielle, visant à développer la « qualification sociale » des professionnels qui les suivent (LIETARD³⁰).

Aujourd'hui encore, le terme de qualification est généralement compris au sens de « qualification professionnelle ». Dans ma contribution à l'ouvrage coordonné par Bruno THIBERGE sur la question des compétences sociales et relationnelles, j'appelais de mes vœux que les formations puissent aussi « développer la qualification sociale ». Cette dernière concerne les savoirs expérientiels de toute nature, y compris les « acquis buissonniers », accumulés par l'individu au cours de sa vie et qui en font un sujet original. Elle est sociale dans la mesure où son objectif est d'établir une liaison entre ces savoirs, propres à chacun, et leur utilité sociale potentielle dans différents domaines, professionnels ou non. Au niveau d'un dispositif de formation, cela peut se traduire par l'organisation d'enseignements autour de la conduite de projets, qu'ils soient profession-

nels ou personnels, et l'accompagnement pour la constitution de « portfolio » (portefeuille de compétences), rendant compte de la diversité des savoirs acquis dans la vie professionnelle certes, mais aussi sociale et personnelle. Les « bilans de compétences professionnelles et personnelles » ainsi que la « reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience » trouvent également place dans ce projet pédagogique.

La professionnalisation : un débat « idéologique » militant ?

Professionnalisation, professionnalité, professionnalisme, métiers, identité professionnelle..., autant de concepts aussi « valises » et polysémiques que le mot « compétence ». On ne peut que constater que les définitions proposées par les experts du groupe sont différentes, voire contradictoires : elles reflètent leur histoire, les fonctions et missions qu'ils ont assumées, les institutions où ils ont œuvré et leur militantisme. Cette diversité rend la formulation d'une proposition de synthèse impossible.

Le débat sur la « professionnalisation » dure depuis plus de quarante ans et reste toujours ouvert. Depuis l'échec, en 1983, de la tentative étatique de normalisation sur le modèle des « enseignants » et face à la segmentation croissante, à différents niveaux, d'un groupe professionnel hétérogène et aux fonctions plurielles, personne pourtant ne devrait croire qu'un jour, les « professionnels de la formation d'adultes » puissent constituer un groupe professionnel homogène, assis sur la présence conjointe du trépied classique d'une profession ou d'un métier rappelé par Bruno THIBERGE, citant Guy JOBERT : *« Un référentiel d'activité et de compétences ; un référentiel de formation soutenant un dispositif de formation initiale et continue et, enfin, une association ou un groupement rassemblant les professionnels, chargé de pérenniser le métier, de le défendre, d'en énoncer valeurs et éthique, de garantir les compétences détenues par ses membres. »* Début 2013, des prises de position politiques annoncent un retour de la problématique de la qualification des formateurs. Évitant le double écueil d'un pluralisme sans contrôle ou, à l'inverse, d'une profession réglementée sur le modèle des enseignants, trouvera-t-on de nouvelles formes de « démocratie participative », appelées de ses vœux par Fabrice GUTNIK, président de l'AFREF ? Nous partageons en effet son point de vue quand il souligne qu'au travers de la professionnalisation, la question

30 - LIETARD B. (2008), *Développer sa qualification sociale par la formation universitaire*, in THIBERGE B. (dir.), *La question des compétences sociales et relationnelles*, L'Harmattan.

posée est celle de la citoyenneté des acteurs de la formation. *« En d'autres termes, il s'agit de considérer comment les acteurs de la formation dans leur ensemble peuvent se saisir des réformes en cours d'élaboration et participer concrètement aux choix qui les concernent, en tenant compte des dimensions culturelles, sociales et économiques de leurs missions. »*

Dans son essai sur l'origine des idées reçues, Raymond BOUDON³¹ emploie une formule-choc : *« Comme les champignons dans les sous-bois, les idéologies qui paraissent le plus définitivement enterrées sont toujours prêtes à réapparaître à la moindre averse [...] La principale différence entre les idéologies et les champignons est que les premières réapparaissent toujours sous des formes inédites. PARETO l'avait clairement vu : une idée ancienne et discréditée doit, pour s'imposer à nouveau, subir d'abord une métamorphose. Car il faut qu'elle puisse être perçue comme une idée nouvelle. »*

Force est de constater qu'il y a, dans certaines contributions, des résurgences évidentes (que sont mes rêves devenus ?) de la revendication au modèle d'une profession organisée et reconnue, reportée sur des nouveaux concepts. À titre d'illustration, on retrouve cette attitude :

- quand on définit « professionnalité » comme *« l'ensemble des compétences considérées comme caractérisant normalement les membres d'un groupe professionnel donné à une époque donnée »* ;
- quand on en appelle à *« la production de compétences reconnues et à la construction d'une identité professionnelle »* ;
- quand, constatant qu'une logique de profession *« ne semble pas être dans les propos aujourd'hui »*, on y ajoute, immédiatement après, la remarque nostalgique : *« Et pourtant... si on considère ce qui fait, ce que fait un formateur »* ;
- quand on se réfère au néologisme de *« métérisation »*.

Il n'est pas question pour moi de leur jeter la pierre, car les acteurs sociaux ont, en effet, souvent de bonnes raisons d'adhérer à des idées reçues, douteuses, voire fausses.

Si on en croit LENINE, les idéologies sont aussi des systèmes d'idée, des théories que les « protagonistes de la lutte des classes » utilisent dans leur combat. Qu'elles soient plus ou moins vraies ou plus ou moins fausses, elles sont surtout plus ou moins utiles. Et leur utilité n'est pas forcément dépendante de leur

31 - BOUDON R. (1986), *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, FAYARD.

vérité. On ne peut reprocher par exemple à des représentants de syndicats ou associations professionnelles de défendre le modèle d'une « profession » réglementée, donc protégée, ou d'un métier socialement organisé et reconnu.

Dans chaque professionnel(le) existe aussi une quête identitaire. En référence à Claude DUBAR³², on définira l'identité professionnelle, comme le produit d'une négociation sociale dans une double transaction (biographique et relationnelle) entre « identité pour soi » et « identité pour autrui », entre « l'histoire qu'on se raconte à soi-même sur ce qu'on est » et « ce que les autres disent de nous sur ce que nous sommes ». De deux choses l'une :

- soit les « autres » et le champ institutionnel où je m'insère permettent un rapprochement entre les identités qu'ils m'attribuent ou me proposent et les identités que je vise et je pourrais, fort de cette reconnaissance par des institutions jugées structurantes et légitimes, développer un modèle identitaire « carriériste », qu'on retrouve notamment chez les enseignants ;
- soit les catégories offertes par les autres ne correspondent pas à l'image que je me fais de moi, de mes fonctions et de mes identités visées, et cette non-reconnaissance est source de conflits et d'une quête d'identité incertaine et à conquérir, cas de beaucoup de « formateurs d'adultes » dans leurs marginalités.

Dans ce dernier cas, je chercherais à m'identifier à des catégories jugées attractives ou protectrices : je veillerais à l'application de la convention collective nationale des organismes de formation – signée initialement en 1968 par les partenaires sociaux et révisée depuis – je suivrais des formations et éventuellement j'obtiendrais un diplôme, j'adhérerais à un syndicat professionnel... Dans un tel contexte, on pressent bien le rôle que peuvent jouer les prises de position pour la professionnalisation.

Relisant ma préface au premier *Guide des métiers de la formation* réalisé par Françoise GÉRARD³³, je suis frappé par le fait que l'analyse faite à l'époque reste d'une actualité brûlante. *« Admettre ce point de vue devrait conduire à éviter de parler de "profession", car ce discours a un caractère idéologique et mythique : il masque en effet le fait que la reconnaissance de l'identité professionnelle des agents de la formation professionnelle continue est très lar-*

32 - DUBAR C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand COLIN.

33 - GERARD F. (1994), *Guide des métiers de la formation*, Centre Inffo.

gement tributaire du rapport de force social des institutions où ils s'insèrent et de la place attribuée à la fonction formation au sein de celle-ci. Il désarme par là les revendications concrètes des travailleurs de la formation en transférant sur une revendication symbolique leur souhait légitime d'une reconnaissance concrète de leur qualification. »

On rejoint ici les analyses de Solveig FERNAGU-OUDET et de Cédric FRETIGNE³⁴, quand ils regrettent qu'on s'intéresse si peu, comme objet de recherche, au travail réel des agents de la formation. Ils souhaitent donc qu'on investisse l'activité de travail proprement dite : « S'attacher au travail des agents de la formation permettrait en premier lieu de mieux rendre compte de ce qu'ils font effectivement et de prendre ainsi la mesure de ce que former veut dire. S'attacher au travail des agents de la formation donnerait ensuite à voir cette contribution productive comme tenant indéfectiblement de l'acte technique et de la relation sociale. Il deviendrait alors possible d'interroger certains mythes et croyances... Enfin, s'attacher au travail des agents de la formation éclairerait la place occupée par ces professionnels dans la division du travail social, et expliciterait les fonctions qu'occupe la formation dans un espace social donné. »

Pour conclure, souhaitons que les projets de réforme actuels autour de la professionnalisation des formateurs prennent en compte les pratiques des acteurs concrets plutôt que d'en rester à des discours politiques ou militants, dont la généralité en limite les effets.

I have a dream

Déjà en 1980, Jacques ARDOINO parlait de « souffle au cœur » : « je parlerais plutôt de "souffle au cœur". C'est-à-dire que la formation n'a pas trouvé son âme, ni son sens parce qu'on la maintient dans des perspectives purement domestiques d'aide et d'assistance. » Quatorze ans après, Pierre DOMINICE³⁵, dans une réflexion sur l'éthique comme dimension culturelle de la formation, fondée sur sa pratique des « histoires de vie », parlait de « crise profonde », reconnaissant « qu'une blessure douloureuse et qui ne donne pas signe d'apai-

sement traverse le champ de la formation ». En 2012, un nombre significatif des contributeurs réunis dans ce groupe de travail témoignent que, non seulement les choses ne se sont pas arrangées, mais que la situation s'est considérablement aggravée, entraînant un questionnement fondamental sur la formation (en quoi est-elle efficace, utile et utilisée ? Pour quoi ? Pour qui ? Par qui ?). Cette interrogation peut aller jusqu'à une désaffection proportionnelle aux illusions perdues. Comme peut l'écrire Pierre DOMINICE : « Nos espoirs d'hier ont été à ce point contredits par le fait que leur seule évocation revêt un caractère largement ridicule. En revanche, l'élan demeure comme une intériorité bouillonnante, même si l'esprit de militance est devenu aphasique. » On sent la présence de cet élan dans les contributions des membres du groupe CEMMAFOR.

Pour ma part, c'est au nom de cet élan que, rompant avec le culte de la modernité si présent dans le champ de la formation d'adultes, j'oserai le ridicule en proposant de s'inspirer du passé pour inventer l'avenir. Il ne s'agit pas ici de prôner un retour nostalgique à un bon vieux temps qui n'était pas si bon que cela, mais de retrouver les valeurs fondatrices de l'éducation déjà présentes chez Rahan ! Un détour par une « revisitation » de l'histoire des doctrines, méthodes et expériences pédagogiques, dont on peut souhaiter qu'elle fasse partie intégrante de la formation des professionnels, peut être utile pour témoigner de leur permanence. L'action du Groupe d'études sur l'histoire de la formation des adultes (GEHFA) constitue une ressource précieuse pour le faire. On notera aussi qu'on apporte ainsi des éléments de réponse au problème récurrent de la perte de mémoire et de l'absence de transmission générationnelle.

Comme a pu l'écrire Olivier REBOUL³⁶, éduquer, c'est forcément, pour le meilleur ou pour le pire, se rattacher à un projet, à un type d'hommes qu'on estime, à tort ou à raison, meilleur qu'un autre. On notera avec satisfaction que, contrairement à certains éducateurs, qui n'apprécient pas qu'on leur rappelle ainsi leurs responsabilités et leur pouvoir, nos contributeurs les assument. Il en est de même de Bertrand SCHWARTZ³⁷ quand il propose, dans le numéro 1 de la revue *Éducation permanente*, la définition suivante de l'éducation permanente : « *Rendre capable toute personne de*

34 - FERNAGU-OUDET S.-F., FRETIGNE C. (2011), *Les métiers de la formation*, in CARRE P., CASPAR P., *Traité des Sciences et techniques de la formation*, Dunod.

35 - DOMINICE P. (1994), *L'éthique comme dimension culturelle de la formation*, in *Éducation permanente* n° 121.

36 - REBOUL O. (1991), *Les valeurs de l'éducation*, PUF.

37 - SCHWARTZ B. (1969), *Pour une Éducation permanente*, in *Éducation permanente* n° 1.

devenir agent de changement, c'est-à-dire de mieux comprendre le monde technique, social et culturel qui l'entoure et d'agir sur les structures dans lesquelles elle vit et de les modifier ; d'apporter à chacun une prise de conscience de son pouvoir en tant qu'être agissant ; de faire des êtres autonomes dans le sens d'êtres capables de se situer et comprendre leur environnement, de l'influencer et de comprendre le jeu relatif entre l'évolution de la société et la leur propre, d'être capables de "riposter" à l'évolution et à la mutation de la société. »

Tout projet éducatif est un projet politique, partie intégrante au système social et économique au sein duquel il se développe. Mon *dream* est de voir un jour un projet qui me fasse rêver en posant comme finalité explicite la formation de ce type d'homme. Faisant de la formation l'affaire des citoyens et de la nation tout entière, retrouvant ainsi le paradigme perdu de l'éducation permanente, j'attends la proposition d'orientations, qui rompraient avec l'inféodation croissante de la formation à l'emploi et à l'économique. Dans le cadre d'une éducation réellement tout au long de la vie, réellement alternative, je rêve à l'affirmation de l'autonomie de l'éducation, condition nécessaire pour qu'elle joue la fonction émancipatrice du projet d'éducation permanente défini par Bertrand SCHWARTZ. Inscrivant ainsi les processus de formation dans une dynamique de développement culturel, on retrouverait la définition proposée par Joffre DUMAZEDIER³⁸ en 1969 dans l'*Encyclopedia Universalis*, de l'éducation des adultes comme étant : « Une opération de développement culturel de la société (ou des groupes qui la composent), orientée consciemment vers le développement de l'économie, de la société et de la personnalité, par l'intermédiaire d'un système d'apprentissage continu ou répété qui met la culture d'un sujet social en relation avec les genres et les niveaux culturels les plus aptes à susciter ce développement. » On pressent bien la place privilégiée que pourraient occuper les professionnels de la formation d'adultes dans un tel projet.

Louis LAVELLE³⁹, dans son *Traité des valeurs*, nous rappelle que la valeur signifie aussi « la vaillance » : « La valeur réside en effet dans cette disposition intérieure par laquelle nous nous engageons chaque fois tout entier en méprisant à la fois les sollicitations qui nous divisent et les obstacles qui nous sont opposés. » Faisant preuve d'une « vaillance » continue, dans un contexte redevenu porteur, les professionnels de la formation initiale et continue pourraient retrouver les trois valeurs fondamentales que Louis LAVELLE propose : le « vrai », le « beau » et le « bien » :

- par la recherche intellectuelle, ils chercheraient à connaître les choses telles qu'elles sont ;
- par la recherche esthétique, ils voudraient trouver en eux ce qui leur permet de se réjouir de ce qu'ils sont ;
- par la recherche morale, ce serait d'eux dont il serait question, de leur volonté et de leurs actions au travers desquelles ils ont voulu se créer tel qu'ils puissent approuver ce qu'ils sont.

Post-scriptum : continuons à nous enrichir de nos mutuelles différences

Immergé, parfois au risque de la noyade, dans la riche et stimulante diversité des points de vue de chacun, ce travail de synthèse m'a conforté dans ma conviction que le réel est dans la relation et l'interdépendance. Reprenant la conclusion que j'avais pu faire lors de la journée TNET de 2008 consacrée aux réseaux, ce groupe de professionnels de la formation « de bonne volonté » témoigne qu'il est possible, malgré un contexte concurrentiel de plus en plus patent, de dépasser le « chacun pour soi » en faisant grandir ensemble, et tout à la fois, chacun et tous, tous et chacun, chacun par tous et tous par chacun. Puisse donc cette initiative perdurer et les échanges se poursuivre sous toutes les formes que permet aujourd'hui la société de l'information.

38 - DUMAZEDIER J. (1972), *L'éducation permanente et le système d'éducation en France*, in *L'école et l'éducation permanente*, UNESCO.

39 - LAVELLE L. (1991), *Traité des valeurs*, PUF.

Le formateur est un caméléon

Le secteur de la formation professionnelle est soumis à de nombreuses contraintes. Celle des financeurs (organisme paritaire collecteur agréé – OPCA – et commanditaires publics) qui veulent un résultat immédiat à moindre coût ; celle des individus qui ont des attentes personnelles ; celle des organismes de formation qui voient le marché concurrentiel fragiliser leur structure ; enfin celle du législateur qui réforme sans cesse la formation professionnelle. Le formateur doit composer avec ces contraintes. Mais s'il peut, par ses pratiques, agir sur les individus et leurs attentes, il subit en revanche les autres, ou du moins ne peut pas facilement agir sur elles. C'est par la professionnalisation que les formateurs pourront agir sans « trop » subir.

Vouloir professionnaliser des personnes n'est pas si simple. Le développement professionnel est, pour moi, une composante du développement de chaque individu, au même titre que le développement personnel, et il ne peut se faire (et surtout réussir) sans le consentement des intéressés eux-mêmes. Le développement professionnel est donc lié au projet de vie de chacun. Le métier de formateur n'échappe pas à cette logique. Réfléchir sur la professionnalisation des formateurs et vouloir faire évoluer ce métier, ces métiers, ne peut se faire sans eux. Sans leur implication, ce sera peine perdue. Encore faut-il, pour cela, les sécuriser. Or le métier des formateurs évolue fortement, et ces évolutions ne sont pas toutes de leur fait. La professionnalisation des formateurs ne peut se concevoir qu'avec une approche globale du métier, tenant compte des transformations de l'environnement, des nouveaux moyens mis à leur disposition...

Les organismes de formation doivent aussi être des « facilitateurs du changement ». Horaires de travail atypiques, flexibilité, fluctuation du rythme et de la charge de travail, changements techniques ou organisationnels répétés ne peuvent être assimilés par de simples ajustements de forme. La compétitivité des entreprises passe aujourd'hui par la capacité de l'ensemble des acteurs à être responsables du

Jean-Pierre MICHEL

Instituteur en milieu rural pendant vingt ans, Jean-Pierre MICHEL s'est par la suite réorienté vers la formation d'adultes, d'abord en devenant formateur d'enseignants du premier degré, puis en devenant conseiller en formation continue au sein du Groupement d'établissements publics d'enseignement (GRETA) de Dieppe. Responsable du Centre académique de formation continue (CAFOC) de Rouen, il a, de 2009 à 2011, piloté la formation des formateurs des GRETA haut-normands.

développement des compétences et du maintien de la santé des salariés, indépendamment de leur âge, de leur niveau de qualification et de leur expérience. Le management doit être capable de donner une signification aux objectifs, c'est-à-dire à la fois une direction et du sens, ce qui permettra alors aux individus de se situer. Chacun pourra alors prendre sa part de responsabilité et, par une sorte de coconstruction, développer la compétence collective.

Un métier au croisement de nombreuses évolutions

L'environnement de la formation a changé. Il est d'abord de plus en plus normé : référentiels, lois sur la formation professionnelle, exigences d'un « retour sur investissement » de la formation. Il y a ensuite l'apparition des « @formation » qui place le formateur à distance de l'apprenant et qui change totalement les démarches d'apprentissage. Viennent enfin les formations en entreprise réalisées par des « non-formateurs » qui connaissent les métiers mais découvrent les interactions pédagogiques... « *Un champion du monde de course n'est pas forcément un excellent entraîneur* »...

Le métier de formateur a évolué au fil du temps et est passé de l'enseignement (transmissions de savoirs), à la conception de boîtes à outils (instrumentalisation) puis à « la mise en musique des apprentissages » (médiation) ; avec la difficulté que chaque individu à son parcours de vie et ses projets (ou pas d'ailleurs). On ne peut plus envisager d'agir sur le parcours professionnel sans connaître le parcours au sens large de l'individu concerné : qui il est, d'où il vient et où il veut aller... Mais appréhender l'ensemble de ces aspects est très difficile, et

nécessite du formateur une « prise en charge globale » de la personne, qui ne se limite pas à de l'individualisation formative. Cela l'oblige à être capable de prendre plusieurs postures. C'est ce que l'on pourrait appeler le « formateur caméléon » : non seulement il doit maîtriser (et les mettre à jour) les contenus de ses enseignements, mais il doit également être animateur, accompagnateur, expert des certifications, ingénieur de formation (au sens ingénierie de parcours), et parfois commercial de sa structure. Voilà bien des casquettes qu'il doit savoir changer à chaque instant, suivant les besoins du moment. Tout cela génère de la frustration, de l'incertitude et par là même de l'insatisfaction par rapport au métier. À cela s'ajoute un manque de temps pour la prise de recul et la concertation pédagogique ; un manque d'espaces de paroles et d'échanges. Les organismes de formation ont des responsabilités pour aider à « cette vie de caméléon »...

Dans sa relation au monde de l'entreprise, le formateur se heurte parfois aux limites imposées par les commanditaires. Ceux-ci veulent des formations ayant un impact direct et rapide au sein de l'entreprise. Leur demande de savoir-faire immédiatement opérationnels est grande. Mais si l'on veut de véritables parcours de développement professionnel pour les apprenants, cela ne suffit plus. Savoirs et savoir-être sont indissociables des savoir-faire pour construire la compétence. Cependant, malgré ces difficultés, le formateur doit maintenir sa relation au monde du travail pour crédibiliser ses apprentissages. Cet aspect est primordial dans sa relation pédagogique avec les personnes formées. Connaître les métiers et les compétences nécessaires à leurs pratiques est essentiel pour le maintien de la motivation des adultes en formation.

Le formateur doit donc avoir une bonne connaissance des métiers. Le problème est que l'on sait aujourd'hui que bon nombre des métiers de demain ne sont pas encore repérés. On sait aussi que le parcours professionnel des individus sera fait de périodes de salariat, de chômage, de formations... Comment alors former les gens sur ce que l'on ne maîtrise pas. Il est donc indispensable que le formateur soit un « facilitateur de changement », c'est-à-dire qu'il aide la personne à être acteur de SES changements. Le formateur ici n'est plus un « transmetteur de techniques » mais bien un médiateur entre les savoirs (faire, être, généraux) et les compétences dont on aura besoin demain. Il joue le rôle de « guide », il aide à... il révèle les compétences et ainsi donne du sens

au parcours de formation. La relation « formation égal emploi » qui pouvait se concevoir à une certaine époque, n'est plus. La sécurisation des parcours professionnels doit d'abord passer par la sécurisation des individus.

Perspectives pour la professionnalisation des formateurs

Au regard de ces constats, on peut voir se dessiner quelques perspectives pour la professionnalisation des formateurs. Ceux-ci devront, bien sûr, mettre à jour leurs connaissances sur leurs contenus de formation. Mais ils devront également être capables de mettre l'apprenant en situation de faire, en se référant souvent au monde de l'entreprise. Cela obligera les formateurs et les organismes de formation à entretenir des liens étroits avec les entreprises pour créer un « vivier de situations pédagogiques ». Attention, il ne s'agit pas de reproduire telles quelles des situations de travail pour simplement « préparer à » ; mais bien de concevoir des situations d'apprentissage ayant une véritable visée pédagogique et donnant du sens à la formation. Ce sont ces situations d'apprentissage (au sens des situations problèmes de Meirieu⁴⁰) qui permettront à l'apprenant de résoudre des problèmes, d'apporter des solutions au regard de ses compétences ; le formateur jouant ici un rôle de médiation : il n'apporte pas de solution toute faite, mais aide l'apprenant à construire sa compétence.

L'accompagnement, « la guidance », le suivi, toutes ces nouvelles postures à assumer peuvent déstabiliser le formateur. Comme il se forme à scénariser des contenus pour du *@Learning*, il devra se former à ces différentes postures. La formation de formateurs devra donc évoluer. Elle devra permettre d'acquérir les connaissances de base sur les grands courants pédagogiques : objectifs, avantages, contraintes. Mais elle devra aussi permettre aux formateurs de développer une logique de coconstruction de démarches pédagogiques, d'être capable de construire collectivement une démarche, en fonction des objectifs définis par le commanditaire, mais aussi du projet de vie et des capacités de l'apprenant. Elle devra, enfin, permettre le développement d'une véritable polyvalence des formateurs au niveau des champs disciplinaires.

40. Apprendre... oui, mais comment ? Philippe MEIRIEU, ESF éditeur, <http://meirieu.com/>

Cependant, pour la professionnalisation des formateurs, la formation ne peut pas tout, les organismes de formation ont aussi un rôle important à jouer :

- en pérennisant les emplois pour permettre la stabilité et la construction d'équipes pédagogiques durables ;
- en mettant en place des temps d'échanges,

de prise de recul et de véritables réunions de concertation pédagogique, ces temps étant compris dans le volume global de travail ;

- en laissant les formateurs maîtres de leurs contenus car, réduits à un rôle de simple répétiteurs, les formateurs ne pourront que se déqualifier.

L'impact des grandes évolutions mondiales sur les métiers de la formation et les compétences des formateurs

Sont traités ici, en quatre points, les changements qui ont un impact sur les métiers de la formation et les compétences des formateurs : les grandes évolutions au niveau mondial, les transformations qui en résultent dans le monde du travail, les transformations dans la transmission (modalités, techniques...) et les effets sur les compétences de formateurs.

Le développement professionnel est l'évolution des compétences d'un groupe de professionnels en fonction du contexte d'exercice de leur activité, des publics et des cadres réglementaires ou financiers dans lesquels ils opèrent. Dans notre monde en transformation, six axes d'évolution majeurs peuvent avoir un impact important sur la professionnalisation des acteurs de la formation.

La **mondialisation** est un fait avéré. La compétitivité exacerbée qui en résulte oblige les organisations à prendre véritablement en compte la diversité et à s'y adapter. Mais surtout, le contexte de mondialisation crée et intensifie un dilemme entre l'usage collectif des connaissances et leur production : les connaissances évoluent vers plus de privatisation et de libéralisation. Les connaissances scientifiques et techniques sont au cœur de la compétitivité des grandes entreprises. Avec la création et la captation des compétences, elles y sont devenues un enjeu stratégique majeur puisque le différentiel de compétitivité se joue sur le contrôle des savoirs. Les entreprises sont de plus en plus en compétition pour produire et contrôler cette connaissance. Deux enjeux majeurs sont au cœur de la compétition : la production et l'appropriation du savoir ; la production et la captation de compétences. Par ailleurs, dans le contexte de mondialisation, l'intérêt pour l'organisation du travail s'est déplacé vers les facteurs humains, et notamment vers l'apprentissage individuel, puis vers les apprentissages non formels et informels. Eux aussi font le différentiel de performance et renforcent la construction et la transformation d'un avantage concurrentiel durable. Pour les entreprises, il s'agit maintenant de développer

Évelyne DERET

Spécialiste des questions liées au développement professionnel des formateurs, Évelyne DERET a notamment été, durant plus de vingt ans, responsable de la formation de formateurs et consultante pour le compte de l'université Paris-Dauphine. Elle est actuellement vice-présidente du CMA (www.wcfel.org) en charge des activités éditoriales et des publications.

des compétences distinctives, et pas seulement de s'adapter aux conditions de marché, facteur majeur de compétitivité. Il en résulte la fin du modèle de production des compétences. Les systèmes scolaire et post scolaire, qui qualifiaient déjà de façon insuffisamment adaptée, sont encore plus questionnés par les obsolescences rapides des savoirs et des savoir-faire. Et l'entreprise se positionne comme légitime à les produire.

Les **crises actuelles**, économique, financière, alimentaire... imposent une nouvelle mobilisation de ressources. Certes celles-ci existent, mais elles ne sont pas utilisées efficacement du fait de l'absence d'approche holistique et globale du problème d'éducation par les gouvernements. La crise entraîne une remise en cause de notre rapport au monde, de notre mode de vie et de production, de nos valeurs et par voie de conséquence, de nos systèmes éducatifs.

L'avènement d'un **monde numérique** ouvre la voie à une ère du « tout programmable », modifiant le rapport des individus à leur identité, à la réalité et aux autres. Plus personne ne conteste les changements fondamentaux provoqués par l'irruption des technologies de l'information – et spécialement d'Internet – dans nos rapports à l'information et à la connaissance : transformation, mutations, révolution, rupture... Les avis sont partagés : pour les uns, ce sont des promesses, mais sans résultats bien tangibles ; pour les autres, il s'agit d'une véritable révolution culturelle. C'en est fini de la civilisation de la parole et du texte, nous voici dans celle de l'image en plus de la parole et du texte ! Mais le fait est que le numérique a envahi toutes les sphères de nos vies : professionnelle, privée (famille, loisirs...) et citoyenne. Les lieux du savoir, qu'ils soient formels ou in-

formels (école, université, vie quotidienne, travail, lieux de vie urbains et périurbains...) sont déjà transformés par le numérique, tout comme les processus de transmission. Les métiers de la formation sont donc confrontés aux mêmes transformations numériques et à leurs enjeux dans le champ éducatif.

La généralisation de **machines et des systèmes intelligents** ouvre une nouvelle ère de collaboration entre l'homme et la machine, mais impose aussi à l'homme de situer son activité sur « ce que la machine ne peut pas faire ».

De **nouveaux modes de production** et de création de valeur apparaissent grâce aux technologies et aux médias sociaux. Désormais, il est possible à des individus d'atteindre ensemble des résultats qui auparavant n'étaient réalisables que par de très grandes organisations.

Les **équilibres générationnels** sont difficiles à trouver entre l'allongement de la durée de la vie et l'investissement différent des nouvelles générations au travail. D'un côté, l'allongement de la durée de vie change la nature des carrières, des parcours de vie et des apprentissages. On ne peut plus raisonner en termes de carrière. On doit penser en termes de vie professionnelle, de parcours et donc d'apprentissage tout au long de la vie. De l'autre côté, la

génération Y façonne son parcours professionnel d'une autre manière : « échos *boomers* », « génération Internet », « génération Moi », « *millennials* »... Les entreprises les trouvent plus complexes à gérer que leurs aînés.

Ces transformations du contexte bouleversent à la fois le travail, les processus de formation et les modes de transmission des savoirs :

- les changements dans les rapports au travail. La connectivité, les machines intelligentes et les nouveaux médias déterminent des parcours professionnels spécifiques et sollicitent des compétences larges qui aideront les travailleurs à s'adapter au paysage changeant de leur vie professionnelle ;
- les conséquences de ces transformations se retrouvent dans tous les métiers. L'acquisition de compétences techniques, généralement plus valorisée car liée à l'employabilité (apprendre et gagner sa vie), n'est plus suffisante. L'apprenant n'est pas seulement un producteur et un consommateur, c'est aussi un citoyen avec une famille et une vie personnelle ;
- les contenus et les modalités de formation deviennent inadaptés et les démarches d'éducation et de formation tout au long de la vie viennent combler les lacunes des systèmes éducatifs ;

Extrait de « *The 10 key skills for the future of work* », voici quelques-unes de ces compétences qui concernent les futurs formés, mais aussi directement les acteurs de la formation :

- la transdisciplinarité. Il ne s'agit pas seulement de faire travailler ensemble des experts de différentes disciplines. Ils doivent être capables de parler le langage de l'autre. C'est le travailleur « en T », selon l'expression de l'*Institute for the Future* : parfait connaisseur d'une question, il est capable de parler dans les langages d'une large gamme de disciplines. C'est l'aptitude à comprendre les concepts à travers plusieurs disciplines ;
- une compétence interculturelle. Elle permet de travailler dans différents environnements culturels. Il ne s'agit pas seulement de maîtriser des langues étrangères, mais aussi de s'adapter. Les travailleurs de demain devront savoir

identifier ce qui les rassemble, être capables de construire des relations pour travailler efficacement avec des gens différents ;

- l'intelligence sociale. Elle permet d'entrer en relation avec les autres d'une manière profonde et directe, de ressentir et de provoquer les réactions et interactions désirées – encore une capacité que les robots n'auront jamais ! ;
- la pensée informatique (*computational thinking*). C'est l'habileté à donner du sens à un grand nombre d'informations, et à comprendre les raisonnements fondés sur des données. Il s'agira de savoir effectuer des simulations, de faire des analyses statistiques, mais aussi de savoir aller au-delà des modèles. C'est la capacité de traduire de grandes quantités de données dans des concepts abstraits et comprendre le raisonnement basé sur ces données ;

- la pensée adaptative. La capacité à penser et à proposer des solutions et des réponses au-delà de ce qui est connu de tous ou basé sur les règles ;

- la gestion de la charge cognitive. C'est l'habileté à discriminer, à filtrer l'information selon son importance et à comprendre comment rendre plus efficace son fonctionnement cognitif, en utilisant une variété d'outils et de techniques ;
- la culture des nouveaux médias. C'est l'habileté à évaluer et à développer les contenus de nouveaux médias (vidéos, blogs, *podcasts* et communication visuelle), et à les utiliser pour communiquer de façon persuasive ;
- la collaboration virtuelle. Il s'agit de penser « compétences collectives », « coopération », « encouragement à la pensée critique », « développement de l'esprit d'analyse », « interactions », « interdisciplinarité »...

- le sujet apprenant se préoccupe de rassembler tous ses acquis, quelle qu'en soit l'origine. Il leur donne du sens dans un itinéraire de vie, et de la valeur dans un environnement économique spécifique. Le savoir et la technologie jouent un rôle de premier plan au sein de notre économie. Pour rester compétitives au sein de cette économie de la connaissance, les entreprises composent avec de nouvelles méthodes de travail et l'apport des nouvelles technologies. La révolution numérique interroge les pratiques des formateurs sur l'ensemble des processus d'apprentissage : de la quête d'informations à l'acquisition de connaissances.

Il en résulte une nouvelle façon de considérer les systèmes éducatifs, leur écologie et leurs résultats. Les caractéristiques-clés de cette nouvelle vision sont :

- un redéploiement des compétences du formateur, qui doit pouvoir prendre en compte le sujet et son parcours entre ses différentes sphères de vie : privée, citoyenne et professionnelle ;
- un élargissement du champ et des domaines d'intervention : orientation, positionnement, parcours individuel ou personnalisé, portfolio, VAE... Deux issues sont possibles : la déspecialisation par une intégration d'activités partagées ou la spécialisation dans les activités d'accompagnement ou la production de contenus ;
- une nécessaire approche globale et holistique des apprentissages tout au long de la vie et la prise en compte de toutes les formes d'acquisition : par apprentissages tout au long de la vie, on désigne toutes activités d'apprentissage (formel, non formel et informel), réalisées tout au long de la vie (dès la petite enfance jusqu'à la fin de vie), avec un large éventail d'objectifs (personnel, civique ou professionnel). Prendre en compte les apprentissages tout au long de la vie conduit à décroiser les systèmes d'éducation initiale et de formation des adultes, pour plus de complémentarité, d'autant que la reconnaissance

des acquis de l'expérience se développe dans l'ensemble des pays. Les cloisonnements institutionnels restent encore des obstacles à une approche globale ;

- l'émergence de « nouveaux » métiers de la régulation : accompagnateur, référents... Ils rendent possible une approche en termes de parcours et une prise en compte de toutes les sphères d'acquisition (professionnelles, sociales, civiques) ;
- l'intégration du numérique dans les pratiques de tous (formateurs, accompagnateurs, référents...), le pilotage de son impact sur la pédagogie et dans les équipes : l'usage du numérique pour les apprentissages implique des changements dans l'organisation du travail et la coordination d'équipes. Il implique aussi une révision en profondeur des méthodes et des modalités d'apprentissage. En conséquence, il devient nécessaire d'investir massivement dans la formation continue des enseignants et des formateurs, mais aussi des parents et des décideurs. Aujourd'hui, les formateurs sont encore sélectionnés pour leur maîtrise des contenus, au risque qu'ils n'utilisent que les technologies les moins dérangementantes ! L'utilisation des technologies de l'information et de la communication est encore limitée dans les apprentissages, alors même qu'elles sont omniprésentes dans les activités des formés à la maison, dans les loisirs, dans la vie sociale ou sur le lieu de travail. La « société du numérique » implique une approche pluridisciplinaire et pose la question de la production, de l'acquisition, du traitement de l'information et des connaissances dans les dispositifs pédagogiques. D'où la nécessité d'une véritable réingénierie du travail pédagogique.

Aujourd'hui, le formateur doit travailler avec de nouveaux outils et mettre en œuvre de nouvelles techniques d'apprentissage. Il doit quitter sa posture traditionnelle pour évoluer vers la coproduction de savoirs et de savoir-faire, vers la coopération entre formateurs et formés et vers des partenariats pluriels.

Les six facteurs clés qui conditionneront la professionnalisation des formateurs

Schématiquement, le développement professionnel des formateurs peut être caractérisé par :

- le développement de la compétence « métier » mise en œuvre au sein de son organisation. Cette compétence inclut la pratique de la pédagogie, de l'ingénierie de formation, du développement des produits et, éventuellement, celle du management des équipes ;
- le développement de compétences transversales, telles que l'aptitude à communiquer, les capacités relationnelles, le savoir-être, l'aptitude à transmettre des informations et des savoirs ;
- le développement d'une vision de l'environnement de la fonction. Ce point suppose l'appréhension d'éléments prospectifs, de stratégie, afin de pouvoir contribuer aux choix d'orientation de sa structure.

À l'avenir, la professionnalisation des acteurs de la formation sera, selon moi, essentiellement conditionnée par les évolutions de l'environnement dans lequel ils évoluent ; et notamment par le renforcement de :

- **la logique de certification.** Les certifications professionnelles telles que les titres ou les certificats de qualification professionnelle (CQP) sont de plus en plus nombreuses, grâce au développement progressif du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Outil de référence offrant une certaine unification dans la présentation des formations, le RNCP est devenu un recours incontournable pour l'ensemble des acteurs de la formation. Le développement des normes et des certifications qualité est un autre élément de cette logique. La formalisation des référentiels de compétences, d'activités, de formation et de certification devient une pratique généralisée, qui s'imposera de plus en plus ;
- **la logique territoriale et partenariale.** Les contraintes économiques et la recherche d'efficacité ont entraîné un rapprochement

Jean-Pierre CLÈVE

Expert dans le domaine de l'enseignement et de la formation, Jean-Pierre CLÈVE a consacré sa carrière à la direction de centres de formation et à la création de filières d'enseignement supérieur. Après de nombreuses années passées dans les chambres de commerce et d'industrie, il débute aujourd'hui une activité de consultant (www.consulting.cleve.fr).

entre les organismes de formation, avec une pratique de plus en plus fréquente de partenariats. Cette nouvelle donne oblige les organisations au respect mutuel, au dépassement des clivages et de la concurrence, et permet la mise en œuvre d'une stratégie gagnant-gagnant. La crise économique et les différentiels de développement entre les régions réinstaurent la nécessité d'agir au plus près des territoires. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences territoriale est un domaine d'action nouveau, et sans doute essentiel, pour atténuer les inégalités régionales dans la croissance et dans l'emploi ;

- **la logique d'autoformation.** Quelle que soit l'évolution des dispositifs, la promotion sociale demeure un mode d'action pertinent. Depuis l'apparition de la validation des acquis de l'expérience, et grâce à sa mise en œuvre, elle a pris une dimension nouvelle. La VAE est certainement une révolution qui s'ignore, dont les effets s'observeront dans le temps ;
- **la logique économique.** Les contraintes budgétaires des pouvoirs publics et des entreprises obligent, et vont obliger les organismes de formation à déployer des efforts d'efficacité jusque-là inconnus. La pertinence de la réponse des acteurs de la formation, face à ces contraintes, sera la clé de leur réussite. Là aussi la pratique des partenariats sera probablement une nécessité stratégique ;
- **la logique de réseau.** Le travail en réseau s'étend, en conséquence du point précédent. En dehors des réseaux anciens et structurés, une pratique nouvelle de développement de réseaux informels est à l'œuvre. Grâce à Internet et à l'utilisation des réseaux sociaux – en particulier ceux du domaine professionnel – les occasions d'échanges et de

travail en commun se multiplient. Cette évolution risque d'être considérable ;

- **la logique de l'apprentissage de la pratique professionnelle.** La formation en alternance mérite une observation particulière, car elle s'appuie sur l'expérience pratique, et permet un apprentissage allant de la pratique vers la théorie alors que traditionnellement en

France, on apprend en allant de la théorie vers la pratique. Moins développé que dans d'autres pays, ce mode d'enseignement est pourtant mieux adapté aux esprits pragmatiques. Sa mise en œuvre nécessite une adaptation des parcours de formation et une collaboration permanente entre l'établissement de formation et le lieu de travail.

Des modalités à privilégier pour le développement professionnel des acteurs de la formation

La question du développement professionnel des acteurs de la formation est un champ déjà bien labouré : nombreux sont les écrits et recherches en la matière. Le développement professionnel des acteurs de la formation dépend tout à la fois de leurs projets, de l'évolution de leur environnement de travail (clients, besoins, institutions, réglementations...) et des finalités proposées par les dispositifs de professionnalisation. Pour avoir quelque pertinence, il convient donc de s'intéresser d'abord à ces aspects pour pouvoir ensuite préciser les orientations et modalités à privilégier en matière de développement professionnel des formateurs.

La notion de développement suppose l'existence d'un « avant » : en l'occurrence celle d'une première expérience ou mieux, d'une formation initiale. Jean-Marie BARBIER, Marie-Laure CHAIX et Lise DEMAILLY ont défini le développement professionnel comme l'ensemble des « transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles »⁴¹. Il est mis en œuvre par le professionnel lui-même pour continuer d'améliorer son professionnalisme⁴², voire sa professionnalité⁴³. On en retrouve certains aspects dans l'usage de termes tels que « perfectionnement », « apprentissage tout au long de la vie », « formation permanente », « continue », voire « continuée » ou encore « continue et continuante », comme nous l'avions proposé dans un colloque international à Munich, il y a de nombreuses années, au grand dam des interprètes qui ont eu quelques difficultés avec

41 - BARBIER, J.-M., CHAIX, M.-L., DEMAILLY, L. (1994) ; Éditorial ; in *Recherche et formation* ; 17.

42 - *Développement de compétences selon des normes liées à l'exercice du métier* (Roger BOURDONCLE).

43 - *Expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre* (François ABALLEA, Roger BOURDONCLE), ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci (Richard WITTORSKI).

Bruno THIBERGE

Diplômé en psychologie, en management et en formation, Bruno THIBERGE intervient comme consultant-formateur. Ses thèmes de prédilection sont l'ingénierie de formation et la formation à la pratique de l'interculturel en Europe, de formateurs et de consultants notamment. Il a ainsi conçu des dispositifs de formation européens, tels ceux de l'École européenne de management (EAP), de l'École franco-allemande de commerce et d'industrie (EFACI) ou du programme européen de formation de formateurs et de consultants.

la nuance, pourtant claire pour le groupe de travail plurinationnel qui venait de l'élaborer.

Le développement professionnel s'inscrit dans le cadre plus large de la professionnalisation telle que l'ont définie Richard WITTORSKI et Philippe PERRENOUD. WITTORSKI distingue la professionnalisation des activités⁴⁴, la professionnalisation des acteurs⁴⁵ et la professionnalisation des organisations⁴⁶. PERRENOUD définit la professionnalisation comme « l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres. C'est donc être capable, d'avantage que dans un métier d'exécution, d'autonomie et de responsabilité⁴⁷ ». Les modalités du développement professionnel peuvent être multiples : sur le tas, en présentiel, en ligne, via des échanges entre pairs... On lui associe souvent le terme de développement personnel, entendu dans la double dimension d'accomplissement de soi et de développement de ses potentialités sociales et relationnelles (travail en groupe, conduite d'entretien, écoute, communication...).

44 - Organisation sociale d'un ensemble d'activités avec création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités...

45 - À la fois transmission/production de savoirs et de compétences considérées comme nécessaires pour exercer la profession et de la construction d'une identité de professionnel.

46 - Construction des bases de connaissances qui caractérisent le métier de l'entreprise.

47 - PERRENOUD P., *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*.

Ses orientations, ses contenus et ses modalités sont liés aux projets du professionnel et aux évolutions de son environnement.

Un point de vue européen sur l'environnement des formateurs d'adultes

Pour avancer sur cette question, il m'a semblé intéressant, du fait de son origine, de ses modalités de réalisation et de sa vision globale, de se référer aux résultats des travaux d'un groupe européen d'experts, issu du réseau TTNET⁴⁸. Ce groupe était chargé de produire, à l'attention des décideurs, des suggestions en matière de développement professionnel des formateurs, internes et externes, intervenant auprès d'adultes en situation de travail (en entreprise principalement) ou en transition (demandeurs d'emploi, salariés en mobilité). Ce travail collectif, auquel j'ai participé avec des collègues issus de nombreux États européens, a été réalisé en 2010 et 2011⁴⁹. Notre démarche a été la suivante : partant du postulat que la formation est reconnue comme un moyen possible de développer les compétences d'individus et d'organisations, il convenait d'abord d'identifier les problèmes et défis auxquels ces derniers étaient ou seraient confrontés. Il devenait ensuite possible d'inférer les besoins en termes de compétences, de développement professionnel et personnel, de reconnaissance... qui se dessinaient pour les acteurs de la formation. Quatre fonctions principales (reprises ici en anglais) ont été retenues pour définir le rôle du formateur :

- *Administration* : les tâches administratives, dont la recherche de contrats ou d'activités ;
- *Training facilitation* : le continuum formatif qui englobe les étapes de l'analyse de la demande à l'évaluation finale du processus mis en œuvre ;
- *Development and Quality Insurance* : la qualité, le développement du professionnel et de son organisation ;
- *Networking* : les contacts divers, la formation par et avec les pairs, les groupements professionnels...

48 - Le réseau TTNET, mis en place par le CEDEFOP, a existé de 1990 à 2011.

49 - Le document finalisé du groupe a été remis au CEDEFOP, son commanditaire, au moment même où ce dernier, pour des raisons diverses, dont financières, supprimait le réseau TTNET qu'il animait. Il n'a pas eu de suites à notre connaissance. Il a été présenté à Dublin dans le cadre de la présentation de projets européens en septembre 2011 et ce texte est une autre occasion d'en témoigner.

Les principaux résultats de ce groupe d'experts européens ont permis d'identifier, d'une part, les facteurs-clés de changement ainsi que les défis à relever pour l'entreprise et, d'autre part, les défis à relever pour la fonction formation ainsi que le contour de nouveaux rôles pour les formateurs. Au titre des facteurs-clés de changement pour l'entreprise, retenons les items suivants :

- la globalisation, la financiarisation, l'environnement complexe et incertain ;
- la compétition croissante entre les États, les économies, les entreprises ;
- l'accélération des migrations, particulièrement des pays pauvres vers les plus riches ;
- le changement des attentes et des exigences des salariés ;
- le vieillissement des populations ;
- les pressions croissantes sur les ressources naturelles, le changement climatique ;
- les exigences d'une économie verdissante et du développement durable ;
- les exigences des États comme de l'Europe en matière d'organisation et de réglementation du travail, de la formation...

Les défis à relever pour les entreprises se traduisent ainsi :

- augmenter le profit et la performance tout en réduisant les coûts, entre autres grâce à l'externalisation de certaines activités (dont les ressources humaines et la formation) ;
- améliorer leur compétitivité sur des marchés hypercompétitifs et globalisés, se focaliser sur le client (renforcer une organisation « orientée client ») ;
- développer l'internationalisation, les partenariats ; et améliorer la communication à tous les niveaux et notamment au niveau international (entre cultures, États, organisations) ;
- innover en permanence ; être réactives voire proactives ; adapter leur organisation du travail, les compétences (individuelles et collectives) de leurs salariés ; adapter leurs produits aux besoins actuels et futurs ;
- modifier leur management RH de manière à relever les défis de la ressource humaine, à attirer les talents, à maîtriser les risques psychosociaux et à assumer leur responsabilité sociale.

Face à ces enjeux, la capacité de l'organisation à apprendre, changer et innover est une nécessité. La compétence de la ressource humaine est un facteur stratégique et sa professionnalisation tout au long de la vie – au moins professionnelle – est essentielle. Le concept

« d'organisation apprenante⁵⁰ », assorti d'une fonction formation efficiente, peut constituer un outil essentiel pour relever ces défis.

La fonction formation se trouve, quant à elle, confrontée aux défis suivants :

- l'internationalisation des activités et de la communication ;
- l'accroissement de la productivité de l'organisation et de son efficacité ;
- la nécessité d'aider les salariés à s'ajuster à de nouveaux rôles, aux changements de culture et de manière de penser (penser stratégie, « orientation client », communication, travail en équipe...), au moyen de parcours de formation plus individualisés, de processus de formation ouverts ;
- la transformation de l'organisation en organisation apprenante ;
- les exigences d'équité et de responsabilité sociale en lien avec le développement durable.

En conséquence, de nouveaux rôles pour les formateurs devraient voir le jour. Sans compter l'acte de formation proprement dit, leur rôle devrait devenir plus holistique (multidimensionnel) et évoluer vers un rôle de « fournisseur de service d'apprentissage » (*learning service provider*), coproducteur avec l'entreprise de compétences, de changements et d'innovations favorisant la mobilité des salariés, aux niveaux interne, européen, international ; tout en restant en lien avec les autres acteurs impliqués : intervenants externes et les managers opérationnels notamment.

Concepteur, manager, coordinateur de dispositifs de formation mixtes (*blended learning*), coach, médiateur entre individus et organisations, facilitant la réalisation des projets de ceux-ci dans le cadre des projets de celles-là... concourant au développement et à la transformation de l'entreprise en organisation apprenante : le formateur devient un partenaire, un « interlocuteur⁵¹ » à part entière – et non un exécutant – de l'entreprise, et se doit lui aussi de « manager » sa stratégie personnelle. Ceci implique pour le formateur :

- qu'il ait une réelle intelligence du fonctionnement et des besoins de l'entreprise, pour

proposer des solutions sur mesure, adaptées à son contexte et à sa stratégie ;

- qu'il se donne les moyens d'identifier les activités ou fonctions nouvelles et donc d'en inférer les capacités ou compétences nécessaires ;
- qu'il travaille plus étroitement avec les managers opérationnels pour individualiser les parcours de formation ;
- qu'il coopère avec les diverses parties prenantes, le marché du travail, les réseaux de formation et d'éducation, les institutions régionales ;
- qu'il développe une réelle capacité à travailler au plan national et international ;
- qu'il dispose d'une véritable compétence (psychologique, psychosociologique) dans le domaine de la relation, du fonctionnement des organisations et de la pédagogie.

Ceci suppose aussi que le formateur se forme constamment dans les domaines de compétences émergents, et notamment : les questions liées à la communication, à l'international, à l'interculturel, à la formation de salariés en vue d'une mobilité à l'étranger, à la rentabilité et à l'efficience (productivité), à l'accompagnement du changement, au développement de l'entreprise comme organisation apprenante, à l'évaluation, à la maîtrise des nouvelles technologies et des systèmes informatiques...

Les formateurs, ressource stratégique pour les organisations et leur pérennité, ne pourront jouer ce rôle essentiel que pour autant qu'ils relèveront le défi de penser eux-mêmes aux niveaux stratégique et international, qu'ils assureront une veille sur ces champs, en scrutant en permanence leur environnement et celui de leurs clients.

Prendre de nouvelles mesures en matière de développement professionnel des formateurs

Le groupe de travail transnational avait identifié divers types de mesures possibles (dont certaines déjà mises en œuvre) pour prendre en compte les changements de fond qui s'opèrent dans la société, le monde du travail, les paradigmes de l'apprentissage (*learning*).

En premier lieu, vient la nécessité d'améliorer le statut des formateurs, encore assez peu reconnu et valorisé. Dans ce sens, nous avons suggéré le développement de la recherche – quasi inexistante à ce jour – sur les effets de la formation, afin de faire la preuve de son utilité, de son efficience et de sa valeur.

50 - Deux définitions pour *Learning organisation* : une organisation qui facilite l'apprentissage de tous ses membres et se transforme en permanence (PEDLER, BURGOYNE et BOYDELL) ; une organisation qui acquiert de la connaissance et innove suffisamment vite pour survivre et se développer dans un environnement changeant (*business dictionary*).

51 - Du latin *interloqui*, qui signifie « parler entre, interrompre »

Faciliter la mise à jour des compétences et des qualifications, offrir une formation initiale et continue était considéré comme un enjeu majeur. Celui-ci se traduit dans de nombreux États par des tentatives d'inclure tous les éléments du développement professionnel des formateurs dans un système cohérent, couvrant toute la carrière d'un formateur et s'inscrivant dans une logique globale d'assurance qualité. On observe aussi des tendances croissantes à la création de référentiels, à l'accréditation des professionnels, ainsi qu'au développement de systèmes de qualification européens, tel l'*European qualification framework (EQF)*, qui associe aux différents profils-métiers des niveaux d'autonomie et de responsabilité. Au plan international, la norme ISO 29990 propose un cahier des charges pour les fournisseurs de prestations de formation. Le groupe de travail a donc proposé de généraliser des politiques visant :

- le développement de référentiels professionnels et de registres nationaux ou sectoriels ;
- le développement de systèmes de certification ou d'accréditation, ainsi que le développement de certificats nationaux ;
- la validation de qualifications ou de compétences sur la base des acquis de l'expérience ;
- le développement de dispositifs de formation de formateurs (optionnels ou obligatoires) en formation de base ;
- la création et le soutien de réseaux ou de plateformes en ligne, ainsi que de dispositifs d'apprentissage s'appuyant sur ces structures.

Plus concrètement, le groupe a également insisté sur l'importance d'organiser le développement professionnel continu des formateurs en articulant leurs besoins et ceux de leurs clients ou employeurs potentiels⁵² ; et de soutenir les réseaux de formateurs et les communautés de pratique. En effet, en complément des politiques institutionnelles, le groupe de travail a estimé que les formateurs devaient être parties prenantes de leur propre apprentissage et de leur développement professionnel continu, par exemple en s'inscrivant dans des associations ou des réseaux de formateurs régionaux ou nationaux, sachant que le réseau est une forme inestimable de soutien pour des formateurs souvent isolés qui, du fait de la diversité des formations et des participants, rencontrent tous les jours des questions pour lesquelles ils ont besoin de réponses innovantes et adaptées. Les communautés de pratique promeuvent

52 - Jusqu'où et en quoi peuvent poser question au plan éthique notamment.

une culture de l'échange de connaissances qui encourage la constitution de bases de ressources partagées. L'appartenance à de tels groupements renseigne les formateurs sur les nouvelles tendances, pratiques, méthodes développées ailleurs et renforce la motivation. L'échange et le travail avec des pairs sur des cas concrets et l'élaboration de solutions en commun enrichissent chacun et contribuent au développement professionnel de tous.

Les dernières suggestions pour contribuer au développement professionnel des formateurs visaient à mettre en œuvre :

- des programmes d'échanges (ou *a minima* de visites) entre formateurs, ce qui pourrait aussi constituer une opportunité supplémentaire de formation continue⁵³ ;
- *last but not least*, des programmes européens de formation de formateurs-consultants et de bases de ressources en ligne. Au regard de l'énorme expérience accumulée au niveau des États membres, ceci permettrait, entre autres, de prendre en compte des questions comme celles de la mobilité intra-européenne des formateurs et des salariés, de l'accueil et de l'intégration de migrants, de la communication et du travail en milieu inter-multi-transculturel.

Le texte concluait ainsi : « *Nous pensons qu'il y a une forte évidence que le changement de paradigme vers une approche plus holistique de la formation implique en conséquence un modèle de formateur plus intégré. Dans cette perspective, le formateur représente une source dynamique et inexplorée pour produire de l'innovation, le changement et le développement de nouvelles compétences durables pour un monde du travail nouveau et exigeant.* »

À ce stade de notre exploration, les trois principaux points à retenir quant au développement professionnel des formateurs me semblent être :

- la reconnaissance et le statut des formateurs, et donc leur identité professionnelle, qui constitue une question importante en France aussi ;
- la dimension internationale, avec son cortège d'évolutions socio-économiques et de migrations ;
- ce que l'on pourrait appeler le « comment rester jeune », pour ne pas dire « *up to date* » ou « employable ».

53 - Des possibilités sont offertes par l'Europe sur certaines thématiques : visites d'études organisées par l'Agence 2E2F (Éducation Emploi Formation France).

Pour la mise en place d'un statut des formateurs

Dans une présentation relative aux métiers de la formation, Guy JOBERT expliquait qu'un métier existait et devenait reconnaissable lorsqu'étaient réunis un référentiel d'activité et de compétences, un référentiel de formation soutenant un dispositif de formation initiale et continue et, enfin, une association ou un groupement rassemblant les professionnels, chargé de pérenniser le métier, de le défendre, d'en énoncer valeurs et éthique, de garantir les compétences détenues par ses membres.

Aujourd'hui, si l'on trouve souvent des référentiels, des formations et des groupements (régionaux ou nationaux), il n'est guère fréquent de trouver, dans notre secteur d'activité, les trois éléments à la fois. Ceci peut se comprendre, car nous serions proches alors d'une logique de profession, voire de profession réglementée, ce qui n'est pas le modèle dominant actuel. Et pourtant... considérons ce qui fait, ce que fait un formateur :

- le formateur assiste des individus ou des organisations dans la recherche de solutions aux problèmes auxquels ceux-ci sont confrontés ; la question de la finalité, du sens et du changement est son lot habituel ;
- il y a mille et une manières d'analyser et de traiter un problème et autant de solutions possibles. Comme chacun le sait, il n'y a pas de problème en soi mais un problème pour soi, pour un collectif, etc. La solution proposée par le formateur se doit d'être adaptée au problème de son client et à la capacité, du client comme du formateur, à le résoudre ;
- le formateur s'apparente donc à un « consultant » quel que soit le stade du processus formatif dans lequel il intervient : il ne peut travailler sans questionner finalité et sens, amont et aval de son action, sans identifier le problème qu'il est censé résoudre, les valeurs et les questions éthiques en jeu pour pouvoir proposer une solution adaptée ;
- sa compétence réside d'abord dans ses nécessaires externalités et indépendance, dans sa position de tiers, garantes d'une analyse et de propositions aussi justes et pertinentes que possible. Y compris dans un statut de salarié, ce que certains employeurs qui raisonnent un peu à long terme savent reconnaître pour leur plus grand bien, *in fine*. Il est ainsi de certains psychologues salariés dont la compétence et l'autonomie font partie du statut. Il ne saurait en effet n'être qu'un exécutant

de commandes : il se disqualifierait dans son rôle et dans son identité et détruirait ce qui fait l'essence de son métier et de son art. Le formateur est d'abord un intervenant, celui qui vient entre, l'individu et l'organisation, un « transitionneur » au sens winnicottien du terme ;

- le formateur se doit d'interroger en permanence le sens de son action et l'usage qui est fait de sa compétence. « *Qu'il le veuille ou non, son activité comporte une dimension politique, ce qui ne veut pas dire qu'il doive faire de la politique dans l'exercice de son métier* », écrivions-nous dans l'ouvrage collectif « *La question des compétences sociales et relationnelles. Points de vue de praticiens* » ;
- le formateur a pour « objet » le développement de « sujets », c'est-à-dire que sa matière est de l'affect, du besoin, du désir, des valeurs, du projet, de la résistance. Les dimensions concernées s'étendent du psychologique (l'individu) à l'institutionnel, en passant par le psychosociologique (les groupes et les organisations) ;
- le formateur lui-même, dans ses fonctions d'écoute, d'interprétation, de diagnostic, de métabolisation et de découverte de sens, de médiation, de formation, de *coaching*, de développeur d'identité, seul ou en équipe, est son principal outil de travail ;
- sa personnalité, son développement personnel (aspects relationnels, de communication...) constituent des composantes essentielles de sa professionnalité ;
- son développement personnel – entendu au sens de la réalisation de soi, de ses potentialités – impacte fortement sa posture de travail. Son activité professionnelle peut être le moyen privilégié de sa réalisation ;
- la dimension de la relation est première dans son activité, dès le début, voire même avant son intervention (dans la dimension imaginaire de ce qu'il représente pour le demandeur) et les mécanismes de transfert et de contre-transfert sont au cœur de son activité, comme moteurs et résistances. Il se doit de les contrôler dans le sens du respect des personnes ou des organisations auprès desquelles il intervient ;
- parce qu'il travaille avec et pour des sujets, le formateur ne peut être tenu à l'obligation de résultats – il serait sinon dans la manipulation ou la toute-puissance – mais sans aucun doute soumis à l'obligation de moyens.

Dans cette perspective, le métier de formateur s'apparenterait alors plutôt à l'approche anglo-saxonne de la notion de profession, où

le professionnel est d'abord quelqu'un qui rend un service à la communauté et non un businessman qui recherche son seul profit. Regroupés en associations, les professionnels, qui ont reçu une formation spécifique dans des écoles spécialisées, voient leur monopole légalement protégé ; ils appartiennent à des groupements et fonctionnent selon un code de déontologie (parfois soumis à rude épreuve ces derniers temps).

Ce faisant, « *la profession assure une fonction essentielle : la cohésion sociale et morale du système social, et représente, de ce fait, une alternative à la domination du monde des affaires, du capitalisme concurrentiel et de la lutte des classes* »⁵⁴. Développer en France une telle approche de la profession nous éviterait peut-être certaines prestations de formation ou de *coaching* qui, cautères sur des jambes de bois, contribuent à masquer les effets néfastes et morbides d'une « idéologie gestionnaire »⁵⁵ véhiculée par un management « financiarisé ». Une belle finalité pour les acteurs de la formation !

Malheureusement, le morcellement des acteurs, des activités et de l'identité professionnelle⁵⁶ ne favorise pas une telle évolution. Notre système de formation initiale, élitiste et compétitif, y est peut-être aussi pour quelque chose...

Une « fonction contenante » me paraît éminemment nécessaire si l'on veut tenter de remédier à cette situation. Comme nous l'écrivions en 2007, « *l'instauration d'associations regroupant les praticiens d'un même métier ou activité, ayant pour visée la formalisation du métier exercé par ses membres et forte de milliers de membres peut contribuer à constituer un contre-pouvoir, un pouvoir d'interlocution avec l'employeur. Elle suppose de ne plus raisonner de manière individualiste, de revenir à une approche solidaire, à une conscience et à un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, c'est-à-dire un groupe s'identifiant par un métier (référentiel, activités, formation, déontologie, valeurs professionnelles, compétences), un dispositif de formation, un mode de transmission et de maintenance du métier* »⁵⁷. Un premier pas pourrait consister

dans l'exigence, pour les formateurs, d'une formation initiale qualifiante minimale, dispensée par des organismes spécialisés et accrédités. Elle serait assortie d'une inscription dans un registre national, et d'une obligation de s'inscrire dans le groupement professionnel de son choix. Une approche de type « formation-action » permettrait, au-delà des acquisitions théoriques et techniques de base, de modéliser l'idée d'un apprentissage en spirale, permanent, articulant action et réflexion, action et théorie, action et relation, et qui pourrait être poursuivi dans les groupements professionnels (analyse de la pratique, *peer-learning*...).

L'internationalisation : les voies d'évolution possibles

La capacité des individus et des organisations à fonctionner à l'international est devenue une nécessité et certaines entreprises y travaillent. Des offres en la matière existent, proposées par des universités et des cabinets conseil, dont certaines avec une entrée linguistique. Quelques formations sont financées dans le cadre de programmes européens.

Des chantiers sont possibles en France, pour les entreprises et certaines administrations qui ne se sont pas encore dotées des dispositifs *ad hoc* :

- celui de l'exportation. Le déficit du commerce extérieur français était de 75 milliards d'euros en 2012. Faisons l'hypothèse qu'une certaine incompétence dans le domaine de la communication et du travail à l'international pourrait expliquer pour partie ce chiffre. Dans quelle mesure sommes-nous à l'écoute des cultures et des pratiques de nos clients étrangers ? Peut-être conviendrait-il de développer des structures d'assistance aux entreprises exportatrices, dont l'un des rôles concernerait la prise en compte des questions interculturelles dans les activités de négociation, de contractualisation, de partenariat, d'analyse de besoins... ;
- celui des étrangers qui viennent prendre des postes que les ressortissants français ne peuvent ou ne veulent pas assumer. Une étude menée dans le passé par l'Institut de formation en administration et en création d'entreprise (IFACE), auprès de quelques entreprises françaises travaillant avec l'étranger, avait montré qu'une expatriation réussie supposait, non seulement une préparation et un accompagnement lors du séjour mais, surtout, une aide à la réinsertion lors du retour, afin de

54 - Thierry DESBONNETS – cadre de santé.

55 - Voir notamment à ce propos, les ouvrages *La société malade de la gestion et Travail, les raisons de la colère*, de Vincent DE GAULEJAC.

56 - La « logique de la compétence » peut aussi s'avérer un redoutable outil de destruction d'une compétence et d'une qualification métier.

57 - La question des compétences sociales et relationnelles, points de vue de praticiens. Questions contemporaines. L'Harmattan 2007.

pouvoir utiliser les acquis de cette expérience dans la situation nationale. L'idée d'une assistance structurée, pilotée par la fonction formation, avait été recommandée ;

- celui d'une intégration renforcée de l'Europe. Les économistes prônent la sortie de la guerre économique à laquelle se livrent les États européens, et l'entrée dans une ère de coopération et de réalisations macro-économiques communes. La formation est à l'évidence le vecteur stratégique de ce changement majeur, grâce à la préparation et la formation des acteurs concernés qu'elle peut réaliser.

Une réelle capacité à travailler à l'international n'est pas qu'une question de connaissances, elle passe par un travail sur soi et la prise de conscience de sa culture, de ses déterminants. Les formateurs doivent développer cette compétence, qui ressort tout autant de la dimension personnelle que de la dimension professionnelle. Mais trois jours de formation n'y suffisent pas...

Notre « hypothèse de travail » pour développer de tels professionnels à l'époque de la création de l'École des affaires de Paris (Paris-Oxford-Düsseldorf) ou du Programme européen de formation de formateurs (Barcelone, Bruxelles, Londres, Paris, Tübingen) tenait en quatre points : une équipe de formateurs de formateurs plurinationale, un groupe plurinational de formateurs-consultants stagiaires, des mises en situations plurinationales et un gros travail de réflexion sur l'expérience et la pratique, autour de différentes dimensions (théorique, méthodologique et naturellement interculturelle).

Des chantiers à dimension européenne (problématique transversale supposant une réponse coordonnée des acteurs) pilotés par des administrations ou des entreprises pourraient permettre la mise en œuvre de cette logique de formation-action, et de développer une compétence européenne de formation de formateurs...

Mais la question reste d'abord celle d'une prise de conscience – ethnocentrisme, quand tu nous tiens ! – puis d'un vouloir investir à moyen et long termes. Je crains que les obstacles ne soient encore nombreux : reconnaissance de la formation comme vecteur possible et nécessaire du développement, moyens qu'on lui donnerait, mobilité des formateurs de formateurs. En conséquence, le chemin risque d'être encore long...

Rester « jeune »... ou comment continuer à se développer tout au long de la vie

Outre l'ensemble des préconisations déjà mentionnées dans ce texte, le formateur peut, par son activité même, concourir à son propre développement professionnel. Je ne sais si la curiosité s'acquiert, mais elle me paraît sans aucun doute constituer un atout supplémentaire pour les quelques modalités de travail qui vont être évoquées ici.

La veille stratégique : cette activité est rarement formalisée chez le formateur. On pourrait imaginer l'y préparer dans une formation initiale, en même temps qu'il travaillerait à l'élaboration de son projet professionnel, le relais serait ensuite en partie pris par les organisations professionnelles auxquelles il serait affilié. Car qu'est-ce qu'un système de veille stratégique sinon un dispositif qui permet, compte tenu des caractéristiques (finalités, organisation, type de public, activité...) d'un projet, de repérer dans l'environnement de ce dernier, les divers facteurs ou événements annonciateurs, susceptibles de menacer sa réalisation ou, au contraire, de constituer une opportunité pour son développement... et donc *in fine* d'assurer sa pérennité.

La pratique de l'évaluation : elle est souvent connotée négativement, du fait peut-être des usages et des pratiques rencontrées dans le monde scolaire ou dans certaines entreprises et administrations. Pourtant, l'évaluation « bien comprise » est un magnifique outil de connaissance et de progrès. Dans mon expérience de l'évaluation, j'ai constaté que celle-ci tendait plutôt à valoriser les acteurs et à faciliter le dialogue entre eux. En accord avec les « 3 R » de l'évaluation énoncés par Michel VIAL, elle a ainsi permis de Remédier à des dysfonctionnements, de Réguler des processus, voire de Refonder les hypothèses faites pour la conception d'un dispositif, le choix d'une modalité de travail, d'une organisation, d'un déroulement... Lorsqu'elle se met en position d'écoute, qu'elle permet l'échange avec les parties prenantes, l'évaluation est source d'information sur l'évolution d'un secteur professionnel, les attentes des personnes en formation, d'entreprises et organisations clientes. Elle contribue ainsi à un dispositif de veille.

Si l'on accepte de prendre en compte les résultats, les pistes, les questions sans réponse, les hypothèses qu'un processus ou dispositif d'évaluation conduit à formuler, l'évaluation peut s'apparenter ou se conjuguer avec une

posture de recherche, voire déboucher sur un travail effectif de recherche.

La posture de praticien-chercheur : au grand dam peut-être de quelques-uns, le formateur ne travaille pas dans ni sur des univers certains mais bien plutôt sur des réalités multiples, changeantes, complexes, dans lesquelles sa propre implication est à la fois le moteur de son efficacité et une possible source d'erreurs. Le « doute méthodique » – c'est-à-dire érigé comme méthode d'élaboration d'hypothèses à valider et non comme une attitude d'empêchement de l'action – nous semble être une nécessité pour un formateur qui se voudrait au service des individus et des organisations. Cette position, qui peut gagner à être soutenue en parallèle par des travaux de recherche proprement dits, s'apparente pour nous à celle du praticien-chercheur. Elle peut constituer une aide intéressante pour mieux fonctionner dans cette complexité, pour y développer une intelligence et en anticiper les effets, pour favoriser une compréhension réciproque des acteurs et, peut-être, de plus grandes capacités de négociation et de collaboration. Il est probablement difficile de demander à un formateur d'être un chercheur à plein temps. Le développement d'une posture de praticien-chercheur semble possible sinon souhaitable, pour le renforcement d'une professionnalité et son maintien dans le temps.

Les groupes de pairs et le travail en équipe et en réseau : nous ne reviendrons pas sur ce point dont les effets principaux ont été évoqués dans le cadre de l'étude européenne présentée auparavant, sauf à réaffirmer l'intérêt de la pluridisciplinarité et de la dimension internationale, source de nouveaux horizons, d'innovation, d'enrichissement mutuel et d'aide à la construction de l'identité professionnelle. On sait par ailleurs le rôle joué par les dispositifs de formation en ligne ou les réseaux tels que ceux des CARIF-OREF, de Centre Inffo, de l'AFPA...

L'écriture et la réflexion sur la pratique : on dit parfois des praticiens qui écrivent et théorisent qu'ils ne sont pas très « bons » dans la pratique. Si, dans mon expérience, cela m'est apparu fondé pour quelques-uns, il me semble que pour une grande majorité d'entre eux, l'écriture individuelle ou collective – dans le sens d'une pratique réflexive, d'une élaboration de sa pratique – est essentielle pour leur développement professionnel. C'est plutôt quand le formateur ne réfléchit pas son métier, à sa pratique, qu'il n'en discute pas avec

des pairs, qu'il n'élabore ni ne formalise sa réflexion, qu'il y a peut-être lieu de s'inquiéter.

On gagne encore plus à exercer cette activité dans le cadre d'un groupe plurinational de praticiens.

Former des formateurs. Sauf à être sous l'emprise d'un désir de reproduction de soi-même, celui qui a animé des formations de formateurs sait combien cela peut être exigeant, voire déstabilisant, à travers les mises en question des participants. Néanmoins, il sait aussi, pour un peu qu'il soit à l'écoute, combien celles-ci sont enrichissantes et sources de progrès.

Apprendre⁵⁸ et aider à apprendre tout au long de la vie

Certains, dont je suis, voient dans le triptyque « Formation-consultation, recherche-écriture, formation de formateurs », la possibilité d'un « cercle vertueux » pour utiliser l'expression consacrée, ou plutôt d'une « spirale formative » (la spirale sortant de la circularité et de la répétition), permettant le développement et le maintien d'un réel professionnalisme sinon d'une professionnalité du formateur de formateurs, garant d'une offre de développement professionnel pertinente aux formateurs en formation avec lesquels il travaille. Réalisée dans le cadre d'une structure, par une équipe ou par un groupe de pairs, cette approche prépare et facilite à mon sens la mise en œuvre d'une organisation apprenant(e) tout au long de sa vie.

Ceci est encore plus vrai lorsque cette pratique est réalisée au plan européen, avec un groupe plurinational de professionnels. Source d'enrichissement et de changement interculturel⁵⁹ sinon transculturel⁶⁰ de l'identité professionnelle et personnelle, elle suppose, pour naviguer dans les eaux de la transitionnalité⁶¹ – l'aire psychique par excellence de l'imaginaire et de l'interculturel groupal – d'être bien ancré dans son identité.

58 - Dans le double sens de « *teaching* » et de « *learning* ».

59 - Voir notamment « L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines », de Claude CLANET. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1993. - 234 p. (Interculturels).

60 - W. WELSCH. « *Transculturality – the puzzling form of cultures today* » in *Spaces of culture : city, nation, world* ed. par Mike FEATHERSTONE et Scott LASH. Londres, Sage, 1999.

Bruno THIBERGE. « Vers un abécédaire interculturel, multiculturel, transculturel... ». *Actualité de la Formation Permanente* n° 222-223, Septembre-Décembre 2009. Mondialisation des apprentissages. Centre Inffo.

61 - Au sens de WINNICOTT.

Quelle démocratie participative dans les réformes du secteur de la formation ? L'exemple du métier de formateur

Le lundi 21 janvier 2013 pourrait rester un jour important dans l'histoire de la formation professionnelle. En marge de ses vœux à la presse, Thierry REPENTIN⁶² a en effet annoncé son intention de rationaliser le marché de la formation – composé de plus de 55 000 organismes – en proposant notamment la création d'un « cahier des charges » comportant le critère d'un niveau minimal de qualification pour les formateurs. Cet événement est d'autant plus important que la volonté de l'exécutif serait de faire figurer cette disposition dans le projet de loi sur la formation et l'apprentissage, programmée pour la fin de l'année.

Où, rien ne laissait présager le retour de la problématique de la qualification des formateurs sur le devant de la scène, tant ce qui pourrait être défini comme un pluralisme intégré semblait l'avoir, au début des années quatre-vingt-dix, subsumé sous celle des « métiers de la formation » ; débouchant ainsi sur un consensus mou qui visait moins l'organisation de la profession que la subversion, tant du conflit entre les tenants et les opposants à l'instauration d'un système de qualification des formateurs, que de celui entre les tenants et les opposants à la création du groupe professionnel unifié⁶³.

Ainsi, au cours des années quatre-vingt, certaines associations de professionnels de la formation, dont l'AFREF, se positionnèrent défavorablement à l'égard de l'institution d'un système de qualification des agents de la formation. Considérant qu'il était nécessaire de préserver la liberté des entreprises de choisir leurs intervenants, et refusant le conditionnement – jugé par trop scolaire – de l'accès aux activités de formation à la détention d'un diplôme ou d'une certification professionnelle,

62 - Ministre délégué en charge de la Formation professionnelle et de l'Apprentissage de juin 2012 à mars 2013.

63 - DE LESCURE E. (2010) : *Introduction. Un ensemble hétérogène*. Éléments de littérature sur les métiers et les agents de la formation.

Fabrice GUTNIK

Maître de conférences associé à l'université de Picardie et directeur pédagogique du groupe Facem, Fabrice GUTNIK est également le nouveau président de l'AFREF. Membre du Centre de recherche sur la formation (CRF) du CNAM, il est l'auteur de plusieurs ouvrages et articles sur la formation professionnelle.

ces associations réussir à faire valoir leur point de vue. Ces choix furent le produit d'une construction historique qui mérite que l'on se penche à nouveau sur son déroulement.

Bref historique

Selon Christine CAPELANI⁶⁴, on peut distinguer deux périodes concernant la division sociale du travail dans le secteur de la formation. La première, de 1969 à 1990, se caractérise par l'émergence des métiers de la formation, avec l'établissement des premières typologies : à partir des situations et des activités de formation ou à partir de la définition d'un processus de formation faisant apparaître une division des tâches.

L'analyse faite par Christine CAPELANI des travaux inauguraux de Philippe FRITSCH nous permet de souligner que, durant cette période, les formateurs d'adultes sont issus soit de la classe dominante, soit de la classe moyenne ou populaire, mais que dans tous les cas, « *devenir formateur plutôt qu'enseignant ou ingénieur constitue un pis-aller* », et que « *près des deux tiers des formateurs interrogés par P. FRITSCH, (...) ont connu des "accidents de parcours ou des changements d'orientation" dans le courant de leur scolarité* ».

De même, « *bien que la plupart d'entre eux reprennent des études lorsqu'ils ont une activité professionnelle, ils n'en conservent pas moins une attitude de ressentiment ambigu par rapport à l'école* ».

Considérée comme une instance de légitimité, ils en accusent la prétention au monopole de légitimation mais certaines de leurs démarches

64 - CAPELANI C. (2001) : *Différenciations et divisions sociales dans les métiers de la formation*.

manifestent néanmoins le souci d'être reconnus sinon par l'école, du moins par d'autres instances parallèles à l'école ».

On comprend mieux, dès lors, la position adoptée à cette époque par les associations de professionnels de la formation contre le conditionnement de l'accès aux activités de formation à la détention d'un diplôme ou d'une certification professionnelle...

La deuxième période, que CAPELANI situe de 1990 à 2000, accentue la division sociale du travail et les tentatives de rationalisation, notamment avec :

- la hiérarchisation entre les formateurs « *qui occupent les positions intermédiaires du salariat et les cadres de la formation qui occupent les positions supérieures de l'espace professionnel* », dans la classification de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) ;
- la conclusion de la convention collective nationale (CCN) de 1988 puis de 1994 ;
- l'institution de normes ISO (Organisation internationale de normalisation) et AFNOR (Association française de normalisation) ;
- l'élaboration de référentiels de formation en vue de leur enregistrement par la Commission technique d'homologation.

La proposition faite par Thierry REPENTIN de définir un niveau minimal de qualification pour les formateurs s'inscrit donc dans la continuité de la problématique de la professionnalisation et de la qualification des formateurs. Problématique qui participe elle-même d'une dynamique historique d'organisation de la profession liée à la rationalisation et à la division sociale du travail dans le secteur de la formation.

Les arguments en faveur d'une réforme

Et si M. REPENTIN avait raison ?

En effet, plusieurs raisons plaident désormais en ce sens. Ces raisons participent tant des enjeux économiques et sociaux du secteur, que de la situation actuelle des acteurs :

- l'explosion démographique des acteurs de la formation : « *En 1999, lors du dernier recensement, si l'on inclut les cadres de la formation, 130 000 personnes ont été ainsi comptabilisées comme agents de formation*⁶⁵. » Or si le métier de formateur ne s'est pas totale-

ment ouvert, le recrutement s'est largement diversifié⁶⁶ ;

- l'importance économique et sociale du secteur de la formation : désormais « *plus de 50 000 organismes de formation, réalisent au total 7 milliards d'euros de chiffre d'affaires, forment chaque année plus de 11 millions de stagiaires et dispensent près de 750 millions d'heures de formation*⁶⁷ ». Le nombre d'organismes ne rend toutefois pas compte des différences sensibles d'effectifs et de leurs conséquences sur les conditions d'exercice des activités de formation, parfois très précaires ;
- par ailleurs, « *si la diversité des organismes de formation est une chance, elle constitue aussi une opportunité et une cible privilégiée pour les mouvements à caractère sectaire cherchant à acquérir de nouvelles ressources financières, à recruter de nouveaux adeptes et à conquérir des parts d'influence dans les entreprises ou les administrations*⁶⁸ » ;
- des conditions de travail en organisme de formation qui évoluent : même si elle demeure centrale pour les entreprises – comme le prouve l'analyse des offres de formations de formateurs⁶⁹ – la tendance aujourd'hui est à l'externalisation de l'ingénierie pédagogique auprès de prestataires spécialisés. Cette tendance s'accompagne, en outre, d'une exigence accrue des entreprises sur la qualité globale de la formation ;
- une précarisation des conditions d'emploi en organisme de formation : les temps d'emploi extrêmement variables, pouvant aller de quelques heures à plusieurs mois par an ;
- l'influence croissante de la Communauté européenne sur les politiques publiques et privées de formation : la mise en place de programmes communautaires « *en matière de formation de formateurs* »⁷⁰ devant contribuer au développement d'une véritable politique « d'investissement formation » pour les entreprises, dans le cadre d'une logique de résultats économiques et sociaux pouvant être évalués⁷¹.

66 - DE LESCURE E. (2010) : Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. Un exercice de rétroaction (1960-2000).

67 - Miviludes (2012) : *Savoir déceler les dérives sectaires dans la formation professionnelle*.

68 - Miviludes, (2012) : 4.

69 - GÉRARD F. (2001) : *Se former aux métiers de la formation ou se professionnaliser comme acteur de la formation*.

70 - GÉRARD F. (2001) : 39.

71 - FFP (2013) : *Rendre compte des impacts économiques et sociétaux des investissements en formation*

65 - DE LESCURE E. (2010) : 7.

À ces raisons, nombre d'autres pourraient être ajoutées... On mesure donc l'importance que cette nouvelle orientation pourrait avoir sur le secteur de la formation. Il reste toutefois à en apprécier les conditions actuelles de réalisation.

Pour une prise en compte large des expressions légitimes

Hélas, diront certains, l'exigence d'un niveau minimal de qualification des formateurs ne s'impose pas, loin s'en faut, pour tous les acteurs. Pourtant, des organisations syndicales se sont prononcées, et ce dès 2004, favorablement à un niveau de qualification des formateurs au moins égal à la certification ou au diplôme auquel ils contribuent. C'est qu'à vrai dire, il y a loin de la rationalisation d'un marché *stricto sensu*, au développement d'un secteur qui ne souhaite pas enterrer ses ambitions citoyennes ou, en d'autres termes, l'éducation permanente.

Sans statuer sur le bien-fondé de cette mesure, ce qui serait prématuré à ce jour, il y a donc urgence à élargir le tour de table concernant les réformes en cours, à commencer par celle visant la qualification des acteurs de la formation. Les associations de professionnels de la formation – au premier rang desquelles l'AFREF – ont manifestement joué un rôle important dans l'évolution du secteur en tant qu'espace permettant aux professionnels de la formation de développer leur capacité à analyser leurs activités, à se professionnaliser et à mener une réflexion critique sur leur devenir pour affirmer leur identité.

Par conséquent, seule la valorisation d'un

véritable pluralisme des expressions légitimes – au service de l'intérêt général, du sens et de la cohérence des actions – pourra permettre au gouvernement d'élaborer de manière éclairée les réformes en matière de formation professionnelle en général, et de répondre à la question de l'obligation d'un niveau minimum de formation des formateurs, en particulier.

La question posée est celle de la citoyenneté et de la professionnalisation des acteurs de la formation. En d'autres termes, il s'agit de considérer comment les acteurs de la formation dans leur ensemble peuvent se saisir des réformes en cours d'élaboration et participer concrètement aux choix qui les concernent, en tenant compte des dimensions culturelles, sociales et économiques de leurs missions.

La mise en place d'un dialogue social élargi constitue un enjeu historique pour le secteur de la formation, à l'heure où le droit de la formation professionnelle des adultes⁷² pourrait devenir un quasi droit subjectif avec le compte individuel de la formation. En effet, l'article 2 du projet de loi reprend les caractéristiques du compte personnel de formation prévues par l'accord national interprofessionnel (ANI) du 11 janvier 2013, considérant ainsi que ce compte est personnel, unique et universel.

Ce qui, si l'on n'y prend garde, pourrait entraîner un morcellement de la demande de formation, au détriment de la cohésion de la politique en matière de formation professionnelle...

Mes remerciements à René BAGORSKI pour la relecture critique de ce texte.

professionnelle, Guide de reporting à destination des entreprises.

72 - Caillaud P. (2007) : La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes.

La diversité des pratiques de professionnalisation des formateurs

Dans l'analyse des modes de professionnalisation des acteurs de la formation – ainsi que dans celle de leurs évolutions – mon positionnement est multiple. En effet, en tant qu'acteurs de la formation, il convient de considérer nos responsabilités sociales vis-à-vis de nos métiers, les activités diverses qui en découlent et la nature de nos implications. C'est donc en tant que présidente et animatrice du réseau Rafia Le Lien (Réseau des acteurs de la formation, de l'insertion et de l'accompagnement) que j'écris ces lignes, mais aussi en tant qu'acteur impliqué dans des processus de professionnalisation, notamment de par mon expérience de formatrice de formateurs et de responsable d'un organisme proposant à la fois des formations et des bilans de compétences.

Le développement professionnel doit être analysé sur le plan du développement des compétences individuelles et sur celui du développement des compétences collectives, simultanément. Il est vrai que cette volonté de réciprocité des effets de développement individuel et collectif semble parfois utopiste : il s'agit d'en être conscient, sans pour autant perdre cette nécessité de vue. Ceci étant posé, mon constat concernant le développement professionnel des formateurs se base sur cinq observations.

Professionnalisation des acteurs de la formation : développement et évolution du métier

En premier lieu, si je regarde mon propre parcours de professionnalisation en tant qu'actrice de la formation, je m'aperçois que mon chemin devient de plus en plus précis, sans que pour autant n'apparaisse franchement de ligne d'horizon. Étant donné la mouvance des contextes – tant économique que politique – et l'incertitude croissante pesant sur mes activités de formation, je lis de moins en moins bien mon propre avenir professionnel, et pas davantage celui de mon métier. Cela

Magali DEMANGE

Directrice d'Adevra (organisme de formation et centre de bilan de compétences), Magali DEMANGE intervient depuis une dizaine d'années dans le secteur de la formation et l'accompagnement d'adultes. Présidente du réseau Rafia Le Lien, elle cherche par le biais de cette association à promouvoir les échanges entre les acteurs de la formation, de l'insertion et de l'accompagnement, et à favoriser le décloisonnement entre ces différents métiers (www.rafialelien.fr).

m'amène à constater que les formateurs sont contraints à une certaine « flexicurité », c'est-à-dire, me concernant, à être dans la nécessité de continuer à agir sur le développement de mes propres compétences et connaissances pour perdurer dans un métier auquel je crois profondément, mais qui me maltraite parfois. Je pense vivre une stratégie identitaire située entre la « dynamique de continuité » et celle de la « gestation identitaire »⁷³. Je ne vise pas tant à rechercher une identité (que je pense avoir atteinte), qu'à réussir à être suffisamment rassurée par ses contours. Aujourd'hui, tel un tout-petit, j'en cherche les bords...

C'est ce qui m'a amenée à étudier nos métiers de la formation, et plus précisément les genres qui les caractérisent, ainsi que les éléments inducteurs de leurs évolutions (y compris les effets de style sur le genre⁷⁴). Je m'intéresse donc au développement professionnel et particulièrement à l'axe de l'évolution et du développement du métier, ce que j'appelle la « *métierisation* ».

Orientation professionnelle vers les métiers de la formation : entre valeurs professionnelles et priorités personnelles

Mes activités de responsable de formation et de formatrice m'amènent aussi à constater un engouement important pour les métiers de la formation et des ressources humaines de

73 - KADDOURI, M. (2011). *Motifs identitaires des formes d'engagement en formation*, Savoirs.

74 - CLOT, Y. FAÏTA, D. (2000). Genre et styles dans l'analyse de l'activité, Travailler.

la part de personnes en réorientation professionnelle. C'est en particulier le cas de celles qui ont subi les effets déshumanisants de leur organisation du travail. Les métiers de la formation apparaissent alors comme un refuge où peuvent s'exprimer et se confronter les modes de valorisation et de reconnaissance du travail. Le choix définitif de se réorienter et se professionnaliser dans ces métiers s'opère souvent lorsque ces personnes en découvrent les conditions de travail, à travers des enquêtes auprès de professionnels. Elles vivent alors une réelle confrontation de leurs représentations, qui va les obliger à mettre en perspective valeurs professionnelles et priorités personnelles.

Des attentes et des questionnements sur la gestion de la formation

En tant que formatrice impliquée dans la professionnalisation des formateurs, j'ai pu constater que les dispositifs de formation qui, au-delà des apports conceptuels, favorisent l'apprentissage de la réflexivité étaient particulièrement appréciés des formateurs-stagiaires, car celle-ci leur donne matière à réfléchir et à conceptualiser. Cela a été particulièrement vrai de certains dispositifs universitaires auxquels j'ai pu participer. Une autre attente forte des stagiaires concerne les pratiques de gestion de la formation et leurs évolutions. En effet, beaucoup s'interrogent sur les conséquences concrètes qu'elles pourront avoir sur leur positionnement professionnel, sur leurs rapports aux institutions ainsi que sur leur inscription dans un contexte politique, économique et social. Cette question semble, d'après les retours des stagiaires, encore en suspens et pourrait encore être approfondie par les dispositifs universitaires de formation de formateurs.

Développement professionnel et innovation : une construction au service de l'évolution du métier de formateur

Au vu des difficultés rencontrées dans la direction et la gestion de mon organisme et de celles que j'observe chez mes collègues, je me suis fortement interrogée sur ce qui peut protéger notre métier tout en lui permettant d'évoluer.

J'ai récemment réalisé une étude⁷⁵ sur l'évolu-

tion du métier de formateur à travers un travail de caractérisation du rapport entre l'innovation et la professionnalisation. Il s'agissait de comprendre comment les formateurs développent leurs propres compétences et comment ils considèrent la professionnalisation sur le plan collectif. Il était aussi question de l'impact de l'environnement et des conditions de travail sur l'évolution de leur métier.

Pour réaliser cette étude, je me suis appuyée sur mon contexte professionnel et sur celui des formateurs du réseau Rafia Le Lien. Cette enquête a nécessité l'analyse des pratiques de développement professionnel des formateurs, ainsi que celle de leurs représentations sur la professionnalisation (entendue ici comme un mode de développement des compétences des formateurs).

Le point central de mes constats s'est trouvé être le changement. En effet, penser l'évolution du métier amène à penser le changement. Ce processus de changement semble être au cœur du rapport entre l'innovation et le développement des compétences du formateur, notamment sur le plan des enjeux de l'innovation dans l'évolution du métier. Trois constats ont donc ainsi pu être dégagés :

- l'innovation en tant que processus social de changement est inscrite dans les pratiques professionnelles des formateurs. En effet, sur le plan opérationnel, l'objet même de former vise à induire un changement dans une situation donnée. Dans ce cadre, les formateurs agissent sur les processus de changement tout comme, réciproquement, ils « sont agis » par ceux-ci. En outre, les formateurs doivent eux-mêmes faire face aux changements dans leur métier et doivent s'accommoder de la complexité de l'environnement de la formation, en développant adaptabilité, créativité et réflexion stratégique ;
- les formateurs innovent à travers le développement de leurs compétences individuelles et collectives. Lorsque les formateurs développent leurs compétences, ils agissent sur leur transformation subjective, ainsi que sur leurs conditions et environnement de travail. Ils sont ainsi soumis à des transformations identitaires et mettent en place des stratégies pour y faire face. À travers le développement de leurs propres compétences, les formateurs s'inscrivent donc dans une démarche d'innovation ;
- le développement des compétences des for-

75 - DEMANGE, M. (2012). L'innovation caractérisée comme un processus social de changement au cœur du métier de formateur et au service de son évolution, mé-

moire de master en sciences de l'éducation, spécialité IFF (Ingénierie de la formation de formateurs).

mateurs favorise l'évolution de leur métier, à condition que ces changements soient soutenus sur le plan collectif. En se lançant dans une démarche de développement de compétences, le formateur vise, bien sûr, le renforcement de sa propre identité professionnelle. Cependant, à un autre niveau – pas toujours conscient – existe également une visée de transformation et d'amélioration générale du métier : des formateurs plus compétents étant, de fait, mieux à même d'innover, de créer les nouvelles pratiques professionnelles qui permettront au métier d'évoluer. Mais certains phénomènes peuvent contrarier cette « double boucle » vertueuse. En effet, les changements perpétuels auxquels sont soumis les formateurs peuvent les fragiliser sur le plan individuel. Sur le plan collectif, un environnement et des conditions de travail difficiles peuvent générer une fragilisation du métier. Pour que le développement professionnel des formateurs puisse produire tous ses effets, il leur revient de prendre conscience collectivement de leur responsabilité sociale dans l'évolution de leur propre métier et d'amener les autres acteurs du système de formation français à en tenir compte également.

Principaux moyens pour les formateurs de développer leurs compétences : distinction entre modalités internes et externes

L'étude que j'ai réalisée – dont vous trouverez plusieurs extraits ci-dessous – a également permis d'identifier les représentations qu'ont les formateurs sur les moyens de développer leurs compétences. L'analyse que j'ai conduite permet de dégager une distinction entre les modalités mobilisables par les formateurs (modalités internes) et les modalités provenant de l'environnement de travail (modalités externes).

Sur le plan interne

Les formateurs interrogés ont identifié des modalités de professionnalisation dont la source provient de l'implication et de la mobilisation du formateur. Il s'agit notamment de :

- la participation à des formations. « [Un] formateur semble considérer que les formations universitaires ont un rôle important pour l'évolution du métier. De plus, le diplôme obtenu en fin de formation rassure les administrations sur le degré de professionnalisation. Il appa-

raît que la formation au sens traditionnel de l'animation pédagogique (c'est-à-dire, selon ce formateur, sans échange des pratiques) n'est pas le seul mode de professionnalisation que les formateurs envisagent pour favoriser le développement des compétences des formateurs » ;

- l'intervention dans de nouveaux domaines, de nouveaux dispositifs. « Les formateurs interviewés considèrent qu'intervenir sur de nouveaux domaines et de nouveaux dispositifs développe de nouvelles compétences » ;
- l'analyse de l'expérience. « Les formateurs prennent en considération l'expérience comme un moyen d'évolution. D'après eux, l'association des acquis de l'expérience et des acquis universitaires appuie l'assise professionnelle. La remise en question des connaissances du formateur est évoquée. Cela implique une réflexivité suffisante pour effectuer un retour sur ses expériences et acquis. Nous retrouvons dans ces citations la boucle de l'apprentissage expérientiel de Kolb⁷⁶ (1984) » ;
- les échanges de pratiques ;
- la confrontation des travaux de la recherche avec la pratique professionnelle.

Sur le plan externe

Les formateurs interrogés ont aussi proposé des moyens qui sont plus extérieurs à la volonté et l'implication de ces formateurs en cours de développement de compétences. Il s'agit notamment de la pérennisation des contrats, de l'accompagnement de la réflexion, et du choix des formateurs :

- pérennisation des contrats. « Un des formateurs insiste sur l'idée que pérenniser les contrats facilite le développement des compétences des formateurs. Son constat porte sur deux niveaux différents. D'une part, il concerne le développement des compétences des formateurs à titre individuel, qui est compromis du fait de la précarité des contrats et de la faible rémunération. Il semble que cela puisse engendrer une plus faible implication et donc un développement de compétences moins important. D'autre part, la professionnalisation de la structure est questionnée. Il s'agit alors des compétences collectives et de leur développement qui reste faible du fait d'un turnover trop élevé. » ;
- accompagnement de la réflexion. « Un des formateurs précise qu'accompagner la ré-

⁷⁶ - KOLB, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*.

flexion des formateurs permet d'éviter de les formater. Cela fait référence à l'autodirection dont parle BANDURA⁷⁷. En effet, la possibilité des formateurs à mettre en œuvre des actions pour développer leurs compétences est soumise non seulement à un processus interne mais aussi à un processus extérieur, issu de l'environnement dans lequel ils se situent. » ;

- réseau. « Parmi les suggestions concernant les moyens de faire évoluer le métier de formateur, le réseau est repéré comme professionnalisant à travers son activité fédératrice » ;
- outils de communication des données d'actualité. « Il a été suggéré la proposition de mettre

en place et utiliser des outils d'information, de veille d'actualité et de communication au service de la professionnalisation des formateurs » ;

- organisation de séminaires. « L'organisation de séminaires est identifiée comme un moyen de proposer des rencontres entre formateurs. [...] Il s'agit de rassembler des formateurs, quel que soit leur environnement de travail. Il semble alors que les formateurs à travers ces rencontres pourraient construire ou développer leur identité professionnelle. »

⁷⁷ - Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of Personal Control.*

Se professionnaliser et développer son activité : conseils pratiques aux très petits organismes

Comment poursuivre sa professionnalisation et développer son marché lorsque l'on est un formateur indépendant ou que l'on travaille dans une très petite structure de formation ? Conjuguant ces expériences professionnelles, Marie-Christine LLORCA donne ici des conseils très pratiques pour éviter l'isolement et exister qualitativement aux côtés des grosses structures de formation.

Marie-Christine LLORCA

Docteur en sciences de l'éducation, Marie-Christine LLORCA a fondé en 1994 le cabinet AGO, institut spécialisé en pédagogie de l'adulte. Formatrice de formateurs et chargée d'enseignement en psychologie du travail, elle est également consultante. Elle intervient notamment auprès de l'UNESCO Institut for lifelong learning de Hambourg, sur la question des pédagogies actives de l'adulte en contextes d'apprentissages informels. www.ago-formation.fr

De quelle place parlons-nous ?

Je parcours le chemin de la formation depuis de nombreuses années : d'abord enseignante, je suis devenue enseignante spécialisée en 1989, quand la remédiation cognitive faisait réseau. Nous avons développé alors des méthodes d'accompagnement d'acteurs, avec Maryvonne SOREL, Alain MOAL et d'autres membres du réseau Paris-V⁷⁸. Par la suite, conseillère pédagogique, puis *trainer* en programme d'enrichissement instrumental (PEI) en Israël, il m'a semblé important de réfléchir aux pédagogies de la médiation, soutien aux apprentissages.

Plus tard, la codirection du centre de ressources et de compétences du dispositif de Préparation active à l'emploi et à la qualification (PAQUE), pour le compte de la Direction régionale de la formation professionnelle⁷⁹ de Languedoc-Roussillon, m'a conduite à réfléchir aux « *stratégies de projets et de réseaux des usagers*

78 - Ce réseau a été créé en 1985, au moment de la première formation PEI menée en France par Levana DAYAN. Il s'est interrompu dans les années 2000 à la fin des relations conventionnées avec le HDWRC de Jérusalem devenu aujourd'hui ICELP. Ses objectifs étaient de soutenir la qualité de la mise en place du PEI en France en proposant des temps de travail des formateurs français formés à Jérusalem, des supervisions des personnes formées sur site par ces formateurs et une charte qualité des formations PEI dispensées auprès des publics. Ce réseau a permis des échanges pédagogiques de qualité et un développement de la pratique de terrain intégré aux structures d'exercice. Il a permis de dépasser ce qui a pu être reproché à l'époque au PEI : un programme d'entraînement déconnecté des compétences contextuelles.

79 - Devenue Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP).

de dispositifs d'insertion », dans une thèse en sciences de l'éducation, dirigée à Toulouse par Michel BATAILLE, évaluée par Jean-Pierre BOUTINET et Pierre TAP. Elle a donné lieu à la publication de l'outil *Strat'ago* aux éditions Quiplust, Paris⁸⁰.

Aujourd'hui, depuis l'institut pédagogique AGO Ingénierie formation⁸¹, j'interviens dans les champs de l'éducation thérapeutique du patient⁸², de la (re)médiation cognitive et des pédagogies de l'adulte, par des actions de formation, de conseil, d'évaluation et d'accompagnement à la création de dispositifs de formation (en présence ou à distance) et d'outils pédagogiques. Je suis consultante pour l'UNESCO dans les dispositifs de formation tout au long de la vie.

Mon cheminement s'étire donc de la pédagogie transverse au champ du développement professionnel ; de l'univers de l'enfance à celui de la formation de l'adulte ; de la pédagogie à l'andragogie. En étant administratrice à la CSFC, j'ai choisi de soutenir le développement du professionnel « tout seul », tant il semble important et éthiquement utile d'aider la compétence artisanale à exister. C'est depuis ma petite structure que je développe mes propos.

80 - www.editionsquiplussest.com

81 - www.ago-formation.fr

82 - Soignants qui veulent éduquer leurs patients pour qu'ils gèrent mieux leur maladie chronique.

Se développer soi-même quand on travaille dans les métiers de la formation

Pour un formateur, il est déterminant de se poser la question des modes de développement de sa propre activité ; et ce d'autant qu'elle vise à accompagner l'autre. Or, le formateur peut parfois oublier de se pencher avec bienveillance et efficacité sur son propre développement professionnel...

Il est possible de se développer, en tant que formateur, en étant en veille sur les nouveaux thèmes qui émergent dans le secteur professionnel, par exemple ceux du « travail collaboratif » ou de la « coconstruction des savoirs », qui participent à la réflexion contemporaine au sein du champ de la formation et apportent une nouvelle façon d'envisager le processus de formation. Les questions de la socioconstruction des savoirs – ancrée dans les travaux post-piagétien et articulée aux travaux brésiliens actuels sur la capacité – ne sont pas tout à fait nouvelles, mais deviennent visibles aujourd'hui ; et ce d'autant que se développent le concept de formation tout au long de la vie. De nos jours, le formateur se doit d'explorer et de comprendre ces nouvelles façons de voir, quels que soient son champ et ses formes d'intervention, pour que l'acte de formation ait du sens, et puisse être resitué dans le champ de l'intervention sociale.

Il en est de même pour les modes de formation à distance : ils ne sont pas tout à fait nouveaux, mais de nouveaux outils (réseaux sociaux, *smartphones*...) les ont rendus plus communs. Le formateur doit se penser là où se font les usages et non plus seulement en fonction de ses modalités habituelles d'intervention. Apprendre les méthodologies de la formation ouverte, en réseau et à distance enrichit la pratique pédagogique.

Ces modalités de formation peuvent de plus renforcer les pédagogies actives et faciliter la coconstruction quand les situations d'apprentissage proposées sont pensées comme actives. La formation à distance peut autant se traduire par des modes transmissifs passifs (seul derrière un écran qui délivre un contenu) que par des occasions de production de savoir (ensemble à résoudre un problème posé par la situation d'apprentissage, soutenue par un tuteur). S'inscrire dans les nouvelles pratiques ne suffit pas, les habiter en les réfléchissant, en

maintenant en veille la réflexion pédagogique, permet d'en faire des outils de formation⁸³.

Le développement du formateur passe aussi par les lectures régulières qui permettent cette veille. Il passe par des abonnements systématiques à des publications théoriques et méthodologiques de qualité – pour ma part, je citerai *Sciences humaines*, les publications de l'Institut français de l'éducation, la *Revue française de pédagogie*, la *Revue française de psychologie*, les thèses en sciences de l'éducation éditées chez L'Harmattan... – mais également par Internet grâce, entre autres, aux alertes ciblées de *Google* ou à la consultation de sites comme Canal U. La difficulté est d'identifier les ressources pertinentes, d'installer de la régularité dans la prise d'information et de maintenir ce temps d'autodidaxie, sans qu'il ne disparaisse sous les contraintes de l'urgence.

On doit être attentif à se former soi-même chaque année, systématiquement et obligatoirement, par une anticipation de ses besoins de formation, sur les divers champs de compétences nécessaires à l'exercice du métier de formateur (pédagogie en formation d'adultes, psychologie, animation, méthodes...), surtout si son activité intègre de l'ingénierie pédagogique ou de la gestion d'entreprise (législation applicable aux organismes de formation, comptabilité spécifique, réponse aux appels d'offres...). On n'a en effet que trop tendance à repousser à plus tard ce temps de formation, considéré « inutile » parce qu'il n'est pas immédiatement rentable.

Enfin, il est possible de se développer en allant sur des axes de formation nouveaux, un peu plus difficiles que ceux que l'on maîtrise déjà et qui nécessitent un effort de créativité et de construction ; de façon à rester en éveil et à ne pas perdre la compétence. Il s'agit d'une sorte de « zone proximale de développement » que le formateur met en place de façon autonome, en communiquant dans des colloques et en écrivant des articles dans des revues professionnelles.

83 - J'ai pu expérimenter en tant qu'apprenante, un DU de formation mené entièrement à distance pour devenir formateur à distance ; DU structuré et tutoré sur des principes résolument socioconstructivistes : www.nettrainers.org/fr

Savoir s'instituer, se faire connaître et reconnaître

Pour un petit organisme de formation, s'instituer implique de faire un effort particulier dans la formalisation de son existence, comme dans l'adoption d'un comportement de professionnel « plus grand ». En voici quelques illustrations :

- il est possible de s'instituer en ayant des locaux accessibles, accueillants et dans lesquels recevoir des clients se fait sans crainte de générer une mauvaise image de son activité. En effet, le petit formateur peut avoir tendance à travailler à domicile ou dans des locaux peu coûteux ou des locations temporaires. Il doit alors veiller à la qualité de ces espaces provisoires, au risque de voir son image immédiatement atteinte. Il est intéressant que se développent aujourd'hui les espaces de travail partagés ou que, plus fréquemment que par le passé, les rencontres professionnelles puissent se dérouler dans des salons d'hôtels ;
- avoir un secrétariat téléphonique régulier, assurée par un assistant de formation bien informé sur les actions de formation, qui puisse renseigner les demandeurs de façon à assurer un service réactif et de qualité est également nécessaire. La saisie des besoins et la réactivité face aux demandes permettent de nourrir l'offre de formation ou de personnaliser l'accompagnement ;
- avoir une carte de visite et un site Internet à jour et représentatif de son activité est essentiel. Ces deux objets ont l'avantage d'être simples, peu coûteux et facilement actualisables, contrairement aux plaquettes et catalogues de formation. Ces modes de présentation sont contemporains et donnent accès à une information consistante sur l'organisme de formation. Cela nécessite par contre un effort dans la mise à jour du site web qui devient un outil d'interaction et non une plaquette « morte » ;
- on peut s'instituer en répondant aux appels d'offres publics, même s'il est parfois nécessaire d'argumenter auprès des interlocuteurs publics pour ne pas être soumis au chiffre d'affaires minimal exigé, lorsqu'il est au-dessus de celui de sa petite structure de formation. Même les échecs sont bénéfiques, car ils permettent d'analyser plus finement ensuite les attentes des commanditaires, et ainsi de professionnaliser son organisme. Cela permet aussi de devenir destinataire d'appels d'offres restreints, à partir d'une première sollicitation faite aux commanditaires potentiels.

L'organisme entre ainsi dans le cercle des experts repérés et peut construire une offre plus ciblée. Ne pas oser le faire serait une erreur ;

- on peut également participer à des manifestations publiques (ou en organiser) avec des partenaires locaux eux-mêmes institués et qui sont dans le même état d'esprit en ce qui concerne les formations à développer. Par exemple, nous avons organisé en juin 2011 à Toulouse le premier « Forum de la pédagogie » d'AGO Ingénierie Formation, en partenariat avec la CSFC.

Savoir constituer et faire jouer ses réseaux

Appartenir à des réseaux est un réel enjeu aujourd'hui, tant on sait que cette appartenance fonctionne à la fois comme générateur d'opportunités et comme soutien social en cas de baisse d'activité, de difficultés de gestion ou de stress professionnel. Le formateur isolé ou travaillant dans une petite structure a d'autant plus intérêt à s'inscrire dans des réseaux ou à impulser lui-même ce comportement partenarial. Il pourra ainsi activer, en fonction de ses besoins et de ce qu'il peut apporter, ses différents réseaux. Le formateur peut notamment :

- devenir membre d'organisations professionnelles ou de syndicats existants, telle que la CSFC ;
- être actif sur les réseaux sociaux professionnels, de type *Viadéo* et *LinkedIn*. L'appartenance à ce type de réseaux permet d'échanger avec réactivité et facilité par affinités et centres d'intérêt communs. Des forums thématiques permettent de structurer des idées et des points de vue sur des thèmes choisis. Ces réseaux ont par contre l'inconvénient d'être payants (quand on souhaite accéder à un niveau plus complet d'informations) et de devoir être entretenus, ce qui nécessite du temps dédié ;
- repérer les compétences de son entourage professionnel et organiser des échanges de services sur des actions de formation thématiques. On peut ainsi créer une sorte de pool d'intervenants potentiels, mobilisables en fonction des projets. Cela permet aux petites structures de fédérer des équipes autour de projets, sans pour autant avoir la structure juridique d'une plus grosse société ;
- participer à des manifestations nationales et internationales, tels que l'Université d'hiver de la formation professionnelle de Centre Inffo, les congrès du CNAM, les forums du

Comité mondial des apprentissages, les journées de la revue *Éducation permanente*... Ces participations permettent de nouer des liens humains et thématiques qui enrichissent les possibilités d'intervention, mais également d'ouvrir des perspectives pour mieux situer son activité de formation au niveau social ;

- fournir de l'information utile à la communauté des formateurs *via* des mails ou une *newsletter*. Le formateur peut lui-même être fournisseur d'informations, gratuitement, bénévolement, parce que la circulation des idées enrichit à la fois celui qui les formule et celui qui en bénéficie. Cette générosité des idées est un gage du maintien de la réflexion face aux impératifs de la production. À partir du site d'AGO Ingénierie Formation, nous avons créé une *newsletter* mensuelle qui propose des textes pédagogiques, des actualités sur la formation et des liens Internet utiles. Le blog PedagoForm propose également d'excellents billets sur la pédagogie.

Comment réussir à s'expertiser

Avoir la capacité de s'expertiser est une gageure. Les retours des clients peuvent permettre de naviguer sans trop d'errance, pour peu que les objectifs aient été clairement partagés. Néanmoins, aujourd'hui l'enjeu est de mettre en place un processus de formation de qualité, depuis l'analyse des besoins jusqu'au repérage des effets de la formation sur les compétences. Le formateur peut renforcer son expertise en mettant en place l'évaluation de ses formations et en en fai-

sant une synthèse analysée, partagée avec le commanditaire.

C'est en maintenant la qualité sur l'ensemble du continuum de l'ingénierie pédagogique que l'on peut garantir le maintien de la qualité des prestations réalisées sur la durée.

Le formateur peut également s'expertiser en s'appuyant sur les normes qualité de la formation (normes ISO et AFNOR). Il peut les appliquer, même sans entrer immédiatement dans une démarche de certification, qui peut être coûteuse pour un petit organisme de formation ou un formateur indépendant. La connaissance des normes et la tentative de les mettre en œuvre produisent un effet de renforcement de l'expertise. Bien entendu, le formateur peut également contribuer à leur conception, comme nous le faisons au sein de la CSFC, en participant aux travaux de l'AFNOR depuis plus de cinq ans.

Pour conclure provisoirement, il apparaît que le « petit » formateur a aujourd'hui la force de la mobilité, de la qualité, de la réactivité et de la proximité. Il peut ciseler son intervention, la rendre contemporaine et attractive. Il peut jouer la carte de l'artisanat ou du bel ouvrage, et offrir la qualité que les « gros » organismes ne savent plus toujours produire. Cela impose une vivacité, une veille, un plaisir à construire des actions et à développer son activité. Le risque, sinon, est de ne produire que du « petit » et non plus du « sur-mesure ». Le rôle des syndicats professionnels est de défendre cette qualité auprès des pouvoirs publics et de la protéger de décisions parfois hâtives et destructrices, qui peuvent faire disparaître les derniers artisans de l'apprendre.

Pour se professionnaliser, le formateur doit savoir d'où il vient et comprendre où il est

Quelles perspectives, quelles voies de développement professionnel pour les formateurs ? Pour répondre à cette question, voici quelques pistes de réflexion, à la fois issues de ma longue expérience de formatrice et de responsable de formation et éclairées par une intervention de Philippe ASTIER (responsable du master Concepteur et réalisation de formation à Lyon-II) à l'Université ouverte des compétences, sur le thème du devenir des formateurs, (Paris, juin 2012).

Construire son identité – son « épaisseur » – professionnelle c'est, pour le formateur d'adultes d'aujourd'hui, prendre en compte trois grandes dimensions existentielles de son métier : savoir d'où il vient, comprendre où il est, identifier les défis à relever pour construire son avenir.

Savoir d'où l'on vient, c'est d'abord savoir s'inscrire dans une évolution historique, dont la première étape (années soixante-soixante-dix) a été celle du formateur militant, créatif, improvisant son métier, ses stratégies et ses modes d'intervention ; la seconde étape (années quatre-vingt-quatre-vingt-dix) étant celle de l'instrumentation, de la constitution des boîtes à outils et de l'irruption des ingénieries. La troisième étape, ces dernières décennies, est celle de la société de l'information où le formateur n'est plus qu'une source de savoirs parmi d'autres... Il s'agit donc, pour lui, d'intégrer ce triple changement de culture professionnelle : de la culture de l'enseignement (le formateur transmetteur des savoirs) à celle de la formation (le formateur animateur des parcours pédagogiques), puis à celle du développement des compétences (y compris *coachs*, accompagnateurs...).

Comprendre où l'on est, c'est ensuite comprendre la spécificité de son contexte de travail. On peut en distinguer quatre types, qui induisent chacun des postures différenciées et un « confort » professionnel plus ou moins grand :
- l'entreprise, où le problème central du forma-

Monique LAFONT

Pendant une vingtaine d'années, Monique LAFONT a apporté sa contribution à la construction de référentiels métiers, à la conception et à la mise en œuvre de dispositifs de formations de formateurs et de cadres pour le compte de la fédération Formiris. Actuellement formatrice, consultante et coach, elle anime, entre autres, des formations aux fondamentaux du métier de formateur au sein d'universités et d'organismes privés (Monique Lafont Formation Conseil - moniquelafont92@gmail.com).

teur est d'organiser la transposition du savoir professionnel, la relation avec le travail étant dans ce cas plutôt facilitée. Les formateurs en entreprise sembleraient avoir de l'avenir... ;
- les organismes de formation, où le problème du formateur est actuellement celui de la multiplication des injonctions (travail administratif, comptes rendus pédagogiques, exigences des conventions de formation...). L'image du formateur paraît, ici, assez brouillée ;
- les lieux et instances d'expertise, où le formateur travaille en posture de métacognition, de conseil, d'audit, d'observatoire. L'image du formateur « consultant » bénéficie du contexte actuel de « règne » des experts ;
- le formateur *freelance*, formateur indépendant qui peut accumuler les tâches des trois précédents et bénéficier des avantages afférents, mais aussi souffrir de son isolement.

Quels défis relever en fonction des mutations en cours ?

Identifier les défis à relever, c'est savoir repérer, pour mieux les surmonter, les grandes mutations à l'œuvre dans le champ de la formation, tels que :

- le développement des environnements numériques de travail ;
- la revalorisation de l'individualisation, de l'alternance, des dispositifs de formation personnalisés ;
- la grande vague de l'accompagnement qui amène les formateurs à travailler sur le « psychologique » ;

- l'importance croissante de l'État, qui réglemente toujours plus la formation professionnelle et lui fixe des objectifs de résultat ;
- le passage de la logique du développement des compétences à celle de la professionnalisation, qui amène à recombinaison travail et formation : « *se professionnaliser, c'est se redonner des objectifs en fonction d'une éthique*⁸⁴ » ;
- la redécouverte de la biographie, du récit de vie⁸⁵, et le développement des dispositifs de bilan de compétences, de validation des acquis de l'expérience, de validation des études supérieures... ;
- l'explosion des pratiques discursives (débriefting, analyses de pratiques...). On se forme en faisant, en écoutant, en parlant de son expérience. Cependant se pose la question de savoir ce qui est appris lors d'une séance d'analyse des pratiques : s'agit-il de développer le langage et la communication ou de développer l'action dont il est question ? Apprend-on à mieux parler ou à mieux faire ? ;
- la remise en cause de la conception traditionnelle qui veut qu'on se forme en dehors du

temps de travail⁸⁶. Face à l'exigence actuelle de rapprocher l'individu du monde du travail et de l'emploi, le formateur se trouve sommé de devenir compétent sur le travail...

Rude tâche, de nos jours, que celle de devenir un formateur compétent. Face à toutes ces mutations, le formateur d'adultes est appelé à se professionnaliser dans six grands domaines, avant de choisir de se spécialiser dans un ou dans l'autre :

- l'ingénierie (conception, construction et articulation de dispositifs) ;
- l'intervention et l'animation de dispositifs (mobilisation des compétences relationnelles, du verbal, non verbal...) ;
- le conseil en entreprise autour des trajectoires professionnelles (mobilités, reconversions...) ;
- l'accompagnement et ses corollaires : supervision et travail sur soi ;
- la gestion administrative et la promotion de son organisme ;
- la conception des certifications (construction de référentiels métiers, de formation, de certification).

84 - P. PERRENOUD, M. ALTET, L. PAQUAY, *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, 2002.

85 - G. PINEAU, *Produire sa vie, auto formation et autobiographie*, Téraèdre, mai 2012.

86 - Gilles FERRY, *Les trajets de la formation*, Paris, 1983.

Avant l'action, quelques pistes de réflexion !

La majeure partie d'entre nous a un parcours atypique. Voici le mien : enseignant, commerçant, formateur-consultant. Il m'a fallu intégrer un triple changement de culture professionnelle : de la culture de l'enseignement (le professeur-formateur transmetteur des savoirs, expert de la pédagogie et des questions d'éducation...) à la culture de la formation (le formateur, expert de l'andragogie, animateur de parcours pédagogiques) puis à la culture du développement des compétences (consultant, *coach*, accompagnateur...) en passant par le monde des entreprises. Ce dernier, je pouvais éventuellement l'ignorer en tant qu'enseignant (quoi que ?), mais il m'était indispensable de le connaître en tant que formateur...

Comme Monique LAFONT, je considère que l'activité des formateurs indépendants repose sur quatre dimensions. Presque les quatre pieds d'une table, mais chacun sait que si un pied manque, ou s'il est trop court, la table tombe :

- **l'entreprise** où la relation avec le travail est plutôt heureuse ; le problème central pour le formateur-indépendant est ici de transposer un savoir professionnel, une expertise.
- **l'organisme de formation** pour lequel le formateur est sous-traitant : à l'heure actuelle, le formateur est submergé par le travail administratif, les comptes rendus pédagogiques, les exigences qu'imposent les conventions de formation aux sous-traitants... Pour lui, c'est compliqué !
- **les lieux et instances** auxquels le formateur-consultant collabore (comme les institutions ou les organisations professionnelles). L'image sociale du formateur-consultant est bonne, mais davantage parmi les siens qu'à l'extérieur !
- sa propre structure, qu'il doit gérer. En tant que **gérant d'une société à responsabilité limitée (SARL)** (une société !), je ne suis plus le formateur *freelance* et indépendant qui doit accumuler les tâches citées précédemment, et je bénéficie des avantages afférents au statut

Michel FARHI

Cette contribution propose un double regard : celui du professionnel de la formation qu'il est devenu depuis 1990 en tant que cogérant du cabinet conseil en ressources humaines et organisme de formation Faire Plus et celui d'un responsable d'organisation professionnelle, en tant que président de la CSFC dont il est membre du bureau depuis 2002.

de gérant employeur, et sans trop souffrir de l'isolement. J'ai une associée, une assistante, et j'assure aussi les tâches de contrôle et de supervision des formateurs occasionnels ou « vacataires »...

Les perspectives des formateurs-consultants en 2014

En 2014, les formateurs-consultants devront se positionner en fonction des mutations, des (r)évolutions ou des réformes en cours, qu'on peut considérer comme autant de défis à relever. Certains de ces défis ont déjà été présentés dans les contributions précédentes. Je reprendrai ici quelques-uns de ceux identifiés par Monique LAFONT.

Premier défi

Le concept de formation tout au long de la vie implique qu'on se forme pendant et hors du temps de travail. La problématique actuelle est de rapprocher le salarié du monde du travail et de l'emploi. Par conséquent, le formateur doit devenir compétent sur le travail et l'entreprise !

Deuxième défi

La formation professionnelle devient une activité de plus en plus réglementée par l'État qui lui donne des objectifs liés aux politiques publiques. Notre ministre de tutelle nous enjoint à former les demandeurs d'emploi en priorité : c'est tout à fait louable, mais éloigné et différent de la mutation précédente...

Troisième défi

Depuis les années quatre-vingt, nous sommes passés d'une logique de compétences à celle de la professionnalisation. Il faut donc revoir l'articulation entre travail et formation : d'après

Philippe PERRENOUD, « *se professionnaliser, c'est se redonner des objectifs en fonction d'une éthique* ». C'est d'ailleurs à cette époque que la CSFC s'est dotée d'une charte déontologique et de qualité professionnelle.

Quatrième défi

S'adapter au développement des environnements numériques de travail du formateur et aux exigences des partenaires et des clients qui attendent pour demain ce qu'ils ont demandé hier.

Cinquième défi

La volonté de revaloriser l'individualisation, l'alternance et le développement des parcours personnalisés. Le sénateur Jean-Claude CARLE avait soulevé ces trois points dans son rapport sur la formation : proximité, personne, partenariat... En tant qu'indépendant, nous nous y retrouvons pleinement !

Sixième défi

Constamment, le formateur doit être au top : actualiser sans cesse ses connaissances, ses compétences et acquérir des outils et de nouvelles techniques.

Septième défi

L'explosion du nombre d'organismes de formation ces dernières années : on en dénombrait 82 246 à mi-2012⁸⁷, mais seulement un peu plus de 15 500 d'entre eux ont la formation pour activité principale. Nous avons vu apparaître sur le marché près de 20 000 organismes de formation associatifs : de l'économie sociale et solidaire, de l'action sociale, de partis politiques ou syndicaux...

Quelques conseils pratiques pour se développer quand on travaille dans les métiers de la formation

Plusieurs axes de développement possibles ont été identifiés par Marie-Christine LLORCA ; j'en reprendrai certains en les complétant. Le formateur-consultant peut donc développer son activité :

- **en faisant de la veille** sur les nouveaux thèmes et les nouveaux modes de formation (à distance, *blended-learning*...) ;
- par des **lectures régulières** : sur Internet ou par des abonnements systématiques à des revues et ouvrages théoriques et méthodologiques ;
- **en se formant soi-même obligatoirement chaque année**, par un plan de formation personnalisé qui développe des champs de compétences nécessaires à l'exercice du métier de formateur. En fonction du statut, le Fonds interprofessionnel de formation des professions libérales⁸⁸ (FIF-PL), peut financer ces actions ;
- **en participant**, voire en communiquant dans des réunions professionnelles ou des colloques et en écrivant des articles dans des revues reconnues par le secteur de la formation ;
- **en s'agrandissant**, car c'est important de ne pas rester petit : agrandir les locaux pour accueillir les clients et partenaires, embaucher du personnel dédié aux tâches administratives chronophages, utiliser des outils basiques de communication commerciale (carte de visite, site Internet, *newsletter*...), oser répondre à des appels d'offres, sortir de son bureau pour aller à la rencontre d'autres professionnels (au sein de la CSFC, par exemple !) ;
- **en constituant des/ses réseaux** : renforcer sa présence sur les réseaux sociaux professionnels ou participer à des manifestations nationales, comme les forums de l'Union nationale des professions libérales (UNAPL), de l'Union pour les entreprises (UPE), les colloques des experts-comptables... ;
- **en grandissant dans l'expertise** : entrer dans une démarche de certification ICPF & PSI, adopter une démarche qualité, appliquer les normes AFNOR pour la formation. Depuis cinq ans, la CSFC collabore avec l'AFNOR et coproduit ces normes...

L'amplitude de ces compétences explique la difficulté à regrouper et à fédérer les indépendants. En France, on compte 7 410 formateurs pour adultes indépendants, sous statut libéral ou de travailleur non salarié (TNS)... et nous en regroupons un tout petit peu moins que 200 au sein de la CSFC. Au sein du groupe CEM-MAFOR, nous avons largement de quoi faire pour professionnaliser consœurs et confrères.

87 - www.listeof.travail.gouv.fr

88 - La CSFC est administratrice du FIF-PL.

Tout et surtout l'impossible...

Partageant totalement les propos des contributions précédentes, je voudrais mettre l'accent sur les contradictions qui ont des conséquences sur une partie du rôle du formateur d'aujourd'hui et surtout de demain.

Comme il a été dit précédemment, on attend tout du formateur : il doit être à la fois expert, généraliste, facilitateur, chef d'orchestre, responsable du projet, financier, commercial, coach, communicateur, marketeur... On lui demande de donner confiance aux stagiaires, de les accompagner, de continuer à améliorer leurs savoir-faire, de les aider à prendre conscience de leurs compétences pour mieux les valoriser, de les aider à trouver un nouveau positionnement, etc.

Ces formateurs sont au cœur d'injonctions paradoxales, car on leur demande l'impossible :

- inventer des dispositifs de plus en plus complexes ;
- faire preuve d'une grande flexibilité, tout remettre en cause dans l'instant et garder le cap en même temps ;
- travailler dans des délais de plus en plus réduits ;
- opérer au sein d'une concurrence de plus en plus forte, et quelquefois déloyale ;
- consentir à vendre leurs prestations à des prix de plus en plus bas (via une politique d'attribution des appels d'offres au moins-disant) ;
- bénéficier d'une reconnaissance de plus en plus faible par l'ensemble des partenaires (secteurs public, privé, entreprise, stagiaires) ;

Monique LE MAY

Consultante et formatrice, Monique LE MAY intervient depuis le début des années soixante-dix dans le secteur de la formation professionnelle. Aujourd'hui gérante de la société Sequana Consultants, ses thèmes de prédilection sont la formation de formateurs, la formation de tuteurs, la conception de dispositifs de formation, l'évaluation de projets européens, et la certification professionnelle, en tant que membre de jurys pour des titres de niveau III, II et I.

- répondre à des intitulés de poste de plus en plus flous ;
- recevoir des rémunérations très aléatoires ;
- former des publics de plus en plus fragilisés ou pressés (zappeur de tout ce qui n'est pas le sujet précis) ;
- respecter les labels, la qualité, les normes ISO auprès de clients qui sont rois et qui ont tous les droits, même celui de remettre tout en cause pour une vétille... ;
- maîtriser parfaitement les réseaux sociaux, leurs avantages et leurs inconvénients, assumer les remarques quelquefois vexatoires sur ces mêmes réseaux ;
- en même temps faire preuve d'une capacité à mener une relation de face-à-face forte, personnalisée, animer des groupes, les faire travailler d'une manière collective...

L'équation devient impossible ! Mais beaucoup d'autres paramètres contradictoires émergeront sans doute encore, qui nous aideront à définir le rôle des formateurs et formatrices de demain.

La professionnalisation des formateurs : un processus d'autoformation expérientielle

Mon parcours professionnel à l'AFPA, en tant que chargée d'innovation et formatrice de formateurs, s'est construit en marchant ; j'en ai tiré plusieurs enseignements qui peuvent, à mon avis, être transférables, pour tout ou partie, au processus de professionnalisation des formateurs en général. Le chemin parcouru m'a permis de repérer sept éléments-clés pour une démarche de professionnalisation réussie. Ces éléments sont une direction, un chemin, une démarche, un accompagnement, des outils, une mémoire et un avenir.

Le formateur doit être au clair avec la **direction**, c'est-à-dire l'orientation, en termes de sens et de signification, qu'il donne au processus de professionnalisation. Il doit d'ailleurs en être de même pour la formation qu'il propose aux apprenants. Le formateur doit donc clarifier le sens qu'il donne à son métier ; articuler ce sens avec les orientations de son institution, ses valeurs, ses modèles de référence ; tout en tenant compte du contexte social, législatif ou économique dans lesquels les actions de formation s'intègrent.

Il doit construire son **chemin** professionnel en passant, par exemple, de l'animation de formations traditionnelles, à celle de formations individualisées, puis à la conception de parcours de FOAD, voire à l'accompagnement VAE... et développer les compétences nécessaires à ces nouvelles pratiques, dans ce cas en allant de la « simple » transmission de savoirs à l'accompagnement de l'autoformation⁸⁹ des apprenants, par l'acquisition des compétences de conduite d'entretien d'explicitation, l'analyse de son propre processus d'autoformation...

Une **démarche**, l'approche systémique, permet de comprendre, de se situer et d'agir dans la complexité et l'incertitude, même si elle n'est

89 - La théorisation de l'Auto de Gaston PINEAU repose sur trois pôles Eco-Hétéro-Soi : Eco – le monde, les contextes des différents parcours professionnels ; Hétéro – les autres, mes compagnons de route, les participants aux multiples groupes de formation que j'ai animés, mes référents théoriques ; Soi même - mes origines, mes caractéristiques personnelles, mes valeurs, mes projets...

Shéhérazade ENRIOTTI

Ingénieure de formation à l'AFPA pendant plus de trente ans, Shéhérazade ENRIOTTI y est notamment intervenue comme méthodologue chargée de l'innovation et de la conduite du changement, au sein de l'Institut national des métiers de la formation et de l'insertion (INMF). Aujourd'hui formatrice et consultante, elle est également la déléguée pour la Région Provence-Alpes-Côte d'Azur du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA).

pas toujours facile à mettre en œuvre. Le formateur doit appréhender la globalité du parcours de l'apprenant, et situer son rôle entre orientation et insertion dans l'emploi. Il doit prendre en compte la globalité de la personne en formation et travailler en réseau avec les collègues ou les acteurs externes qui pourront traiter les différents problèmes de l'apprenant qui interfèrent avec ses apprentissages.

Sur ce long chemin, parfois ardu, de nombreux compagnons de route sont nécessaires pour accompagner, soutenir et encourager le formateur dans son parcours de professionnalisation. Bénéficier d'un **accompagnement** institutionnalisé facilite l'intégration dans l'institution, sécurise les parcours de professionnalisation initiale et continuée... Cela passe aussi par la possibilité de créer et entretenir son réseau. Le travail en réseau permet un soutien méthodologique par des analyses de pratiques, alimente le développement de méthodes novatrices, favorise la confrontation avec ses collègues ou les formateurs d'autres institutions qui sont dans cette même dynamique. Il permet ainsi, par le partage des expériences, d'élaborer les « bonnes pratiques » professionnelles et de préciser les « règles de l'art ».

Même si son institution lui procure certains **outils**, le formateur doit être capable, pour résoudre les problèmes d'apprentissage et mieux individualiser la formation, de les adapter ou d'en construire d'autres. Concevoir des séquences d'apprentissage et élaborer un scénario pédagogique global sont, *a minima*, les deux « outils » qu'un formateur doit maîtriser. « Regarder ce que l'on a déjà fait, cela

donne du moral pour continuer la route. C'est important, à mi-gué, quand on est fatigué, de se rendre compte du chemin accompli. » Témoigner de son itinéraire personnel, c'est se construire une **mémoire** pour l'avenir. Les travaux théoriques sur le projet montrent qu'il nécessite l'articulation des trois dimensions temporelles : le futur (la projection dans l'avenir), l'ici et maintenant (les opportunités du présent) et l'enracinement dans le passé (l'histoire de vie). Baliser son parcours professionnel par des productions écrites facilite le passage à une éventuelle procédure de VAE. Cela permet également au formateur de comprendre, de l'intérieur, les difficultés de ce type de démarche et la nécessité de l'accompagnement.

Le monde de demain est à construire sur de nouvelles bases. Pour construire notre **avenir**, nous devons parier sur l'imagination, sur les relations humaines, sur l'intelligence collective, sur le respect des autres et, pour reprendre le concept d'Edgar MORIN, sur celui de notre *Terre-Patrie*. La formation peut être un vecteur important de ce changement : une formation créative, à coconstruire avec l'apprenant – le « s'éduquant » comme diraient nos amis québécois – et qui valorise ce que la personne a en elle. Une formation qui laisse place au(x) projet(s), aux connaissances, aux capacités de la personne ; qui s'appuie sur ses expériences, ses valeurs, ses centres d'intérêt, voire ses passions... qui l'aide à développer sa créativité et l'accompagne vers l'autonomie.

La professionnalisation des formateurs passera par le réseau !

Ce recueil de textes marque la naissance d'un nouveau groupe de travail, intitulé CEMMAFOR, qui fait suite au défunt TTNET.

Créé il y a plus de dix ans, le réseau européen TTNET proposait d'analyser, de capitaliser, de diffuser et de transférer des pratiques et des connaissances sur la manière dont les formateurs, en particulier d'adultes, se professionnalisent. Autrement dit, sur la manière dont, dans le même temps, ils entrent individuellement dans le métier en créant une forme d'exercice singulière, et en définissent collectivement et progressivement les contours partagés. Force est de constater que les formes de diffusion de ce savoir collectif restent à réinventer, les faibles audiences des journées thématiques présentielle de TTNET ayant montré les limites de l'exercice. Cela s'explique sans doute en partie par la difficulté de s'extraire, ne serait-ce qu'une journée, de son travail au quotidien pour aller se ressourcer, mais pas seulement : nous développons tous, en effet, de nouvelles pratiques d'accès à l'information et de formation, informelle ou non formelle, via Internet et les réseaux virtuels. Comme l'affirme le titre de cet article, la professionnalisation des formateurs passera donc par le réseau.

Il faut toutefois rester vigilant sur les risques liés à cette évolution. Progressivement, nous passons d'une information raisonnée et validée – notamment par le passage en comités de lecture des ouvrages scientifiques qui, au prix des lenteurs exaspérantes des rythmes de publication de la littérature livresque, garantissait un minimum de crédit méthodologique – à une information surabondante, que d'aucuns nomment *l'infobésité*, peu étayée, le plus souvent construite sur le mode affectif (j'aime, je n'aime plus), et sur des médias tels que le *microblogging*, laissant peu de place au développement des idées.

Nous passons par ailleurs d'un réseau relativement clos de professionnels à qualités, cooptés en fonction de leurs expertises et expériences et qui échangent entre eux lors de temps d'interactions programmés, le plus souvent en présentiel, à un réseau virtuel « d'amis d'amis » que l'on ne connaît pas nécessaire-

Frédéric HAEUW

Docteur en sciences de l'éducation, Frédéric HAEUW intervient depuis plus de vingt ans en formation d'adultes. Aujourd'hui consultant, ses thèmes de prédilection sont l'ingénierie de formation, les technologies en formation, l'individualisation des apprentissages, l'approche compétences (www.haeuw.com).

ment, dont on ne saisit pas toujours l'expertise mais qui tous, bien sûr, ont à dire des choses essentielles sur le sujet qui nous intéresse et qui ne manquent pas de le faire.

Apprendre par les réseaux pose la question de la conscientisation de ce qui est appris

Il ne s'agit pas pour moi de remettre en cause l'intérêt d'un accès gratuit, en tout lieu et à tout moment, aux sources de savoir tel que le permet Internet ; il n'est pas non plus de critiquer des outils qui permettent d'échanger des idées, de se communiquer de l'information, et de créer du lien. J'ai suffisamment plaidé depuis des années pour la mise en place d'autres modes d'apprentissage, plus ouverts et plus flexibles, pour ne pas aujourd'hui prendre le risque de passer pour un affreux rétrograde.

Je m'interroge seulement sur le passage « du rien au tout » que nous vivons aujourd'hui : d'une rareté de l'information chèrement payée à une surabondance qui nous étouffe, et de l'isolement à une expansion infinie de contacts, au point que la e-réputation tient aujourd'hui à la longueur de sa liste d'amis, ce qui nous conduit mathématiquement, eu égard au temps dont nous disposons pour chacun, à une superficialité des échanges qui laissent peu de place à la conversation réelle, au sens où l'entend par exemple le philosophe Théodore ZELDIN⁹⁰.

Dans ce sujet comme dans d'autres, tout est question de mesure, tout est question d'équilibre. Concernant la professionnalisation des formateurs, ce n'est pas l'invention de nou-

90 - T. ZELDIN *De la conversation : comment parler peut changer votre vie*, Fayard, 1999.

velles modalités qui m'inquiète que le rejet, à leurs profits, des formes plus traditionnelles, d'autant que les formateurs, assez paradoxalement, sont des professionnels qui se forment peu. L'apprentissage informel *via* les réseaux pose la question de la conscientisation des apprentissages : la lecture d'articles ou le visionnage de vidéos suffisent-ils à produire la compétence ? Les formats numériques de publication permettent-ils la prise de distance nécessaire sur ses expériences directes ? Comment est-ce que je sais que j'ai appris ?

Dans ma pratique d'accompagnateur de formateurs dans leurs changements de pratiques pédagogiques, je suis toujours très étonné de l'absence de culture commune sur les principes et théories de l'apprentissage des adultes et les fondamentaux de l'ingénierie de formation, voire sur le fondement des dispositifs dans lesquels ils interviennent (l'alternance par exemple, dans le cas des centres de formation d'apprentis – CFA). La maîtrise d'un savoir laisse encore croire de nos jours à la maîtrise innée de l'aptitude à le transmettre.

Les formateurs doivent développer leur « compétence numérique d'apprentissage »

À ces formateurs, bien sûr, j'apprends le réseau et la création d'environnement personnalisé d'apprentissage : créer son identité numérique, son outil de veille personnalisé, s'inscrire dans des réseaux sociaux, pour lire mais surtout pour publier. Je leur apprend à distinguer les outils qui permettent de créer du sens et du contenu durable, tels que les blogs, des outils qui servent à créer du lien et de l'information éphémère.

Je leur apprend à survivre dans la masse d'informations en sériant, en triant, en étant plus exigeants sur les filtres. Je leur apprend à organiser leur temps : pas plus d'une demi-heure de veille par jour, pas de consultation de mail à tout moment, etc. Bref, je les aide à développer leur « compétence numérique d'apprentissage » et à surnager dans cet océan d'informations⁹¹.

Mais je les invite aussi à la profondeur, à la course de fonds : faire succéder à la lecture d'un article la rédaction d'une note de synthèse ; lire les grandes théories de l'apprentissage ; aller à la rencontre des pères fondateurs de la pédagogie et de la didactique ; tenir un journal de bord de leur pratique professionnelle ; coucher par écrit leurs interrogations dans des articles de plus de cinq lignes et en faire de véritables problématiques ; pratiquer l'introspection, l'analyse critique, le recul réflexif ; se projeter dans un avenir professionnel, au-delà de leurs emplois du temps de l'année, mais dans les cinq, dix ans à venir.

Cela n'est pas aisé, là encore pour des raisons de temps et de disponibilité, mais très payant sur le long terme. Je réinvente ainsi mon propre métier d'accompagnateur, au sens ancestral du pédagogue, qui est, finalement, la posture que j'aimerais qu'ils adoptent pour leurs propres apprenants.

En résumé, oui, bien sûr, la professionnalisation des formateurs passera par le réseau. C'est ce que l'on pourrait nommer les temps courts de la formation. Mais elle passera aussi par la prise de conscience que la professionnalisation est un processus long, qui demande de véritables efforts d'analyse, de production de soi, de réflexion, pour gagner en maturité et en profondeur et sortir de l'éphémère et de la facilité.

⁹¹ - Pour reprendre une très belle citation d'E. MORIN, « apprendre, dit-il, c'est naviguer dans un océan d'incertitudes au travers d'archipels de certitudes ».

Les méta-compétences, seul moyen de gérer la complexité du métier de formateur

Cette contribution s'appuie sur différentes archives de l'AFREF, résultat de dizaines d'années de réflexion et d'échanges entre les adhérents de l'association et différents experts issus d'entreprises, d'organismes de formation, d'universités, de syndicats ou d'institutions publiques. Les éléments qui suivent constituent une synthèse non exhaustive de trois « Jeudi de l'AFREF », ayant eu lieu entre 2009 et 2012⁹².

Claude VILLEREAU

Consultant indépendant depuis 2008, Claude VILLEREAU a développé durant 40 ans son expérience dans les domaines de l'ingénierie de formation et de la formation de formateurs, en assumant les fonctions de conseiller en formation continue au sein du GRETA de Reims, du CAFOC de Nantes puis du ministère de l'Éducation nationale. Il est, en outre, membre du CMA (www.wcfel.org) et de l'AFREF (fr.afref.org).

Le système de formation n'a cessé d'évoluer depuis une trentaine d'années. Plusieurs tendances sont à l'origine de ces changements :

- la persistance d'un taux de chômage élevé ;
- la massification de la formation initiale : de lourds investissements ont été faits en formation initiale, tandis que la formation continue s'en est trouvée privée. Cette tendance modifie profondément le rapport au savoir des nouvelles générations ;
- le développement de la formation informelle : avec le développement des réseaux sociaux, un mouvement de réappropriation par les individus de leur propre processus d'apprentissage est en plein essor, et on les voit développer des stratégies plus ou moins conscientes d'acquisition de nouvelles connaissances ;
- l'entrée dans une nouvelle ère d'organisation du travail : les évolutions technologiques toujours plus nombreuses, amènent les entreprises à exiger de leurs salariés des adaptations plus rapides, créant ainsi un besoin constant de formation, entraînant lui-même un boom des structures de formation d'adultes.

Construite à partir des années soixante-dix, l'identité du formateur d'adultes se tient au croisement de quatre grandes figures professionnelles et sociales :

- celle de l'enseignant, porteur de l'éducation des jeunes adultes ; il représente un modèle professionnel très construit ;

- celle du militant, issu des réseaux de l'éducation populaire ;
- celle du formateur « métier », avec la figure du maître d'apprentissage, salarié de l'entreprise qui se fait vecteur de la transmission des compétences professionnelles ;
- et enfin, celle du travailleur social.

Être formateur d'adultes demande aujourd'hui, et demandera de plus en plus, une appropriation des savoirs et des compétences de l'ensemble de ces modèles.

Cela demandera en outre de développer sans cesse de nouvelles compétences : des compétences à caractère technique telle que la maîtrise des nouvelles technologies appliquées à l'apprentissage, mais surtout des méta-compétences, compétences complexes qui résistent à toute description dans un référentiel.

Ce sont ces méta-compétences qui permettent au formateur d'être au plus près des individus pour les accompagner dans leur parcours. En effet, nombre de témoignages et d'analyses montrent que l'efficacité des apprentissages dépend en grande partie de la qualité de la relation entre les formés et le formateur, et entre les formés eux-mêmes. Il y a toujours plus d'informations sur Internet et, de ce fait, le rôle du formateur évolue : de simple transmetteur des connaissances, il devient celui qui accompagne et aide les apprenants à intégrer les informations acquises. Il s'agit, pour le formateur, d'effectuer une véritable prise en charge de l'individualité, là où les systèmes de formation touchent à leur limite. Le formateur doit maintenant se positionner comme étant au service des personnes. Ainsi, l'apprenant est également l'utilisateur ou le client ; il est à la fois le matériau de base et le bénéficiaire du

92 - Cette contribution a été principalement élaborée à partir d'extraits de propos tenus par Denis BISMUTH, Amandine BRUNSCHWIG, Jean-Luc FERRAND et Paul SANTELMANN.

processus d'acquisition de connaissances et de compétences.

Les méta-compétences permettent également de se mouvoir dans l'instable et le complexe. Elles sont bien nécessaires au formateur d'aujourd'hui, les savoirs étant de plus en plus instables, décloisonnés, produits de rapprochement de disciplines autrefois séparées. Gérer cette instabilité et cette complexité croissantes est l'un des défis qui se posent à la formation continue ; le défi n'étant en fait pas tant au niveau quantitatif, que qualitatif. En effet, ce qui importe aujourd'hui, c'est de mettre en place un processus permettant de produire moins de formation, mais avec un contenu plus riche. Or, malheureusement, on ne peut que constater l'inverse. La façon dont le système de formation actuel fonctionne est en effet en complet décalage avec les besoins. C'est au sein des entreprises que la production de formation est la plus importante. Les formateurs occasionnels sont de plus en plus nombreux mais ne sont pas plus visibles pour autant ; leurs prestations restent éparpillées, ce qui en amoindrit l'impact.

On assiste à une complexification des demandes à traiter, des appareillages pédagogiques à mettre en œuvre, des réponses formation à donner ; mais, en parallèle, on constate une stagnation du statut des formateurs... Même définir le terme de formateur est complexe. En effet, sous cette appellation on retrouve un ensemble hétérogène de réalités professionnelles. Le statut des formateurs n'est pas unifié ni stabilisé, alors que depuis 1971 il y a une extension du champ de la formation : de nouvelles mesures, de nouveaux financements, de nouveaux moyens se sont accumulés au fil des années... mais ce qui ressort de cette inflation, c'est qu'on demande à la formation toujours plus de choses, même contradictoires. Force est de constater que le système de formation actuel n'est plus en phase avec les politiques d'insertion et d'emploi de l'État. Ce système doit être revu en profondeur, et les acteurs de la formation ont leur rôle à jouer dans la définition de la nouvelle donne...

... alors au travail !

À l'ère du numérique, le formateur est plus indispensable que jamais

On le sait, le métier de formateur reste encore un métier à « entrée libre ». Et même si les diplômes se sont multipliés ces dernières années, peut-être pour satisfaire le besoin de reconnaissance de bon nombre de formateurs, rien n'est organisé en France pour les inciter à réinterroger régulièrement leurs pratiques. Pourtant le monde a changé et les formateurs vont devoir s'adapter à de nouveaux contextes.

Françoise DAX-BOYER

Agrégée de lettres, Françoise DAX-BOYER a tout d'abord exercé en tant que professeur, avant de devenir conseillère en formation continue en GRETA, puis chargée de mission à Centre Inffo. Elle y a notamment animé, de 2003 à 2010, le réseau TTNET. Elle est, depuis 2005, vice-présidente du CMA où elle coordonne et anime la commission « réseaux ».

Nous vivons aujourd'hui une révolution numérique et sociétale marquée par la généralisation d'une culture multimédia quasi saturée, portée par le développement d'Internet, Google, Facebook, Twitter et de bien d'autres. On pourrait penser que, dans ce contexte, le formateur n'est plus nécessaire pour l'accès au savoir. Or c'est l'inverse qui se passe ; le formateur est plus indispensable que jamais. En effet, ce monde de l'hyper information est aussi un monde de la fausse information ou, du moins, de l'information manipulée. C'est pourquoi aujourd'hui, la mission fondamentale du formateur est de veiller à ce que les apprenants aient accès au sens des savoirs enseignés ; qu'ils aient accès à une formation globale, intellectuelle et humaine, qui ne néglige pas pour autant les aspects économiques. Il ne s'agit donc plus, pour les formateurs comme pour les apprenants, d'être dans une opposition des savoirs – ceux appris à l'école ou à l'université d'un côté, ceux acquis au cours de la vie professionnelle de l'autre – mais d'être capables de mixer tous les savoirs, formels, non formels et informels. Il s'agit pour nous tous d'apprendre pour comprendre et mieux vivre ensemble.

On le sait, une révolution cognitive est en marche, révolution qui met l'accent sur la construction du sens et de l'identité de chacun dans une société où les anciens repères disparaissent. Mac LUHAN l'avait déjà écrit en 1967 : « *Le monde devient une collectivité de l'apprentissage continu, un vaste campus où tous, quel que soit leur âge, gagnent leur vie en apprenant.* »

Mais, malgré ce constat, a-t-on pour autant revu les modes de formation, alors que nous

sommes entrés dans l'ère du numérique ? Un retard sérieux s'installe, notamment en France. Tout le monde a accès à des savoirs « bruts » mais que peut-on en faire s'il n'y a pas d'éducation du jugement, du regard critique, du savoir « trier » ?

Vers plus de reconnaissance

La question de l'accès aux savoirs est centrale. À côté des modes de transmission classiques (face-à-face pédagogique) ou plus innovants (*e-learning*), l'enjeu de la connaissance, (connaissance parfois ou renaissance), passera, selon moi, de plus en plus par la reconnaissance. La VAE a été une étape-clé, loin d'être terminée. Elle se calque encore trop sur les modèles de formation formels traditionnels. La validation des acquis reste un champ à explorer. Outre l'expérience, la reconnaissance doit aussi prendre en compte les savoirs informels, ces fameux « acquis buissonniers » dont parle si bien Bernard LIÉTARD. La reconnaissance silencieuse ne sert à personne, et « *il n'y a guère au monde un plus bel excès que celui de la reconnaissance* », comme l'a écrit LA BRUYÈRE.

Une autre question capitale sera celle de la transmission et de l'héritage, notamment au sein des très petites entreprises (TPE) et petites et moyennes entreprises (PME), nœud vif de l'économie française. Comment transmettre aux jeunes les savoirs développés par les anciens, comment les fixer ? On peut penser aux *maîlles* des pays du pourtour méditerranéen ou aux « trésors vivants » du Japon.

Un autre enjeu sera l'ouverture sur les autres cultures. Comme le précisait Pascal GALVANI, professeur à l'université de Rimouski,

au Québec, lors du troisième Forum mondial sur les apprentissages tout au long de la vie, « *L'exploration de la dimension existentielle de la formation impose aujourd'hui de prendre conscience des influences transculturelles multiples qui donnent sens à l'anthropo-formation.* » Or, être un formateur interculturel relève encore à l'heure actuelle de ces savoirs glanés au cours de rencontres et de voyages. Il existe encore, chez beaucoup de formateurs, un déficit de curiosité sur les cultures des autres pays et un manque de respect pour leurs coutumes, d'où cette nécessité d'ouvrir un réel dialogue interculturel, essentiel au maintien de la démocratie et à la cohésion sociale.

Des expertises multiples

Le développement professionnel des formateurs varie en fonction du contexte dans lequel ils interviennent. Un formateur en entreprise n'aura pas les mêmes interrogations qu'un formateur au sein d'un centre de formation – qu'il soit public ou privé – ou qu'un consultant indépendant.

On a beaucoup défendu l'idée du développement personnel des formateurs, afin de leur permettre de mieux appréhender certaines problématiques des apprenants. Toutefois, cela ne suffit pas. Il faudrait permettre aux formateurs d'aiguiser leurs sens de l'ouverture et de la curiosité. Comme l'écrit Michel DE CERTEAU, il faut savoir « braconner » et même bricoler, pour bien cerner les attentes et enjeux des personnes en formation.

À l'heure actuelle, le formateur doit être à la fois innovateur et catalyseur, détenteur d'une certaine connaissance et accompagnateur, modèle et inspirateur. C'est un rôle complexe et exigeant de médiation qui devrait être au cœur du débat sur la formation des formateurs, débat qui a été trop longtemps négligé.

Pour repenser la formation des formateurs, les expertises doivent venir d'horizons différents. Existente bien sûr, les références universitaires

incontournables comme l'université de Paris Dauphine ou l'université de Paris Est-Créteil (UPEC). Existente également des établissements d'enseignement supérieur reconnus tel que le CNAM ou certaines grandes écoles. Mais il y a aussi un réel besoin d'ouverture vers les directeurs et responsables des ressources humaines en entreprise, avec qui il faudrait établir une véritable communication sur ce sujet. Le clivage entreprises-enseignement supérieur reste encore trop fort.

D'autres décloisonnements s'imposeront dans l'avenir. Comme le constate André DE PERETTI : « *Nos institutions ont besoin plus que jamais d'être réconciliées avec ce qu'il y a de plus personnel en chacun de nous, d'où la prolifération des réseaux qui créent de nouvelles solidarités.* » Les réseaux apprenants auront certainement un rôle majeur à jouer dans le développement professionnel des formateurs et dans la construction des nouveaux savoirs experts, dans un esprit d'échanges et d'innovation. « *L'idéal serait, selon François TADDEI, de créer un comité transversal qui réfléchisse avec des philosophes, des scientifiques, des informaticiens, des sociologues... Qui développe une vraie stratégie. On inviterait nos collègues européens et on réfléchirait ensemble. Là, on aurait peut-être les moyens.* » Une plus grande ouverture vers l'Europe et le reste du monde pourrait aussi être un levier important pour développer de nouvelles expertises.

Comme le constate Gaston PINEAU, la mise en évidence de ces mouvements mondiaux où se conjuguent tous les savoirs (formels, non formels et informels) nous oblige à réviser les théories de l'apprentissage surdéterminées par le modèle scolaire. Les théories nouvelles de la formation rattachent celle-ci à l'évolution humaine de la personne (aux histoires de vie). Il est même possible maintenant d'avancer que la formation formelle ne peut s'exercer sans le concours des autres formations. Tout ne se joue donc pas qu'à l'école, il y a une vie des savoirs avant, pendant et après...

L'AFPA et la professionnalisation des acteurs de la formation

Créée en 1949 afin de qualifier de façon accélérée des adultes, et concourir ainsi à la reconstruction de la France, l'AFPA est le premier organisme de formation professionnelle au niveau européen. Son champ d'intervention dans la professionnalisation des acteurs de la formation est particulièrement large. En effet, l'association développe une offre de conseil et d'accompagnement dans la conception de dispositifs de formation de formateurs et dans la mise en œuvre de parcours de transition. Elle met notamment en œuvre deux titres professionnels relevant du ministère de l'Emploi – Formateur professionnel d'adultes (FPA) et Encadrant technique d'insertion (ETI) – qui contribuent à la formation initiale et continue des acteurs de la formation.

Une des principales caractéristiques de l'AFPA a été de s'écarter du modèle de l'Éducation nationale centré sur l'enseignement disciplinaire, pour choisir de mettre en œuvre dans ses centres de formation des situations d'apprentissage fondées sur l'analyse des situations de travail. Une autre caractéristique de l'association a été de recruter des professionnels expérimentés pour les transformer en formateurs d'adultes et d'assurer, de ce fait, l'acquisition et le développement des compétences de ses 5 000 formateurs, 270 ingénieurs de formation, et un peu plus de 1 60 responsables de formation.

Notre propos ici est de présenter, tout d'abord, les contenus de la formation préparant au titre FPA, comme exemple de dispositif qualifiant proposé par l'association aux acteurs du secteur de la formation. Puis, en nous appuyant sur le cas d'experts techniques évoluant vers le métier de formateur professionnel – cas très répandu parmi les formateurs de l'AFPA – nous proposerons un renversement de perspective, en partant du point de vue de l'apprenant afin de revisiter la formation de formateurs.

Cette contribution présente les approches retenues par l'AFPA sur la thématique de la professionnalisation des formateurs. Elle est le fruit de la production conjointe de Georges MICHEL, chargé de mission à la direction de la formation et du développement des compétences, et de trois représentants de la direction de l'ingénierie et de l'innovation pédagogique : Roumila Retheb-Leiris (ingénieur de formation), Marie-Christine Carion (responsable de projets) et Alain ADELISE (manager).

Le dispositif « Formateur professionnel d'adultes » : un exemple de formation de formateurs

Créé en 1995, le titre FPA a été révisé en 2003, 2008 et 2011. Les travaux de réingénierie conduits ont permis de réaliser les deux constats suivants :

- premièrement la formation collective classique, en mode présentiel, reste dominante ; mais d'autres modalités (FOAD, *e-learning*, *blended learning*) prennent une part grandissante dans l'organisation des formations, afin de répondre :
 - . aux exigences de clients et commanditaires multiples qui veulent une formation à la carte, tenant compte de leurs spécificités et de leurs contraintes ;
 - . à une demande croissante d'individualisation des contenus et des parcours ;
 - . à la nécessité d'industrialiser les dispositifs, en utilisant notamment les technologies de l'information et de la communication ;
 - . à la modification des modes d'acquisition des savoirs, compte tenu de la multiplication des moyens d'accès à la connaissance ;
- deuxièmement les principales activités dans l'exercice de l'emploi de formateur se réfèrent à :
 - . la préparation et l'animation d'actions de formation (activités qui restent fondamentales dans le métier) ;
 - . l'élaboration de dispositifs de formation adaptés aux demandes et contraintes de publics et de financeurs multiples ;
 - . l'accompagnement des apprenants tout au long du parcours de formation.

Il apparaît clairement que l'activité du formateur a évolué. Sa fonction n'est plus uniquement centrée sur l'animation des actions de formation. Le formateur est devenu un médiateur du contenu, dispensé dans des dispositifs multimodaux qu'il a contribué à construire. Il lui est par ailleurs demandé d'être un accompagnateur, méthodologique et pédagogique, tout au long du parcours de formation de l'apprenant. De détenteur du savoir, le formateur s'est transformé en « facilitateur » de l'accès au savoir, ce qui a induit une évolution de son rôle et un changement de posture.

C'est sur ces bases que la formation menant au titre FPA est aujourd'hui structurée. Elle permet aux formateurs en formation de se professionnaliser sur toutes les compétences de leur nouveau métier : compétences d'ingénierie, compétences pédagogiques, compétences didactiques, compétences d'accompagnement de parcours...

Nous résumons, ci-après, les apprentissages proposés dans le cadre de la formation menant au titre FPA. Ces contenus de formation, présentés ici par catégories, ne sont bien évidemment pas abordés comme des disciplines, mais comme des savoirs professionnels articulés en situations d'apprentissage, elles-mêmes issues de l'analyse des situations professionnelles significatives.

Ces contenus sont :

- **les bases de l'ingénierie de formation**, c'est-à-dire les savoirs et savoir-faire professionnels nécessaires à la construction d'actions et de dispositifs de formation, tels que l'analyse de la demande, l'analyse des postes de travail, la définition des objectifs de formation, la structuration des contenus... Les apprentissages se font à partir de demandes de formations concrètes sur lesquelles les apprenants mettent en pratique les concepts abordés ;
- **l'ingénierie pédagogique**, par l'appropriation des références théoriques ; par des réflexions sur les outils conceptuels et méthodologiques nécessaires à la préparation, l'animation et l'évaluation de séances de formation ; par l'identification des modalités de formation (formation à distance, individualisation...) et des méthodes pédagogiques adaptées aux caractéristiques des publics (conditions d'apprentissage chez l'adulte, styles d'apprentissage...). Cela passe notamment par la construction de scénarios pédagogiques permettant de gérer simultanément des apprenants sur des parcours variés, et par la création ou l'adaptation de ressources pédagogiques et d'outils

de suivi nécessaires à la conduite de l'action ;

- **l'animation**, à savoir la mise en œuvre des différentes méthodes pédagogiques, la pratique de la facilitation des apprentissages et l'acquisition d'attitudes cohérentes avec les objectifs et les intentions pédagogiques ;
- **les théories et pratiques de l'accompagnement**, relatives aux différents types d'accompagnements possibles (parcours, apprentissages, emploi...), à l'identité et à la posture du formateur dans le processus d'accompagnement, à l'utilisation des différents types d'entretiens dans sa pratique quotidienne, à la maîtrise des phases de l'accompagnement tout au long du parcours individuel de l'apprenant, de l'accueil jusqu'à l'insertion dans l'emploi ;
- **l'analyse de sa pratique professionnelle**, et la capacité de prendre du recul par rapport à son activité pour mieux la comprendre et l'améliorer ;
- **l'utilisation des technologies numériques à des fins pédagogiques**, qui traverse l'ensemble de ces contenus et se concrétise, par exemple, dans l'animation et l'accompagnement des formations multimodales (choix des principaux outils et modalités de communication ; recueil, traitement et diffusion de l'information ; identification des points de vigilance dans l'utilisation d'une information surabondante...).

Enfin, la professionnalisation du formateur ne saurait être complète sans l'intégration d'une veille sur les évolutions pédagogiques, techniques, environnementales de la formation professionnelle, et sans la prise en compte de la dimension de responsabilité sociale et environnementale du métier.

Les modalités de mise en œuvre de la formation menant au titre FPA ont évolué afin de répondre aux exigences des financeurs et des publics. En effet, la réduction des budgets de formation incite les financeurs à exiger la répartition de la formation sur différentes modalités (par exemple, 50 % présentiel et 50 % FOAD), ou à réclamer la programmation d'une partie du parcours en autoformation (tutorée ou non tutorée). Par ailleurs, une part de plus en plus grande des apprenants demande des modalités d'apprentissage alternant phases de présentiel et phase d'*e-learning*. Pour que ces besoins et contraintes soient pris en compte, les durées de formation sont optimisées à partir de positionnements plus précis, qui permettent de mieux individualiser les parcours et les contenus de formation. Les modalités du dispositif évoluent vers le *blended learning*, qui favorise une réponse souple et adaptée aux principales demandes des acteurs. Ainsi, le formateur en

formation, qui vit son apprentissage à travers ces organisations et ces modalités multiples, en apprend également les conditions de mise en œuvre, les satisfactions, les ratés et frustrations. Il appréhende donc de manière expérientielle (du point de vue du formateur et de l'apprenant) les réalités d'une situation de formation dans un dispositif hybride.

Changer de perspective : une formation de formateur basée sur le point de vue de l'apprenant ?

Après cette présentation rapide de la formation menant au titre FPA, nous proposons ici quelques éléments issus d'une réflexion en cours à l'AFPA, concernant la formation de ses propres formateurs. Cette réflexion porte sur la construction d'une formation de formateurs non pas (seulement) à partir d'un *corpus* de connaissances et de savoirs organisé *a priori* ; mais en partant du point de vue du formateur en formation, c'est-à-dire des étapes par lesquelles il passe lorsqu'il se confronte aux savoirs et aux pratiques qu'il est censé s'approprier. Cette approche nous semble facilitante pour l'entrée dans les activités, complexes et difficiles, que met en œuvre un formateur au quotidien.

Comme tous ceux qui se sont confrontés à la formation de formateurs, nous avons constaté la difficulté que représente, pour un professionnel d'un autre métier, le passage au métier de formateur. Or, que sait-on sur ce qui se passe dans la tête d'un maçon, d'un vendeur, d'un technicien en électronique, d'un informaticien ou d'une assistante de vie lorsque, pour devenir formateur, il se confronte à ce nouveau *corpus* de savoirs et de pratiques ? La transformation d'un expert technique en formateur nécessite le passage d'un certain nombre de seuils qui sont autant d'étapes nécessaires à la construction des compétences d'un professionnel de la formation. Ces seuils sont essentiellement des transformations des représentations du métier de formateur.

Seuil 1

Sortir de la croyance que n'importe quel bon professionnel peut animer une formation : formateur, c'est un vrai métier qui nécessite un véritable processus de professionnalisation.

Seuil 2

Sortir de la croyance en la transmission « ma-

gique » de l'expérience : un formateur ne peut pas déverser son expérience dans la tête des apprenants. Plus modestement, comprendre qu'un formateur est un organisateur d'occasions d'apprendre (de situations d'apprentissage) dont les apprenants se saisissent ou pas.

Seuil 3

Sortir de la croyance dans le transfert « magique » des apprentissages : ce qui est appris dans une situation ne se transfère pas automatiquement aux situations voisines.

Seuil 4

Sortir de la croyance en la séparation de la théorie et de la pratique. Il y a de la conceptualisation dans toute action. La partie conceptualisée de toute compétence professionnelle est intégrée, incorporée, non consciente et donc non dicible. Le formateur doit aller la chercher, ce qui ne va pas de soi et demande une compétence d'extraction de l'expertise.

Seuil 5

Passer de la centration sur les contenus à celle sur les processus d'apprentissage des apprenants. Cela nécessite que le formateur ait suffisamment d'expérience pour pouvoir prendre de la distance par rapport aux contenus et se centrer sur les difficultés d'apprentissage. Comprendre comment les apprenants construisent leurs compétences est fondamental. Les apprentissages peuvent être longs et difficiles et, face à ces difficultés, chacun a sa propre façon de construire ses compétences. Comprendre comment les apprenants apprennent est donc nécessaire pour mettre en œuvre les différents types d'accompagnements (des apprentissages, des parcours, vers l'emploi...).

Seuil 6

Être capable de construire une ingénierie pédagogique efficace, c'est-à-dire de :

- comprendre comment se structure la compétence. Pour cela il est nécessaire de se former à l'analyse du travail, afin de pouvoir identifier ce qui, au cours de l'action, compose la compétence ;
- prendre conscience de l'importance de l'analyse réflexive dans le processus de constitution de la compétence ;
- savoir analyser les difficultés d'apprentissage. La formation à l'analyse des situations d'apprentissage permet de repérer les obstacles à l'apprentissage et d'identifier les étapes de construction de la compétence ;

- savoir, à partir des résultats de ces analyses, effectuer la transposition didactique, et ne conserver que ce qui est utile à l'apprentissage. On peut ainsi créer des scénarios pédagogiques efficaces, faisant ou non appel aux technologies de l'information et de la communication (réalité virtuelle, *serious games*...).

Comment faciliter le passage de ces seuils ? Quels dispositifs de formation peut-on mettre en œuvre ? Outre les formations-actions, s'appuyant sur des situations d'apprentissage élaborées à partir de l'analyse des situations de travail, d'autres mises en situations expérientielles facilitent la transformation du professionnel expert en formateur :

- les mises en situation d'alternance guidée, mixant diverses modalités pédagogiques et

mettant l'accent sur les *briefings* (préparation avant l'action) et *débriefings* (analyse réflexive et rétrospective de l'action) ;

- les mises en situations d'animation (seules occasions pour un formateur d'avoir des *feedbacks* constructifs sur sa pratique) ;
- la prise en compte des caractéristiques des apprenants (styles d'apprentissages) pour permettre un accompagnement individualisé des apprentissages ;
- l'apprentissage de la conduite d'entretien, seul moyen pour savoir ce qui se passe dans la tête de l'apprenant. Cet apprentissage permet de construire sa posture professionnelle, de développer l'écoute, afin de proposer des aides adaptées, sans « faire à la place » : « *faire à la place de, c'est empêcher d'apprendre* ».

La professionnalisation des acteurs de l'enseignement agricole

L'enseignement agricole public est composé de 217 lycées publics (lycée général et technologique agricole – LEGTA et lycée professionnel agricole – LPA), 200 exploitations agricoles, 152 centres de formation d'apprentis (CFA), 161 centres de formation pour adultes (centre de formation professionnelle et de promotion agricole – CFPPA), et six écoles d'ingénieurs. En définitive, l'enseignement agricole représente l'équivalent d'un gros rectorat réparti sur l'ensemble du territoire national. Eduter, l'institut dans lequel je travaille, a pour mission d'accompagner les établissements de l'enseignement agricole et leurs personnels dans leurs évolutions. Ces personnels sont composés d'enseignants, de formateurs, d'équipes éducatives, de coordonnateurs, de personnels de direction, de chargés de mission...

Cette contribution traite des différentes modalités de professionnalisation proposées par Eduter aux acteurs de la formation et de l'enseignement agricole. Mais d'abord, qu'est-ce que la professionnalisation ? Comment se distingue-t-elle des notions de professionnalité et de développement professionnel ?

Pour Richard WITTORSKI⁹³, la professionnalisation est tout d'abord une construction sociale. Il distingue trois sens possibles du terme « professionnalisation » selon qu'il est porté par les groupes sociaux, les entreprises ou les organismes de formation.

Pour les groupes sociaux, ce terme renvoie à la constitution d'une profession : « Une profession est un métier socialement organisé et reconnu. » La notion de professionnalité renvoie, elle, « à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci ».

Au sein des entreprises, la professionnalisation est entendue comme le développement d'une plus grande efficacité au travail.

Pour les organismes de formation, « La professionnalisation des acteurs est la transmission-production de savoirs et de compétences – considérées comme nécessaires pour exercer la profession – et de la construction d'une identité professionnelle ».

Un dispositif de formation dit « professionnali-

Christèle ROUX

Dans cette contribution Christèle ROUX présente différents dispositifs mis en place par l'institut Eduter pour favoriser et accompagner le développement professionnel des acteurs de la formation de l'enseignement agricole. Chargée du lien recherche-formation et de la capitalisation au sein de l'unité Eduter Ingénierie, elle nous apporte un éclairage aussi bien théorique que pratique sur la question de la professionnalisation des formateurs (www.eduter.fr).

sant » ne doit donc pas se limiter à l'acquisition de capacités, définies par Richard WITTORSKI comme des dispositions à agir relativement transversales : « Les capacités sont des compétences décontextualisées, des potentialités d'action acquises, non investies dans l'action, mais disponibles pour agir. » Dit autrement, il ne doit plus se contenter de permettre aux apprenants d'acquérir les ressources cognitives⁹⁴ nécessaires à l'exercice d'une profession (et que les apprenants seraient censés transférer par eux-mêmes dans différentes situations professionnelles), mais doit au contraire concourir fortement à la professionnalisation, c'est-à-dire à la production de compétences professionnelles reconnues et à la construction d'une identité professionnelle⁹⁵. De fait, ce type de dispositifs de formation (ou de professionnalisation) doit tendre vers une articulation plus étroite avec les situations de travail (schéma de formation alternée, analyse de pratiques, groupe de résolution de problème...) et prendre en compte la dimension collective des apprentissages et des compétences. Ainsi, cette exigence sociale rend nécessaire la mobilisation de dispositifs nouveaux en complément du classique « stage de formation externe ».

Il est courant d'utiliser l'expression de « développement professionnel » pour parler des apprentissages réalisés par les adultes et ayant pour objet leur travail. Pour autant, en m'appuyant sur les écrits de Pierre PASTRÉ, fondateur de la didactique professionnelle, je

94 - Acquisition de connaissances déclaratives ou procédurales.

95 - L'identité professionnelle peut être définie comme le produit d'une négociation sociale où l'enjeu est la reconnaissance de soi par les autres. DUBAR (1991) parle d'une double transaction : biographique et relationnelle.

propose d'apporter une nuance entre « apprentissage » et « développement professionnel ». Pour PASTRÉ, le développement cognitif ne s'arrête pas à l'âge de 15 ans, comme le pensait PIAGET, mais s'opère tout au long de la vie, notamment au cours de l'exercice professionnel. Mais tous les apprentissages (ou activités constructives) n'entraînent pas forcément du développement. L'apprentissage est tourné vers les objets (on apprend quelque chose). Le développement est réflexif (on se développe). Ce qui permet le développement est donc une réflexion sur soi-même dans l'action. Ces moments de développement sont des moments de genèse conceptuelle⁹⁶. Pierre PASTRÉ distingue différents niveaux de conceptualisation⁹⁷ professionnelle, le tout premier étant le repérage de régularités dans une classe de situations professionnelle.

Les voies de professionnalisation mises en œuvre par Eduter

Force est de constater que l'institut dans lequel je travaille traverse une période de questionnement sur les modalités de professionnalisation et d'accompagnement qu'il doit proposer aux acteurs de la formation et de l'enseignement agricole. En effet nous constatons depuis quelques années une baisse significative de la fréquentation des stages de formation proposés par l'institut au sein de son catalogue national. Les directeurs d'établissement libèrent de moins en moins leurs formateurs pour assister à ces formations dont les thèmes sont pourtant coconstruits avec eux. Nous pouvons faire l'hypothèse que certains d'entre eux n'ont qu'une faible perception de l'utilité de ce type d'action. Il semblerait que l'investissement en journées de travail de formateur soit, dans le contexte actuel, jugé trop lourd par rapport au retour escompté. Une faible appétence des formateurs pour participer à ces stages de formation peut également expliquer en partie la baisse constatée.

Face à cet essoufflement du stage, que Philippe CARRÉ nomme le « *paquebot de la formation* », Eduter a développé depuis huit ans un dispositif national de formation de formateurs ouvert et à distance : TutoFOP. Ce dispositif a

entrées-sorties permanentes propose des formations courtes (entre huit et soixante-dix heures) et sur mesure (après analyse de la demande). Ces formations peuvent être individuelles, ou collectives. Elles s'adressent aux 2 500 « formateurs » (au sens large) en poste actuellement dans les différents centres de formation continue et par apprentissage. Elles portent sur l'ingénierie pédagogique et sur l'ingénierie de formation. Les principes pédagogiques de ce dispositif peuvent être regroupés en trois axes :

- proposer une formation « professionnalisante », au plus près des situations de travail ;
- favoriser les interactions sociales, pour l'apprentissage coopératif (au sens de COHEN), tout au long de la formation ;
- alterner les phases d'apprentissage – à partir de ressources diverses – et les phases de reformulation de ses apprentissages et d'analyse réflexive sur sa pratique.

TutoFOP est plébiscité par les formateurs qui le sollicitent, si l'on en croit les évaluations réalisées en fin de parcours. Pour autant, les apprenants ont des difficultés pour gérer la souplesse proposée par le dispositif. La plupart se retrouvent pris dans une situation inconfortable de tension entre le temps de formation, le temps professionnel et le temps personnel. Notons également que le dispositif n'est pas autant sollicité que les concepteurs l'avaient imaginé, malgré son degré d'ouverture important.

Autre levier de professionnalisation : les réseaux. Les réseaux ont une place importante dans l'enseignement agricole depuis de nombreuses années. Leur constitution est fortement encouragée par les tutelles⁹⁸ qui les soutiennent selon différentes modalités : financière, reconnaissance symbolique, mise à disposition de personnel pour l'animation, et choix d'un extranet (*Melagri*) permettant la création de nombreux forums internes thématiques. La liste de ces réseaux serait trop longue à énumérer. Je citerai pour exemples les réseaux « métier » (tel que celui des documentalistes), les réseaux thématiques (tel que celui sur la zootechnie), les réseaux de structures (tel que celui des établissements de formation en industries agroalimentaires). Au sein de ces réseaux, les professionnels partagent de l'information, comparent leurs façons de travailler, construisent des réponses et des outils collectifs, échangent des services...

Ces différents réseaux constituent des espaces

96 - Idée de saut qualitatif, en référence aux stades de développement piagétien.

97 - La conceptualisation est définie comme la construction des invariants de l'action à des niveaux supérieurs en les décontextualisant des situations particulières, aidant ainsi à traiter une variabilité de situations. C'est un processus dans lequel le conceptuel prend de plus en plus de place mais où l'empirique n'est jamais abandonné.

98 - Eduter relève du ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

importants d'apprentissage en situation informelle. Ils favorisent en effet la constitution de communautés de pratique. Par communauté de pratique, nous comprenons « *un réseau social persistant et actif d'individus qui partagent et développent un fonds de connaissances, un ensemble de croyances, de valeurs, une histoire et des expériences concentrées sur une pratique commune et/ou une entreprise commune* ». (WENGER, 1998, cité par BERRY)⁹⁹. Selon WENGER, trois dimensions sont constitutives d'une communauté de pratique : un engagement mutuel, un objet commun et un répertoire partagé de pratiques. Telles que définies, les communautés de pratique semblent constituer des espaces très favorables aux processus de professionnalisation. En effet, elles permettent non seulement la constitution et la consolidation de savoirs et savoir-faire partagés, mais elles proposent également un environnement où peut s'actualiser l'identité professionnelle. L'enjeu pour Eduter est ici d'identifier ces espaces de professionnalisation potentiels, d'en faciliter la constitution et de contribuer à leur animation sans pour autant chercher à les institutionnaliser.

La réalisation de formation-action est une autre modalité de professionnalisation mobilisée par Eduter. Nous assistons ces dernières années à une demande croissante de formation-action sur site. Il s'agit d'accompagner la réalisation d'un projet « en vraie grandeur », tout en permettant une formation directement ancrée sur des pratiques professionnelles. Ce type d'action est réputé permettre de concilier les exigences d'acquisition de compétences avec celles de la production. La formation-action est également vue comme une opportunité de développer les compétences collectives nécessaires au bon fonctionnement de l'organisation¹⁰⁰. Cette modalité est séduisante pour les acteurs, dans le sens où elle se déroule au plus près des situations de travail et du contexte singulier de chaque équipe. Mais elle comporte un risque, celui de la soumission de la formation à la logique de production : il peut en effet y avoir conflit d'objectifs entre production et apprentissage. Pour un institut comme Eduter se pose également la question de la capacité à proposer cette modalité relativement coûteuse (en temps et déplacement) à l'ensemble des

centres de formation répartis sur le territoire national.

Des modalités à développer

Si nous visons le développement professionnel des formateurs au sens défini par PASTRÉ, nous devons également développer plus largement des dispositifs qui suscitent une activité réflexive. Outre les ateliers d'analyse de pratiques que nous mettons en place et sur lesquels je passerai vite tant la littérature sur le sujet est abondante, il me semble, comme pour Frédéric HAUEW, qu'il faut accompagner les formateurs à entrer dans une culture de l'écrit. « *Lire les grandes théories de l'apprentissage* », certainement, mais également « *coucher par écrit leurs interrogations dans des articles de plus de cinq lignes et en faire de véritables problématiques* ». Dans un article de la revue *Étude et communication*, Guy JOBERT et Christine REVUZ exposent très clairement les enjeux de la formalisation par l'écrit pour les praticiens de la formation¹⁰¹. Pour eux, faire écrire les acteurs de la formation permet :

- d'accompagner la transformation de l'expérience en connaissances (théoriser sa pratique, produire un discours sur la pratique) transférables à d'autres situations ;
- de capitaliser, au sens d'enrichir le capital immatériel des centres de formation (la résolution au coup par coup et chacun dans son coin étant une dépense et non un investissement) ;
- et d'asseoir une identité professionnelle par la formalisation d'un savoir praticien (à distinguer de celui produit par la recherche).

Mais développer le passage à l'écriture n'est pas simple. Le coût pour l'auteur et pour celui qui l'accompagne est élevé. Se pose également la question de la professionnalisation des accompagnateurs...

Pour terminer, je dirais que quel que soit le dispositif de professionnalisation mis en œuvre, la place de l'équipe de direction est primordiale pour que celui-ci puisse pleinement porter ses fruits. Il est en effet inutile, voire contre-productif, de former les acteurs de la formation à de nouvelles pratiques professionnelles si l'organisation dans laquelle ils travaillent ne permet pas de les mettre en œuvre¹⁰².

99 - BERRY V. (2008) « Communauté de pratique : Note de synthèse » *Pratiques de Formation – Analyses*, n° 54, p. 11-48.

100 - Voir fiche CEDIP sur la formation action www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/fichetech7_cle772d72.pdf

101 - Guy JOBERT and Christine REVUZ, *Écrire, l'expérience est un capital*, *Études de communication*, 11 | 1990, 65-70. – edc.revues.org

102 - Voir la notion de travail empêché développée par Yves CLOT.

Professionalisation des acteurs de la formation : le cas des personnes-ressources

L'association Formiris (Fédération des associations pour la formation et la promotion professionnelle dans l'enseignement catholique) gère la subvention de l'État pour la formation des personnels de l'enseignement catholique. Les remarques qui suivent sont issues d'un travail en cours avec l'ensemble des treize associations territoriales, autour des modalités de professionnalisation des personnes-ressources. Une personne-ressource est un enseignant identifié pour sa disponibilité et pour les compétences qu'il a développées, qui réalise un accompagnement « terrain » auprès d'enseignants du premier et/ou du second degré nouvellement recrutés.

L'activité de tutorat opérationnel n'est pas récente et a déjà donné lieu à de multiples formalisations et recherches. Cependant, ce que l'on appelle communément la « mas-térisation » de la formation des enseignants a généré un besoin accru d'accompagnement lors de leur prise de fonctions. Le nouveau système demande donc des personnes-ressources mieux armées, plus compétentes, en un mot, plus professionnelles.

L'une des questions auxquelles Formiris doit actuellement répondre est donc la suivante : comment, en partant d'une formation, au sens étroit, des personnes-ressources peut-on évoluer vers un dispositif leur permettant de devenir plus professionnels ? Pour définir les types d'apprentissages à mettre en œuvre pour assurer la professionnalisation¹⁰³, il est d'abord nécessaire de comprendre quels sont les modèles de professionnalité¹⁰⁴ des personnes-ressources.

103 - La professionnalisation est le processus qui permet de construire la professionnalité. En l'occurrence, trois grandes étapes peuvent être repérées pour les personnes-ressources : le repérage des personnes susceptibles d'exercer les fonctions, le dispositif de formation et d'accompagnement pour formaliser et construire leurs compétences et, enfin, la valorisation des compétences acquises et des fonctions exercées.

104 - J'opte pour une définition minimaliste : « On appel-

Sylvette EGO

Après avoir été professeure de philosophie durant 25 ans, Sylvette EGO est, depuis la fin des années quatre-vingt-dix, responsable de formation au sein de structures de l'enseignement privé sous contrat. Spécialiste de la formation des enseignants, sa contribution se concentre sur les enseignants assumant les fonctions de tuteur de terrain auprès de leurs collègues débutants, et sur les modalités à mettre en œuvre pour professionnaliser ce public spécifique.

Un modèle de professionnalité contrasté

Pour les enseignants, un référentiel de compétences existe. Les dispositifs de professionnalisation restent relativement variés, même si celui de l'alternance intégrative devient dominant. La réforme de la formation en cours d'élaboration viendra renforcer l'impératif de professionnalisation dès la formation initiale.

Le modèle de professionnalité des personnes-ressources est quant à lui plus contrasté, moins formalisé. Il est tantôt idéalisé, posant des exigences fortes, au point que la différence entre une personne-ressource et un formateur expert s'efface. Ou bien il est défini intuitivement : la personne-ressource est un « super prof ».

Ou encore il est restreint aux tâches à effectuer (rapports, observations, entretiens, etc.) au détriment des compétences à construire. Cette restriction est renforcée lorsque le recrutement est en jeu, avec ses contraintes d'organisation et d'efficacité.

Un accord se dégage sur un noyau de compétences de base, perçues comme transversales, des personnes-ressources : savoir mener un entretien d'explicitation, savoir rédiger un écrit professionnel, etc. Cependant, dès qu'il s'agit de définir le profil type des personnes-ressources, à défaut d'un corps de métier consti-

lera professionnalité l'ensemble des compétences considérées comme caractérisant normalement les membres d'un groupe professionnel donné à une époque donnée. », in Lise Demailly Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2008, p. 80.

tué (qui poserait la question d'un statut), les modèles se différencient, selon les personnes à accompagner et le type d'agrément que les personnes-ressources doivent recevoir. En outre, le processus de professionnalisation mis en œuvre est souvent peu intégré, disparate, et se focalise plus sur les tâches à effectuer que sur les compétences à acquérir.

L'une des sources de la professionnalité est le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, dans lequel les acteurs mobilisent des compétences, se reconnaissent entre eux et sont reconnus par l'ensemble des professionnels à qui ils ont affaire. Dans cette perspective, assurer le développement professionnel suppose de mettre en place et d'organiser les moyens de repérer, cultiver, mettre en œuvre et valoriser les compétences. Or, les impératifs du recrutement liés, par exemple, à l'affectation des lauréats de concours, engendrent un renouvellement régulier des personnes-ressources. Une formation leur est offerte pour qu'elles assurent au mieux leurs fonctions, mais ces quelques jours permettent difficilement de créer et d'entretenir une véritable communauté professionnelle ; d'autant que la formation est perçue comme une charge supplémentaire alors qu'il faut déjà organiser l'accompagnement. D'un côté, les personnes-ressources assurent le lien entre le travail prescrit et le travail réel, de l'autre, elles manquent de l'outillage nécessaire pour prendre conscience de leur rôle. La professionnalisation de ces acteurs est donc prise entre des pratiques qui relèvent plus du compagnonnage de bonne volonté, et le besoin collectif d'une professionnalité forte. Pour réduire cette tension, c'est le système de formation tout entier qui devrait être revisité.

Un système de professionnalisation apprenant

Le dispositif de professionnalisation des personnes-ressources mobilise un grand nombre d'acteurs, et peut créer dans le même mouvement les conditions d'un apprentissage collectif. Chefs d'établissement, représentants des tutelles, autorités académiques, organismes de formation contribuent tous, à des degrés divers, à chacune des étapes de ce processus. L'enjeu pour Formiris est donc de mobiliser ces différentes personnes, en faisant en sorte qu'elles soient au clair sur leur rôle et leur place dans le processus ; mais en faisant aussi apparaître ce qu'elles-mêmes – et le système en général – peuvent gagner dans la démarche.

S'il est par définition inutile de chercher l'uniformité dans un processus vivant, avec des histoires et des contextes régionaux hétérogènes ; une préoccupation de développement de la compétence collective permettrait de discerner les différences acceptables, parfois même nécessaires, de celles qui ne le sont pas. Interroger la professionnalisation des personnes-ressources demande aux acteurs concernés de situer et d'articuler leurs zones de responsabilité et d'action respectives. Cela suppose aussi de quitter une approche centrée sur les procédures et la gestion des contraintes, pour se diriger vers l'élaboration d'une démarche commune et la définition d'un même projet.

La formation des enseignants, dans le cadre de la refondation de l'école, fait aujourd'hui débat. La considération portée à ces acteurs pivots que sont les personnes-ressources confirme leur importance dans l'accompagnement des enseignants, au moment de la prise de fonction et tout au long de leur vie professionnelle. Traiter de ces questions demande du temps et surtout une façon d'agir, de réguler et de décider marquée par la volonté d'apprendre collectivement : un choix politique, au sens de l'art de vivre ensemble.

Si le cas des personnes-ressources est particulier, l'attention portée à leur professionnalisation et à ses modalités me semble annonciateur des enjeux à venir dans les métiers de l'humain en général, et de l'éducation en particulier.

En voici quelques-uns :

- professionnaliser sans soumettre au culte de l'évaluation et de la performance. L'obligation de résultats, avec objectifs chiffrés, pousse à transmettre, dès la maternelle, le modèle de la compétition et à « oublier » que les jeunes sont des sujets en construction. Développer chez eux la capacité à analyser son activité et ses effets, me semble beaucoup plus efficace ;
- prendre au sérieux l'idée d'apprentissages tout au long de la vie, y compris pour les organisations. Il faut du temps pour mettre en place de nouvelles pratiques et en vérifier la pertinence. Croire qu'une réforme imposée, aussi intelligente soit-elle, peut déboucher immédiatement sur du changement relève de la « pensée magique » chère à Jacques LÉVINE ;
- générer du lien social et intergénérationnel par les apprentissages. Bien sûr, et pour commencer, il y a les générations au sens le plus commun : il y a des adultes et des jeunes, et les premiers éduquent et forment les seconds. Mais les changements de plus en plus rapides

de la société bouleversent cette relation si simple : les adultes croient avoir trouvé des façons de faire satisfaisantes et les jeunes arrivent avec leur rapport différent aux savoirs, aux autres et au monde. Ce sont les générations X, Y, Z... dont beaucoup s'accordent à dire qu'elles se succèdent de plus en plus vite. Il y a également des générations professionnelles, chacune étant définie par les modes

de formation, de recrutement, les conditions de travail et spécificités du métier propres à chaque étape du développement des entreprises. La transmission entre les générations ne va donc pas de soi. Constituer des communautés professionnelles est une réponse possible. Le binôme personne-ressource/enseignant peut être un bon exemple de duo d'apprentissage.

Le tutorat dans le champ du travail social aujourd'hui : le cas de l'accueil et de l'accompagnement de cadres-stagiaires

Dans cette contribution, Samira MAHLAOUI présente les principaux résultats d'une recherche-intervention¹⁰⁵ réalisée par le CEREQ et l'Observatoire régional des métiers (ORM) à la demande du Collège coopératif Provence-Alpes-Méditerranée (CCPAM) et de l'Institut régional du travail social (IRTS) PACA et Corse.

Notre contribution est issue d'une étude réalisée dans le cadre d'un appel à projets du ministère des Affaires sociales, et piloté en région PACA par le Pôle ressources « Recherche et intervention sociale ». Ce pôle ressources régional repose sur une dynamique partenariale mobilisant des centres de formation, des laboratoires universitaires, des praticiens de terrain et des employeurs. Ses objectifs sont de produire de la connaissance sur le champ de l'intervention sociale, de valoriser et développer les travaux de recherche en ce domaine, et de renforcer l'appareil de formation régional. Le Pôle ressources « Recherche et intervention sociale » est porté par deux centres de formation préparant aux diplômes de l'encadrement dans le champ du travail social : l'IRTS PACA et Corse et le CCPAM.

Nos investigations ont porté sur le diplôme d'État d'ingénierie sociale (DEIS) et le certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS). Le CAFERUIS forme des cadres intermédiaires, « professionnels, responsables

Samira MAHLAOUI

Docteur en sciences de l'éducation, Samira MAHLAOUI est chargée d'études au CEREQ et auteur de travaux portant sur l'évolution des métiers de la formation. Ses autres thèmes de recherches s'intéressent principalement à la relation formation-emploi, l'analyse du travail et des organisations, l'évolution des emplois et des compétences, la formalisation des pratiques professionnelles, la transmission des savoirs d'expérience.

d'une unité de travail, qui assurent l'encadrement d'une équipe et des actions directement engagées auprès des usagers. Ils pilotent l'action dans le cadre des projets de service ». Le DEIS forme des cadres experts, pouvant exercer « des fonctions d'expertise, de conseil, de conception, de développement et d'évaluation appliquées aux domaines des politiques sociales et de l'intervention sociale »¹⁰⁶. Cette étude avait pour principal objectif de mieux connaître les pratiques d'accueil et d'accompagnement des stagiaires mises en œuvre par les entreprises du secteur social. Cela nous a conduits à nous intéresser non seulement à l'identification des compétences des cadres du secteur social, mais aussi à la question de la transmission des savoirs pratiques lors du suivi des stagiaires.

Le concept de « site qualifiant », pierre angulaire des nouvelles formations du secteur social

Depuis quelques années, l'ensemble des diplômes du secteur social a été réformé. Une des caractéristiques de ce vaste mouvement de réformes a été l'introduction du concept de « site qualifiant ». Promu par le ministère des Affaires sociales¹⁰⁷, ce concept révolutionne le champ de l'alternance par la recherche d'une

105 - Cette note s'inspire largement d'une communication présentée par P. LORENT et S. MAHLAOUI, à l'occasion d'un colloque. Ne sont présentées ici que les grandes lignes de cette contribution : MAHLAOUI S., LORENT P. (2013), « La transmission des savoirs issus de la pratique en entreprise : tutorer des stagiaires futurs cadres de l'intervention et de l'action sociale », Actes de la Biennale de l'éducation de la formation et des pratiques professionnelles « Transmettre », 3-6 juillet 2012, Paris/CNAM, à paraître.

Voir également le rapport de l'étude sur www.cereq.fr/index.php/publications/Nef/Le-tutorat-de-futurs-cadres-du-secteur-social-Analyse-d-une-pratique-dans-le-contexte-de-la-demarche-site-qualifiant

106 - www.soldarite.gouv.fr/le-ministere,149/metiers-et-concours.

107 - Circulaire DGAS/PSTS/4A n° 2008-86 du 6 mars 2008 relative aux actions de qualification en travail social.

alternance pédagogique plus affirmée. Les entreprises, dites « sites qualifiants », qui accueillent des stagiaires préparant un diplôme social sont désormais pleinement associées au processus de certification. Ces réformes se sont aussi traduites par l'institution, pour chaque formation, d'un « référentiel de compétences ». Ainsi, le CAFERUIS repose sur six domaines de compétences, et le DEIS sur trois. Ces domaines de compétences sont un des piliers du concept de « site qualifiant ». En effet, chaque site habilité à accueillir des stagiaires doit identifier les compétences qu'il est susceptible de leur apporter. Les référentiels professionnels (de fonctions, d'activités, de compétences...) sont donc au cœur de la réforme des diplômes du secteur social. Basés sur les emplois et les activités, ces référentiels prennent de plus en plus d'importance dans les logiques de certification, supplantant presque les traditionnels « référentiels de formation » et « référentiels de certification ».

Cette étude a été réalisée entre septembre 2010 et avril 2011 et s'est appuyée sur un groupe de travail constitué initialement de sept participants cadres tuteurs-référents (responsables et chefs de service de structure). Pour organiser au mieux l'animation de ce groupe et garantir la qualité de l'information recueillie, le dispositif s'est articulé en deux étapes :

- en amont du dispositif : la conduite de quatre entretiens de cadrage centrés sur la genèse et les enjeux du concept de « site qualifiant ». Ces entretiens ont été réalisés auprès de représentants de la CCPAM, de l'IRTS et de deux institutions publiques compétentes dans le domaine de la formation de ce secteur (le Conseil régional et la Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale – DRJSCS) ;
- tout au long du dispositif : la production de comptes rendus, de retranscriptions et de synthèses systématiques des séances, l'ensemble étant ensuite soumis aux participants.

Un dispositif d'études reposant sur trois séances de travail

Les séances ont consisté à interroger les professionnels sur leur expérience en matière d'accompagnement de stagiaires, sur leur conception de la fonction tutorale, et enfin sur leurs représentations par rapport au développement actuel de l'ingénierie des sites qualifiants.

La première séance du groupe de travail s'est

intéressée à l'expérience d'accueil de stagiaires par des responsables de structure et de service participant à la démarche, ainsi qu'à leur perception des enjeux de l'alternance. Après analyse, il ressort que la culture en matière d'accueil de stagiaires est très hétérogène dans le groupe et souvent développée de façon empirique : les structures et leurs responsables ont rarement eu l'opportunité de se pencher sur les textes législatifs de référence, ou de prendre du recul par rapport à leur pratique tutorale (peu de formations de tuteurs, peu de production d'outils de suivi de stagiaires, etc.). C'est principalement « sur le tas », en situations de travail, qu'ils ont développé leur expérience d'accueil¹⁰⁸ et d'accompagnement.

La deuxième séance concernait les activités concrètes d'accueil et d'accompagnement des futurs cadres. Il s'agissait de nous intéresser plus particulièrement aux situations de travail au cours desquelles les tuteurs sont conduits à transmettre aux stagiaires des savoirs issus de la pratique ; et à la manière dont ils s'y prennent pour mener à bien cette mission (caractéristiques, critères à prendre en compte, modalités de transmission, etc.). Il ressort de ces échanges que les savoirs identifiés par les membres du groupe de travail diffèrent sensiblement de ceux formulés dans les référentiels de compétences officiels. Il apparaît, ensuite, que la transmission des savoirs issus de la pratique est complexe car elle doit prendre en compte des paramètres variés, liés notamment aux spécificités de la formation, du stagiaire et de l'établissement d'accueil. Cependant, les participants sont parvenus à identifier sept composantes de leur responsabilité de tuteur, favorisant la transmission de ces savoirs : donner du sens au stage ; informer et documenter à bon escient le stagiaire ; créer des situations d'apprentissage appropriées ; impliquer le stagiaire dans son travail au sein de la structure ; sensibiliser le stagiaire aux exigences de la fonction de cadre et à son contexte d'exercice ; accompagner le stagiaire sans se substituer à lui ; faire un retour critique au stagiaire et l'impliquer dans une démarche de bilan d'activité.

La troisième séance a porté sur le processus d'accompagnement du stagiaire (comment le mettre en œuvre, quelle est l'approche péda-

¹⁰⁸ - « Accueillir un stagiaire dans le cadre de son activité professionnelle est à la fois une tradition, une possibilité, voire une tâche pour les travailleurs et les intervenants sociaux » (p. 11) : FOURDRIGNIER M. (2010), *L'accueil des stagiaires en secteur social*, Paris, Éditions Actualités sociales hebdomadaires.

gogique la plus appropriée...). Dans cette dernière séance, les participants ont eu tendance à privilégier la démarche maïeutique. Pour eux, le rôle du tuteur est d'accompagner le questionnement du futur cadre relatif à son positionnement : questionnement sur sa posture d'encadrant, sur son projet professionnel, etc.

Le groupe n'évoque pas spontanément l'existence d'outils spécifiques fournis « par l'extérieur » (par exemple, par les organismes de formation). Les participants ne semblent pas très au fait de ce qui est mis à leur disposition. Tout au mieux, ils supposent qu'ils peuvent disposer de grilles d'évaluation.

Par contre, ils reconnaissent mobiliser fortement deux types d'outils : des entretiens (entre le stagiaire, son tuteur et/ou d'autres membres de l'équipe) ainsi que la production de bilans écrits, réalisés par le stagiaire et mis en discussion.

En matière de temporalité, le couplage entretiens/production d'écrits peut intervenir de façon opportune au début, en cours, et à la fin du stage. Au début du stage, ce couplage correspond à un enjeu de contractualisation (l'entretien, puis le passage du stagiaire par une étape d'écriture ont pour but de fixer les objectifs et les modalités du stage). En cours de stage, l'enjeu est de favoriser l'appropriation (faire le point sur les acquis, les satisfactions, les questions engendrées par le stage) et d'effectuer un (ou des) bilan(s) intermédiaire(s). Pour clôturer le stage, l'entretien et la production d'un écrit sont mobilisés dans une perspective d'évaluation finale.

Un dispositif favorable à la mise en œuvre de l'alternance intégrative

À l'issue de la réflexion conduite au sein du groupe de travail, trois résultats se dégagent :

- les tuteurs structurent la « carte » des compétences à développer chez leurs stagiaires de façon sensiblement différente des référentiels CAFERUIS et DEIS ;
- ils privilégient le fait de questionner le stagiaire sur « son positionnement en tant que cadre », alors que cet enjeu pédagogique n'apparaît pas en tant que tel dans les référentiels officiels ;
- enfin, il apparaît que les établissements considèrent les compétences à développer chez leurs stagiaires de façon très pragmatique. Les modalités de professionnalisation du futur cadre doivent s'adapter à l'organisation interne.

En outre, ce dispositif a permis aux participants de mutualiser leurs pratiques et de s'entendre sur des valeurs et des principes d'action communs pour l'accompagnement de stagiaires. De ce point de vue, la réflexion collective a contribué à une meilleure appropriation des principes de l'alternance intégrative¹⁰⁹. Ces trois séances ont finalement été l'opportunité pour les participants de capitaliser leurs savoirs d'expérience ainsi que leurs pratiques de tuteur, laissant ainsi apparaître toute la richesse et la complexité de l'activité d'accompagnement des futurs cadres, fonction qui joue aujourd'hui un rôle de plus en plus stratégique au sein des structures des champs sanitaire et social¹¹⁰.

¹⁰⁹ - Cette expression, de plus en plus utilisée, est associée à l'idée d'une « interdépendance des centres de formations et des sites qualifiants dans la conduite coordonnée du projet de formation » (AFORTS & GNI 2010), *Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc*. Sa mise en œuvre s'appuie sur une dynamique induite par la notion de « site qualifiant ». Dans ce contexte, le rôle du référent de stage est essentiel.

¹¹⁰ - BERTAUX R., HIRLET P., PREPIN O., STREICHER F. (2006), *L'encadrement intermédiaire dans les champs sanitaire et social. Un métier en construction*, Paris, Éditions Seli Arslan.

CHERONNET H. (2006), *Statut de cadre et culture de métier. La structuration des fonctions d'encadrement dans le secteur de l'Éducation spécialisée*, Paris, L'Harmattan.

Consultants-formateurs indépendants (CFI) : une profession en construction

Au niveau européen, les I-Pros – « *travailleurs non salariés sans employés, qui exercent une activité (...) de nature intellectuelle et/ou appartenant aux secteurs des services*¹¹¹ » – ont vu leur effectif exploser sur ces dix dernières années : en 2011, ils étaient 8,5 millions, soit une augmentation de 82 % en dix ans, alors que dans le même temps la population active européenne stagnait. En 2011, les I-Pros étaient 732 000 en France, dont 5 200 formateurs individuels, identifiés comme prestataires exerçant à titre principal¹¹². Les I-Pros travaillent seuls, assurant eux-mêmes la conception des projets, le commercial (prospection et contact client) ou l'administratif. Ils sont en outre responsables de leur propre développement professionnel.

Se professionnaliser – en se formant à la double compétence de conseil et de formation, en obtenant un diplôme, en faisant reconnaître son expérience... – est un enjeu de taille pour tous les CFI, rendu d'autant plus crucial que la dernière réforme de la formation professionnelle¹¹³ impose au formateur de pouvoir « *justifier de ses titres et qualités* » en lien avec ses thèmes d'intervention. Pour le Syndicat des consultants-formateurs indépendants (SYCFI) le développement et la valorisation de l'expertise professionnelle des CFI sont des préalables indispensables pour promouvoir le savoir-faire spécifique des formateurs et consultants indépendants auprès des acteurs économiques.

Les CFI doivent acquérir une expertise en matière de réponse aux appels d'offres et de gestion de la relation aux acheteurs. Ils se doivent également d'assurer l'actualisation de leur expertise sur les champs du conseil et de la formation, sur leurs thèmes d'intervention (management, commercial, efficacité personnelle, juridique, logistique, comptabilité...), sur les

111 - *The European I-pros : a study*, Stéphane RAPELLI, 2011.

112 - Sources DARES.

113 - Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

Isabelle de MONTETY

Formatrice et consultante, Isabelle de MONTETY intervient en entreprise en tant que rhétoricienne sur les champs du management et de l'efficacité personnelle. Membre du SYCFI, elle nous présente les actions mises en place par cet organisme pour aider les formateurs et consultants indépendants à se professionnaliser (www.montety.net).

aspects réglementaires et administratifs... sans oublier leur maîtrise des outils pédagogiques, et notamment des plus innovants. Aujourd'hui, la maîtrise de la dimension technologique est devenue incontournable en formation, et rend nécessaire l'adoption d'une nouvelle approche de la relation pédagogique et des modes d'apprentissage. Un rapport publié en 2012 par GSMA et McKinsey & Company prévoit que « *le marché du e-learning et de la e-éducation. (...) devrait passer de 73,8 milliards de dollars actuellement à plus 220 milliards de dollars d'ici 2017 (...) majoritairement porté par le secteur de la formation des adultes, et en particulier des salariés*¹¹⁴ ».

Actions conduites par le SYCFI

Pour aider les CFI dans leur démarche de professionnalisation, alors que les conditions de travail se font de plus en plus précaires, le SYCFI met en œuvre des actions visant à construire et à affirmer la profession de consultants-formateur indépendant à court et moyen termes. Par exemple, pour faciliter la recherche de lieux de professionnalisation des CFI¹¹⁵ le SYCFI met à disposition de ses adhérents une liste de sites Internet, qui recense :

- les lieux d'information générale : Centre Inffo, réseau des Centres d'animation, de ressources et d'information sur la formation (CARIF), Cités des métiers... ;
- des référentiels et répertoires : Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME), RNCP, répertoires d'organismes de formation... ;
- les diverses formes de reconnaissances pro-

114 - www.atelier.net/trends/articles/formation-web-mobile-train-de-imposer

115 - www.sycfi.org/professionalisation.html

professionnelles : validation de l'expérience, diplôme, certification (AFNOR, Institut de certification des professionnels de la formation et de la prestation de service intellectuel – ICPF&PSI), qualification, titres professionnels... ;

- les lieux d'accès – par la formation ou la VAE – à ces certificats, titres ou diplômes professionnels : universités, Groupement d'intérêt public-Formation continue et insertion professionnelle (GIP-FCIP – CAFOC)...

Le SYCFI a en outre décidé, en 2011, de conduire une recherche-action¹¹⁶ en partenariat avec les universités de Rouen et du Havre, portant sur la professionnalisation des CFI, sachant que les enjeux de professionnalisation étudiés sont de deux ordres :

- « un enjeu de "professionnalisation-formation" : méthodologies d'analyse de l'activité d'autrui et d'analyse de sa propre activité, démarches et postures d'accompagnement, renforcement de la réflexion éthique et déontologique, travail sur la conception que le formateur se fait de l'adulte en formation, que le consultant se fait de son client ;
- un enjeu de "professionnalisation-profession" catégorielle plus que générique, c'est-à-dire pas centré sur une seule activité mais sur plusieurs, formation-ingénierie-accompagnement-conseil, en repérant quelques dimensions partagées susceptibles de fonder les bases d'une identité commune¹¹⁷. »

Cette recherche-action se fonde sur le constat qu'il y a :

- un manque de visibilité des CFI, de leurs activités et de leur rôle ;
- une faible reconnaissance auprès des acteurs institutionnels et économiques ;
- une spécificité des CFI en termes de capacité à concevoir des actions sur mesure ;
- actuellement une injonction forte à la certification et au développement de normes.

Partant de là, la problématique de recherche retenue a été déclinée en deux questions : est-il possible de construire la profession de CFI ? Et sur quoi cette construction peut-elle s'appuyer compte tenu de la diversité des profils et des activités des membres du SYCFI, ainsi que des évolutions en cours ?

Au regard de la problématique posée, la phase 1 de la recherche-action¹¹⁸ a permis

de confirmer la faible lisibilité du métier des CFI, ainsi que l'existence de tensions au sein de leur(s) identité(s) professionnelle(s). Cette première étape a également permis d'identifier certaines questions émergentes :

- quels sont les leviers et les freins à la professionnalisation du groupe professionnel des CFI ? ;
- quelles sont les tensions qui se manifestent entre des dynamiques régionales et une dynamique nationale ? Entre les dimensions individuelle et collective ? Entre la dimension commerciale et les autres dimensions constitutives de la professionnalité des CFI (technique, éthique ?...).

Enfin, concernant la question centrale de la professionnalisation des CFI, quatre niveaux de question à traiter ont été identifiés : les CFI peuvent-ils devenir un groupe professionnel indépendant et reconnu ? Que peut-on dire de l'efficacité du travail des CFI ? Comment les CFI apprennent-ils leurs activités ? Et enfin, comment peut-on mieux organiser et assurer la formation aux activités de conseil et de formation ?

Perspectives à moyen terme

En complément de cette première phase de recherche, le SYCFI a décidé, lors de son assemblée générale de novembre 2012, des douze actions phares à conduire en 2013, actions qui peuvent être regroupées autour de quatre axes.

Axe 1 - Quelle(s) identité(s) professionnelle(s) pour les CFI ?

Cerner l'identité professionnelle du CFI est désormais un enjeu majeur, sinon existentiel, pour le positionner à sa juste place dans l'environnement socio-économique.

Action 1 - Poursuivre la recherche-action « Consultant-formateur en 2021 » en partenariat avec les universités de Rouen et du Havre, sur la formalisation de l'identité professionnelle des CFI.

Action 2 - Développer le maillage relationnel avec les acteurs-clés locaux mis en œuvre au sein de chaque direction régionale, afin de renforcer l'image des CFI auprès de l'ensemble des parties prenantes du marché.

Action 3 - Poursuivre le partage de pratiques entre pairs.

¹¹⁶ - Recherche-action « Formateur-Consultant en 2021 » (en cours).

¹¹⁷ - www.Sycfi.org/docs/synthese_analyse_documentaire.pdf?v=20121126141524

¹¹⁸ - [www.Sycfi.org/docs/bilan_phase_1_recherche_](http://www.Sycfi.org/docs/bilan_phase_1_recherche_action.pdf?v=20121126144612)

[action.pdf?v=20121126144612](http://www.Sycfi.org/docs/bilan_phase_1_recherche_action.pdf?v=20121126144612)

Axe 2 - Quel statut d'exercice pour les CFI ?

Parmi les CFI, ceux qui sont en portage salarial se reconnaissent dans la posture d'indépendant, mais ne sont pas reconnus comme professionnels libéraux par les pouvoirs publics. D'autres membres du SYCFI ont le statut de gérant ou d'associé de TPE : leurs besoins spécifiques doivent pouvoir être pris en compte.

Action 4 - Analyser les spécificités de chaque statut, pour en sécuriser les modalités de fonctionnement et se prémunir des conséquences potentiellement lourdes de certains contrôles.

Action 5 - Organiser une table ronde avec des sociétés de portage afin de clarifier les enjeux de cette forme d'exercice.

Action 6 - Conduire des enquêtes régionales auprès des dirigeants de TPE du secteur de la formation et du conseil.

Axe 3 - Quelle stratégie de développement d'affaires mettre en œuvre ?

Bon nombre de CFI ont recours à la sous-traitance : choix délibéré ou pis-aller du fait d'un manque de compétences commerciales ? Le développement commercial est déterminant pour la pérennité d'une entreprise, fût-elle très petite : il est donc indispensable pour les CFI de renforcer leur savoir-vendre.

Action 7 - Clarifier les conditions tarifaires de la sous-traitance, grâce à une veille sur le marché, des échanges de pratiques et un *benchmark* des relations commerciales, directes ou en sous-traitance.

Action 8 - Produire une charte des bonnes pratiques de sous-traitance. celle-ci pourrait être élaborée en concertation avec la Fédération de la formation professionnelle (FFP) (qui regroupe les organismes de formation).

Action 9 - Reconduire un cursus de formation commerciale adapté à la commercialisation directe des prestations de formation et de conseil.

Axe 4 - Comment sécuriser notre exercice professionnel ?

Il appartient à chaque professionnel de connaître les obligations légales en cours, et de s'y conformer. Le syndicat diffuse une information actualisée, des conseils et différentes formes d'appui. Le SYCFI est également habilité à saisir collectivement le médiateur de la République en cas de dysfonctionnement, générique ou spécifique, dans les relations avec un client ou avec l'administration. Par ailleurs, la sécurisation des parcours professionnels passe également par la capacité à faire reconnaître les compétences.

Action 10 - Créer une adresse appui.gestion@Sycfi.org pour développer l'appui aux adhérents, en complément du nouveau « Guide du consultant-formateur », qui informe sur les obligations administratives, et propose des outils de gestion courante et de comptabilité.

Action 11 - Diffuser et mettre à jour régulièrement la liste des différents sites contribuant à la professionnalisation des CFI.

Action 12 - Apporter son concours au déploiement d'un dispositif national pour aider les CFI à monter en compétences sur l'usage des ressources numériques.

Quelles voies de développement professionnel pour les acteurs de la formation, de l'orientation et de l'insertion ? L'offre de services développée par les CARIF-OREF

Les centres d'animation, de ressources et d'information sur la formation-observatoires régionaux emploi formation (CARIF-OREF) sont apparus à la fin des années quatre-vingt, lors de la première vague de décentralisation de la formation professionnelle vers les Régions. Ils avaient pour objet d'informer sur l'offre de formation professionnelle, ainsi que d'accompagner les Régions et l'État dans leurs prises de décisions, à travers leur mission d'observation des qualifications et des emplois. Depuis, leurs attributions se sont largement diversifiées, notamment vers l'animation et la professionnalisation de réseaux d'acteurs, tels les conseillers de Missions locales, les accompagnateurs VAE ou les formateurs des dispositifs de formation publics. Depuis peu, les CARIF ont pour mission d'accompagner la mise en place du service public de l'orientation et de favoriser les échanges de pratiques entre les principaux acteurs de l'orientation en région.

Les CARIF-OREF, une expertise au service des politiques publiques de l'emploi et de la formation

Structures partenariales, de type associatif ou groupement d'intérêt public (GIP), les CARIF-OREF ont un positionnement privilégié au niveau régional. Cette situation d'interface leur permet :

- d'aider les acteurs de la formation, de l'orientation et de l'insertion à mieux s'approprier le contexte socio-économique régional ;
- de rendre les systèmes régionaux de formation professionnelle et d'insertion plus lisibles ;
- d'animer, de façon neutre, des échanges sur de nombreuses thématiques (connaissance des métiers, VAE, orientation pour tous, dispositifs de formation et d'insertion professionnelle...) ;

Réseau INTERCARIF-OREF

Cet article est le fruit d'une réflexion collective conduite par le groupe INTERCARIF-OREF sur la professionnalisation des acteurs de l'orientation, de la formation, de l'insertion et de l'emploi ; et de l'implication de quelques-uns de ses membres : les chargés de mission Karen KANIECKI du C2RP (Nord-Pas-de-Calais), Saliha SADOUKI de Défi métiers (CARIF-OREF Ile-de-France), Anne-Marie HOUGET-ALLARD du Centre de ressources emploi-formation Haute-Normandie (CREFOR), Kristine POIRIER d'Atout métiers (Languedoc-Roussillon), Pierre MONVILLE du Pôle Rhône-Alpes de l'orientation (PRAO), ainsi que Sandrine POITTEVIN, directrice du GIP ARIFOR (CARIF Champagne-Ardenne) et Sylvette BELMONT, directrice du CARIF Espace compétences (PACA).

- de développer une vision commune entre les différents acteurs, les commanditaires et les prescripteurs.

Ces interventions s'appuient, au sein des CARIF-OREF, sur une expertise métiers touchant des champs d'activité très divers, tel que :

- la capitalisation de l'information sur le système de formation continue (fonctionnement des organismes, réglementation, financement...) et sur les dispositifs d'aide à l'insertion des demandeurs d'emploi ;
- l'ingénierie de dispositifs de formation et d'insertion ;
- la construction d'outils techniques (sites web) ;
- la production d'outils pratiques (guides thématiques, vidéos métiers, brochures pédagogiques...) ;
- la mutualisation d'expériences et de méthodes ;
- le soutien à l'expérimentation et à l'innovation ;
- l'organisation d'actions partenariales (manifestations, événementiels...).

Ainsi, au sein des CARIF, la mission de professionnalisation des acteurs – généralement entendue comme se limitant aux actions de formation – peut également s'étendre à des activités d'information, d'observation, d'animation, de production et toucher à des thématiques

transversales telles que la lutte contre l'illettrisme ou les discriminations, l'égalité femme-homme, le handicap...

L'expertise régionale et infrarégionale des CARIF-OREF s'appuie par ailleurs sur celle du réseau INTERCARIF-OREF, de dimension nationale, et sur la diversité des actions mises en œuvre par ce dernier.

Quelles voies de développement professionnel pour les acteurs de la formation, de l'orientation et de l'insertion ?

Le réseau des CARIF-OREF propose quatre axes de développement des compétences pour les acteurs :

- développer la maîtrise de son environnement professionnel (en termes de publics, de dispositifs, de commanditaires...) pour mieux s'adapter aux évolutions contextuelles et aux nouveaux enjeux ;
- développer ses compétences pour favoriser sa mobilité et son évolution professionnelle (diversification, polyvalence, spécialisation, expertise...), et appliquer ainsi le concept de formation tout au long de la vie ;
- participer à un réseau professionnel afin de développer une culture « métier » commune, d'échanger sur le sens de ses activités et de participer au développement de son identité professionnelle (certification individuelle) ;
- assurer une veille documentaire sur les dispositifs, les acteurs, les aspects réglementaires ou législatifs.

En ce qui concerne la mise en œuvre de ces

actions, tout l'enjeu est de rester au plus près du vécu des professionnels sur le terrain ou, autrement dit, de savoir comment favoriser le développement professionnel tout en s'appuyant sur l'expérience des acteurs. Un des moyens d'atteindre cet objectif repose sur l'exploitation et l'appropriation des productions réalisées au cours des actions de professionnalisation. Un autre est de s'appuyer sur la multimodalité : formation mixte (présentiel et à distance), approche ludique, formation-action, accompagnement sur site, groupe de production, etc.

Aujourd'hui, en ce qui concerne leur offre de services, les CARIF-OREF ont fait le choix de moins se centrer sur l'apport de contenus, et de mettre davantage l'accent sur les formes d'accompagnement facilitant la recherche d'informations, l'analyse de situations, l'acquisition de techniques ou encore la production d'outils.

L'approche territorialisée des CARIF-OREF, particulièrement adaptée aux besoins des publics et des entreprises au plan local, favorise quant à elle le travail en réseau des acteurs, pour une meilleure connaissance des activités et pratiques de chacun.

À l'avenir, les CARIF-OREF souhaitent renforcer les démarches « projet » pour le montage d'actions de développement des compétences sur les aspects d'ingénierie de formation, de rédaction de cahiers des charges, de conception d'actions innovantes...

Enfin, l'essaimage des actions innovantes menées par des acteurs locaux est à développer, à l'exemple des « Fonds d'innovation de la formation professionnelle » mis en place par les Régions Poitou-Charentes, Aquitaine, Centre...

Exemples d'actions de développement des compétences des acteurs de la formation, de l'orientation et de l'insertion

Des actions d'accompagnement contextualisées...

Au sein du réseau INTERCARIF-OREF, certaines structures sont amenées à développer et à proposer des actions d'accompagnement « contextualisées », permettant de faire le point, au niveau d'un territoire, sur les évolutions des politiques d'emploi et de formation et sur les attentes particulières des acteurs locaux.

Le Contexte

Ces actions d'accompagnement peuvent être mises en œuvre en complémentarité du Programme régional de professionnalisation des acteurs de l'emploi

et de la formation. Elles n'ont pas par nature de caractère récurrent. Elles visent à répondre aux besoins d'accompagnement liés à la mise en place des nouvelles orientations de la politique régionale d'emploi et de formation (dispositifs « Emplois d'avenir », formation « Auditeur énergétique et environnemental »...).

Les objectifs et contenus

Les ressources et les moyens mis en œuvre doivent permettre aux structures bénéficiant d'un accompagnement de formaliser leurs projets opérationnels. La notion d'accompagnement peut se décliner en différentes modalités d'action :
- transfert ;

- mutualisation ;
- capitalisation ;
- recherche-action ;
- généralisation d'expérimentation ;
- échanges de pratiques ;
- échanges autour d'axes de progrès ;
- appropriation d'outils ou de méthodes pédagogiques spécifiques ;
- appropriation de nouveaux axes portant sur des thématiques liées aux publics ou à l'actualité.

La durée de ce type d'action peut varier de un à douze jours, selon les CARIF-OREF ou selon le type d'action.

Les actions de formation peuvent être réalisées soit par un prestataire soit par le CARIF-OREF lui-même.

Qui est à l'origine d'une demande d'action d'accompagnement ?

Les services de l'État, le Conseil régional et les partenaires sociaux peuvent solliciter le CARIF-OREF afin qu'il mette en œuvre ce type d'accompagnement. La demande peut aussi émaner de comités de pilotage internes des CARIF-OREF. Par ailleurs, les réseaux professionnels fédérant des organismes de formation peuvent également transmettre leurs besoins en termes d'accompagnement à la mission Professionnalisation du CARIF-OREF.

Quel public peut bénéficier d'une action d'accompagnement ?

L'ensemble des organismes ou professionnels « utilisateurs » des services du CARIF-OREF peuvent bénéficier de ce type d'action.

La neutralité des CARIF-OREF : une place privilégiée pour favoriser les échanges entre les différentes familles d'acteurs...

L'action des CARIF-OREF s'inscrit aujourd'hui dans un contexte fortement marqué par les mutations économiques, le développement de l'orientation, la formation tout au long de la vie, la gestion des transitions professionnelles, l'émergence du modèle de la compétence... Ce contexte, qui impose aux acteurs de s'adapter, d'évoluer et de se qualifier, renforce la perméabilité des frontières entre les différentes familles de métiers et amène les structures à diversifier leurs prestations.

En rassemblant les professionnels de l'orientation, de la formation, de l'insertion et de l'emploi autour

d'objets communs de formation ou de réflexion, les CARIF-OREF créent les conditions pédagogiques pour leur permettre de mieux se connaître, se reconnaître et se comprendre ; de tisser des réseaux territoriaux formels et informels ; de partager les expériences et de développer la complémentarité des services proposés aux personnes. *In fine*, il s'agit bien de contribuer à la qualité des dispositifs et donc à une meilleure coordination et une meilleure fluidité des parcours.

Enfin, la neutralité des CARIF-OREF (créés à l'initiative de l'État, des Régions et des partenaires sociaux) rend possible l'articulation entre les différentes familles d'acteurs (orientation, insertion, formation, emploi) et entre les différents niveaux d'action (financement, décision, opérationnel...), en leur offrant un espace d'échanges, ouvert au travail en réseau et à la conduite de projets régionaux partenariaux.

Des dispositifs de soutien à des démarches qualité formation...

Les CARIF-OREF ont une mission originale d'appui à la mise en œuvre des politiques publiques.

À ce titre ils proposent dans plusieurs Régions (PACA, Languedoc-Roussillon...) un dispositif de professionnalisation des organismes formation, visant à accompagner les démarches qualité « Formation professionnelle continue » engagées par les Régions, en partenariat avec l'ensemble des financeurs de l'offre de formation professionnelle (Pôle emploi, État, OPCA...).

Ces démarches qualité ont pour objectifs d'aider les organismes de formation à améliorer leurs prestations, afin qu'elles soient mieux adaptées aux caractéristiques du public, aux besoins du marché du travail et aux exigences des commanditaires. Elles constituent donc un fort levier d'évolution des pratiques des organismes de formation.

Dans ce cadre, l'offre de services des CARIF-OREF est :

- d'identifier et d'analyser avec les commanditaires l'ensemble des axes de progrès permettant une mise en conformité des pratiques avec les exigences des référentiels qualité ;
- de concevoir et de mettre à disposition des organismes de formation des actions de professionnalisation plurimodales, visant l'amélioration en continu de la qualité du service rendu aux apprenants.

Regards sur le responsable de formation en entreprise

Cette contribution est l'occasion d'apporter le point de vue du GARF sur la professionnalisation des acteurs de la formation. Le GARF représente une part importante des responsables de formation des entreprises de France, notre mission étant de promouvoir l'amélioration des systèmes de développement des compétences mis en œuvre par les entreprises pour leurs salariés, dans une perspective de responsabilité sociétale. Les observations suivantes portent sur les évolutions de la fonction formation et notamment sur celles du métier de responsable de formation.

Depuis sa création au début des années soixante-dix, le métier de responsable de formation a connu de nombreuses évolutions, au gré des variations de la législation. Après un fort développement dans les années quatre-vingt, les années quatre-vingt-dix ont été, pour les responsables de formation, une période de questionnement existentiel. Le métier allait-il disparaître au profit de ceux de la gestion des emplois ou, plus largement, des ressources humaines ? Allait-il être vidé de son contenu, l'achat de formation étant géré par la direction des achats et la formation étant externalisée ou réalisée à distance ? Souvenons-nous que l'*e-learning* devait révolutionner les pratiques et permettre de réduire considérablement les budgets et les temps de formation en présentiel. Des expériences ont bien été menées dans ce sens, mais leur nombre a finalement été relativement limité¹¹⁹. Les vingt années suivantes ont démontré que le métier de responsable de formation, loin de disparaître, devenait incontournable. Chaque nouvelle réforme de la formation professionnelle continue a ajouté de nouvelles activités. Au début des années 2000, il est devenu un développeur de compétences et un accompagnateur de la politique des ressources humaines des entre-

119 - Voir l'étude 2011 du GARF sur le métier de responsable de formation. Une présentation de cette étude est parue en 2012 dans *Entreprises et Carrières* (édition du 20 septembre 2011).

Véronique RADIGUET

Responsable de projet formation dans une entreprise bancaire, Véronique RADIGUET intervient au sein de CEMMAFOR en tant que vice-présidente du GARF et y apporte le point de vue des responsables de formation en entreprise (www.garf.asso.fr).

prises. Avec la réforme de 2004, le métier de responsable de formation s'est complexifié : si l'ingénierie de formation et, plus récemment, celle de parcours reste au cœur de son activité, celle-ci se déporte de plus en plus sur la gestion de dispositifs : bilan de compétences, gestion prévisionnelle des emplois et de compétences, apprentissage, contrat de professionnalisation, droit individuel à la formation, VAE, passeport formation, période de professionnalisation... pour s'adapter, le responsable de formation a dû développer de nouvelles compétences, notamment en gestion de projet, en ingénierie financière et en informatique. Enfin, depuis la dernière réforme, le responsable de formation a vu augmenter de façon significative sa charge de travail administratif, augmentation liée à la complexité de la réglementation, à la difficulté des recherches de financements, aux relations pas toujours faciles avec les Opca...

Le responsable de formation aujourd'hui

À partir d'une enquête récente réalisée par le GARF, et en se référant à des observations plus anciennes, il est possible de faire apparaître les principaux traits et caractéristiques des responsables de formation aujourd'hui¹²⁰ : ce sont majoritairement des femmes (69 %), et celles-ci sont plutôt anciennes dans la fonction (de huit à dix ans). Il s'agit de personnes expérimentées venant d'une autre fonction, et le plus souvent diplômées (au moins bac + 3). Si, pour la plupart (60 %), la formation reste leur activité principale, des activités connexes se sont développées : gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, développement des res-

120 - Notons que les PME sont plus nombreuses que les grands groupes dans notre échantillon (40 %, contre 26 %).

sources humaines, relations avec les écoles, gestion des stages et de l'alternance, etc. L'élaboration du plan de formation demeure leur mission principale : celui-ci est de plus en plus souvent établi en concertation avec les directions opérationnelles et en lien avec les orientations stratégiques de l'entreprise. Pour sa mise en œuvre, le recours à des intervenants extérieurs reste dominant, les formations assurées en interne par des formateurs permanents ou occasionnels venant en seconde position. La formation ouverte et à distance reste minoritaire (5 % en 2010).

Le responsable de formation occupe, finalement, une fonction relativement ambivalente : d'un côté, il est partie prenante de la stratégie de l'entreprise en matière de ressources humaines ; de l'autre, il doit accorder une place de plus en plus importante à l'intendance, l'ingénierie financière et administrative prenant parfois le pas sur l'ingénierie pédagogique. En définitive, et malgré la « gestionnarisation » de son action, le responsable de formation se trouve amené à prendre une véritable dimension de manager des ressources humaines. Ce qui ne va pas sans l'émergence de certaines tensions, son positionnement et ses moyens n'étant pas toujours en cohérence avec ces nouvelles ambitions.

Les facteurs d'évolution du métier

Certaines évolutions de la gestion des ressources humaines ont eu, et auront encore, un impact fort sur le métier du responsable de formation, ce sont notamment :

- la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et les « approches métiers »¹²¹ qui, en permettant l'élaboration d'une vision concertée sur les emplois et les compétences, deviennent, au moins dans leur essence, des outils dynamiques pour conduire la politique de formation ;
- l'individualisation des parcours, qui prend aujourd'hui de nouvelles dimensions, avec l'émergence des préoccupations de maintien de l'employabilité et de réduction des risques sur l'emploi ; sachant que cette nouvelle approche a des conséquences sur les qualifica-

tions et leurs modalités de reconnaissance ; conséquences dont le responsable de formation doit tenir compte... ;

- les démarches de qualité de vie au travail et de maîtrise des risques psychosociaux, qui visent à limiter le mal-être au travail et ses diverses manifestations (troubles musculo-squelettiques, absentéisme, accidents du travail...), et poussent le responsable de formation à prendre en compte l'activité dans sa globalité.

Au-delà du seul métier de responsable de formation, des changements plus profonds se préparent. La démarche prospective engagée par le GARF permet d'identifier cinq axes susceptibles de changer profondément le paysage de la formation.

1. L'externalisation de la fonction formation : le recours à la sous-traitance du processus formation devrait se généraliser dans un objectif d'amélioration de la productivité et de réalisation d'économies. Le développement des systèmes d'information des ressources humaines (SIRH) s'inscrit dans ce scénario.

2. Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) : la part des formations faisant appel aux TIC (e-formation, *serious games*, simulation, etc.) devrait augmenter considérablement. Avec une offre plus large et plus attractive (flexibilité, efficacité, coût), cette modalité de formation pourrait devenir la règle.

3. Des apprentissages plus ouverts et non formels : le développement des compétences, plus diffus et informel, devrait passer de plus en plus par les réseaux sociaux, le travail collaboratif, les communautés de pratique, les groupes de retour d'expériences, etc.

4. La maîtrise des risques : au-delà de l'approche classique de la sécurité, l'obligation de prévention des risques de toutes natures deviendrait un sujet majeur, avec en ligne de mire l'enjeu de la responsabilité sociale des entreprises. La sensibilité sociétale devrait accroître la pression sur les organisations sur ces sujets.

5. La dimension internationale : l'ouverture de l'économie devrait conduire plus d'entreprises à agir au plan international. Ce serait évidemment le cas des multinationales ; mais également celui de nombreuses autres entreprises qui, pour se développer, devront raisonner sur des marchés au-delà du cadre national.

Ces scénarios ne couvrent évidemment pas la totalité des leviers d'évolution du secteur de la formation en France. Il conviendrait également

¹²¹ - Attention particulière portée, au sein d'une entreprise, aux métiers dits « sensibles », c'est-à-dire aux métiers considérés comme stratégiques ; ou encore aux métiers en émergence, en développement ou en déclin (Le métier : une notion en renouvellement, Jean-Paul CADET, Samira MAHIAOUI, étude de l'Institut supérieur du travail, 30 mai 2011).

d'explorer d'autres enjeux socio-économiques, et en particulier les perspectives sur l'emploi, la démographie et les métiers.

Mon expérience d'une vingtaine d'années dans la formation me permet de constater que les questions fondamentales de l'activité de responsable de formation restent d'actualité. Des thèmes comme, par exemple, les modes d'apprenance, la pédagogie, la création de valeur ou l'évaluation sont toujours nos préoccupations au quotidien. Mais, au fil des années, le métier s'est transformé en un « millefeuille », chaque réforme ayant ajouté son

lot d'exigences et de dispositifs. Ces différentes activités ont, bien sûr, enrichi la pratique du métier, mais elles l'ont également rendue plus complexe. Les responsables de formation sont donc bien des acteurs incontournables, capables de dégager des sources de financement et de subventions... tout en restant des artisans de la création de valeur. La mutation de la société, le développement des réseaux sociaux, la diversification des modes d'apprentissage feront sans doute radicalement évoluer la fonction formation : rendez-vous dans quelques années !

L'évolution de l'offre de formation continue : pratiques d'aujourd'hui, pratiques de demain

Extrait des actes de la première rencontre nationale Emploi-Formation
co-organisée par l'AFDET et AGEFOS-PME

« Quelles ambitions pour la formation des adultes au XXI^e siècle ? » p. 70-87

Bernard LIETARD - professeur honoraire au CNAM

Cette deuxième table ronde est consacrée aux pratiques d'aujourd'hui et aux pratiques de demain ainsi qu'aux évolutions.

Nous avons un panel d'intervenants assez conséquent et nous allons essayer de répondre aux deux questions que je leur ai posées pour préparer cette table ronde.

La première question concerne les pratiques en matière de formation ; il y en a aujourd'hui un certain nombre.

Les pratiques d'aujourd'hui seront-elles les pratiques de demain ? Les pratiques dominantes actuellement le seront-elles encore demain ? Je crois que les prévisionnistes devraient être attentifs aux pratiques marginales qui deviendront peut-être dominantes au lieu de projeter les tendances actuelles.

J'ai donc demandé aux intervenants, qu'elles sont parmi les pratiques qu'ils observent, la ou les pratiques qui leur paraissent être amenées à se développer ?

La deuxième question est de s'inscrire dans une attitude de prospective stratégique ; on va essayer de ne pas seulement réagir aux événements, mais de les anticiper. Il s'agit d'avoir une attitude d'anticipation active (ou de pro-activité) et de mise en conformité avec les évolutions probables d'un contexte social et économique assez fortement perturbé aujourd'hui. Puisque vous êtes à des niveaux de représentation importants dans vos institutions respectives, comment voyez-vous l'évolution de ces organisations ?

Pour commencer, le premier à qui j'ai posé cette question a été M. VATIER. Vous l'avez vu sur l'écran. Il a répondu sur l'idée d'un grand service public de l'éducation qu'il appelle de ses vœux et pour lequel je pense qu'un certain nombre de personnes est d'accord avec lui.

Pour amorcer le débat, je donne la parole à M. LEDOUX, représentant les délégués académiques à la formation continue. Pour reprendre l'expression de M. VATIER, pensez-vous que le

Table ronde animée par Bernard LIETARD – professeur honoraire au CNAM.

Intervenants :

Pierre ALIPHAT, délégué général de la Conférence des grandes écoles.

Philippe CAÏLA, directeur général de l'AFPA
Éric FAVEY, secrétaire général de la Ligue de l'enseignement.

Jean-Marie FILLOQUE, président de la Conférence des directeurs des services universitaires de formation continue.

Jean-Yves LEDOUX, président de l'Association des délégués académiques à la formation professionnelle initiale et continue, des délégués académiques à la formation continue.

Jean WEMAERE, président de la FFP.

délégué académique à la formation continue doit être un chef d'entreprise ?

Jean-Yves LEDOUX - président de l'Association des délégués académiques à la formation professionnelle initiale et continue, des délégués académiques à la formation continue

Les délégués académiques ont beaucoup de considération pour M. VATIER. Je vais peut-être apporter une nuance et dire que les délégués académiques, depuis une petite quarantaine d'années, ont dû faire preuve de beaucoup d'esprit d'initiative pour gérer et porter des projets. Alors être des entrepreneurs du service public, oui, mais pas tout à fait des chefs d'entreprise.

Bernard LIETARD

Et pour les questions que je vous posais pour engager le débat ?

Jean-Yves LEDOUX

Je vais plutôt raisonner par mot-clé.

Pour ceux qui ne connaîtraient pas le réseau des GRETA, il est composé aujourd'hui de 212 GRETA soit 1 500 lieux permanents. Je ne parle pas du réseau des établissements (lycées et collèges) ; cela veut dire que chaque jour quand nous regardons ce qui se passe sur les territoires, nous avons l'assurance qu'il y a

en 1 500 points du territoire, des formateurs d'adultes qui sont en situation d'intervention et qui produisent des prestations auprès de demandeurs d'emploi et de salariés. C'est important dans le débat qui est le nôtre ; s'agissant de la structuration de l'offre, ça pose immédiatement le débat sur le sujet de la territorialisation, de la proximité et de l'accès à la formation.

Je vais moins me focaliser sur les pratiques pédagogiques ; elles sont aujourd'hui diverses, elles resteront diverses ; elles seront peut-être et, il faudra y faire attention, modifiées par les usages des nouvelles technologies. Il faudra être vigilant sur la façon dont les jeunes gens apprennent : on parle aujourd'hui de « butinage », de « *scanning* ». Notre réseau est déjà très en alerte sur les nouvelles technologies, sur les formations ouvertes et à distance ; ce sont des pratiques qui évoluent déjà aujourd'hui et qui continueront d'évoluer.

Je me focaliserai plutôt sur la construction de l'offre. Notre souci, c'est comment présenter l'offre, comment l'amener sur les territoires au plus près des demandeurs d'emploi ? On parlait tout à l'heure des chefs d'entreprise, des salariés, des demandeurs d'emploi y compris de gens qui sont très loin de l'emploi. C'est bien notre vocation et l'enjeu déterminant qui était celui de la loi, me semble-t-il.

Pour rendre cette formation tout au long de la vie accessible, en faire un vrai objet, il faut pouvoir la présenter, l'amener dans la plus grande proximité sur les bassins ; cela suppose de la présence tout simplement. On peut imaginer des dispositifs sophistiqués mais j'en reviens à cette diffusion sur les territoires ; je pense que c'est là, sur les territoires que doit s'exercer l'activité de l'ingénierie de la réponse, de la construction de la réponse, mais également une partie de la production des prestations. On ne peut pas amener l'ensemble des stagiaires dans les grands centres ; je ne crois pas dans les grands systèmes industriels qui pourraient devenir la règle et qui seraient de grands appareils de formation *low cost*. En ce qui nous concerne au titre du service public d'éducation, nous sommes attachés à l'organisation d'aujourd'hui, avec une ingénierie et une production locales dans un système qui resterait national pour la production des normes, des référentiels, des diplômes, des normes qualité avec des ressources pédagogiques déterritorialisées et numériques. Voilà la façon dont on pourrait organiser les choses à l'avenir à partir de nos pratiques d'aujourd'hui.

D'autres changements institutionnels sont à venir. Je crois vraiment au décroisement ; le contrat de plan, les contrats d'objectifs ont été évoqués. Ils sont de vrais outils de décroisement et nous avons besoin de coopération beaucoup plus forte entre les réseaux et les institutions. Beaucoup d'autres évolutions interviendront ; j'y reviendrai peut-être s'il y a un deuxième tour de table ; ce sont l'individualisation des parcours, la personnalisation des apprentissages. Même notre maison mère en matière de formation initiale est en train d'instiller ces nouvelles pratiques d'organisation. Vous entendez parler d'accompagnement individualisé, d'accompagnement personnalisé ; je crois que c'est certainement le sens de l'histoire dans ce domaine.

Puisqu'on parle de prospective, je ne peux pas ne pas évoquer les changements dont Jean-Marc HUART a parlé hier. Nous allons modifier dans les mois et les années qui viennent la gouvernance du réseau des GRETA. J'ai un vœu ! C'est que ce réseau reste autant ancré dans les territoires qu'il l'est aujourd'hui indépendamment de là où s'exerceront le pilotage et la gestion. Il faut vraiment que nous nous attachions à cette idée parce que c'est ce qui fait notre marque, c'est notre « code génétique » y compris par rapport à d'autres réseaux. Nous sommes présents où les autres ne sont pas ou ne sont plus ; cela me semble en soi une belle mission.

Bernard LIETARD

Dans le secteur public, il y a aussi les universités. Nous avons la chance d'avoir M. FILLOQUE qui représente les services de formation continue des universités. Merci de nous dire comment vous voyez cette évolution et ce que vous pensez des pratiques actuelles qui peuvent être appelées à se développer.

*Jean-Marie FILLOQUE - président de la
Conférence des directeurs des services
universitaires de formation continue*

Comme le faisait remarquer hier, le recteur Christian FORESTIER, la formation continue dans l'enseignement supérieur ce n'est pas le top ; en tout cas, elle n'a visiblement pas la reconnaissance qu'on est en droit d'attendre. La Nation ou la population pourrait espérer mieux d'une telle organisation qui coûte cher et dans laquelle on a investi pas mal d'argent. Comme je suis là, cela veut dire que l'on reconnaît qu'il y a une pratique. Ce n'est pas anodin dans le paysage de la formation professionnelle continue puisque quand on regarde les

diplômés des établissements d'enseignement supérieur, plus de 7 % des diplômés en 2009 sont des adultes, repérés comme tels. Il y a aussi tous ceux que l'on ne repère pas parce qu'ils s'inscrivent en passant au travers des mailles du filet. Il y a une pratique particulière puisque 0,6 % de nos diplômés le sont par la VAE.

Si on me demande quelle pratique aujourd'hui pourrait être une pratique importante demain, je réponds que c'est une pratique pour laquelle on a tous constaté que cela ne marchait pas si bien que ça : c'est la reconnaissance des acquis de l'expérience.

Dans l'enseignement supérieur, on a eu la chance, peut-être par rapport à d'autres, de bénéficier de l'antériorité de loi. Je ne parlerai pas de 1934 car je ne veux pas revenir trop loin mais entre 1985-1992, on dispose d'éléments qui ont permis à toute petite échelle et à quelques précurseurs, de démarrer cette logique-là au sein de nos institutions. Certains dans les universités se sont emparés de la loi de modernisation sociale de 2002 (dont c'était hier les dix ans) en travaillant sur ce qui est nécessaire pour mettre en œuvre une VAE effective au sein de l'enseignement supérieur.

La VAE interroge sur les résultats d'apprentissage et dans l'université, ce n'est pas forcément nouveau. La formation universitaire est basée sur la pratique, sur la recherche, sur l'expérience : formation par et à la recherche ; c'est ce qu'on dit en tout cas pour les niveaux supérieurs. Il est quand même étonnant que la pratique traditionnelle de l'enseignement supérieur soit plutôt très académique, voire amphithéâtrale.

Quand on parle de VAE, on a en face de soi une expérience racontée par un individu ; il faut bien que le jury – pour grande partie académique – change de posture. Dans le réseau de formation continue universitaire, la conférence dont je suis président regroupe aujourd'hui à peu près quatre-vingts établissements actifs dans ce domaine ; toutes les universités sont plus ou moins actives, tous les établissements du ministère de l'Enseignement supérieur le sont aussi.

L'un des points sur lequel nous insistons énormément, c'est la mise en œuvre et le déploiement du processus de VAE qui, même s'il ne conduit pas à des chiffres extraordinaires, est un élément qui s'instille, qui se diffuse à l'intérieur des composantes de l'université.

On espère faire évoluer aujourd'hui le deuxième élément complémentaire de la VAE ; c'est l'obligation d'écrire des fiches pour le

RNCP. On les écrit *a posteriori* mais de plus en plus *a priori* et l'autorisation préalable ou la demande d'avis préalable de la CNCP est une étape supplémentaire qui fait que nos collègues se posent maintenant des questions qu'ils ne se posaient pas nécessairement avant.

J'aurais pu mettre en balance un autre point qui est aussi relatif à cela : le lien avec l'expérience, c'est le développement de l'alternance dans l'enseignement supérieur. Quand on regarde les chiffres d'augmentation pour être conforme aux stratégies du gouvernement, on voit bien que c'est dans l'enseignement supérieur que l'apprentissage se développe le plus ; les branches professionnelles – en tout cas certaines – ne s'y sont pas trompées, les banques ou l'Union des industries et des métiers de la métallurgie (UIMM) dans certaines régions, viennent auprès des équipes d'enseignants, travailler avec elles pour transformer les pratiques et permettre l'ouverture de nouvelles formations.

Il sera intéressant de suivre les résultats du programme d'investissements d'avenir portant sur la formation. Il y a eu un tout petit pourcentage de la somme affecté au développement d'innovations dans le domaine de la pédagogie. Notre directeur général, Patrick HETZEL, avait insisté pour que la dimension « formation tout au long de la vie » soit présente dans les dossiers. On verra le résultat dans quelques semaines.

En termes de stratégie, vers où veut-on aller ? Il est clair qu'une autre évolution de l'enseignement supérieur est d'être reconnu comme un acteur dans le territoire dans lequel il est implanté ; c'est une évolution récente. On a eu l'occasion d'y être confronté à l'occasion des contrats de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP) : l'enseignement supérieur a-t-il été invité ou pas ? Comment s'est-il invité parfois, pour se faire reconnaître comme acteur du développement économique et social ? C'est l'une de ses missions qu'il peut apporter à un territoire. Qu'est-ce que les élus et le peuple peuvent en tirer ? Nous essayons sur les territoires de travailler à cela parce que dans l'enseignement supérieur se concentre l'essentiel de la recherche en France. Le lien entre recherche, formation et développement économique et social est relativement avéré ; c'est ce que l'on trouvait dans les pôles de compétitivité, c'est ce que l'on trouvera dans les initiatives qui viendront dans l'avenir.

Cette articulation entre formation, éducation,

développement économique et développement social trouvera tout son sens et l'enseignement supérieur aura enfin le rôle que M. VATIER appelait de ses vœux lorsqu'il a contribué à la création de ces missions dans les universités.

Bernard LIETARD

On voit bien les deux discours mobilisateurs de l'Éducation nationale, c'est sûr que cela va avancer.

Vous avez évoqué 1934 ; ici au CNAM, ce sont les premiers diplômes d'ingénieurs, diplômés d'état et la première expérience importante et significative en France de reconnaissance des acquis de l'expérience pour accéder au titre de diplôme d'ingénieur diplômé d'État.

Après l'Éducation nationale, je pense qu'il serait intéressant d'entendre un des grands formateurs publics ou parapublics qui est l'AFPA. Je vais laisser la parole à M. CAÏLA pour nous dire les évolutions de l'AFPA, autre outil des politiques publiques de formation.

Philippe CAÏLA - directeur général de l'AFPA

L'AFPA publique ou parapublique ? L'AFPA est en tout cas au service des missions d'intérêt général et clairement membre du service public de l'emploi même si nous avons une modalité d'intervention, dans le cadre du service public, un peu différente puisque nous sommes dans un système de marché.

L'AFPA connaît de nombreux changements. Elle est elle-même en transition avec un regard sur un secteur de la formation professionnelle dont je vois qu'il est lui-même grandement en changement. Ce qui frappe, c'est la pluralité des acteurs qui interviennent, que ce soient des acteurs publics et institutionnels, comme l'Éducation nationale présente sur la formation initiale et la formation continue, mais il y a également les prescripteurs, les commanditaires de formation. Nous avons les uns et les autres, nos publics.

L'AFPA reste de très loin centrée sur les publics demandeurs d'emploi. Nous faisons notre métier de formation, de reconversion et de qualification. J'insiste sur la notion de qualification ; d'une certaine manière quand vous me posez la question « Qu'est ce qu'on voit advenir demain ? », pour nous, la qualification demeure le sujet qui reste à développer.

Aujourd'hui, le sujet n'est pas tant la qualification des premiers niveaux, mais plutôt la façon dont on commence à entrer dans cette logique où l'on passe d'une qualification à l'autre en

montant. C'est une tendance que nous voyons venir pour une part de notre public.

L'AFPA est très présente sur trois activités principales :

- la reconversion et la qualification pour les demandeurs d'emploi mais aussi pour les personnes salariées en congé individuel de formation ; nous accompagnons fortement, en particulier, les publics qui sont éloignés de l'emploi pour diverses raisons (handicap, raisons sociales...) ;
- l'élévation du niveau d'employabilité des salariés dans une finalité d'intérêt général ; c'est une activité de formation continue importante à destination des salariés qui sont souvent les premiers touchés dans les transformations, les adaptations de l'entreprise et l'AFPA les accompagne dans les territoires ;
- les transitions professionnelles permettent l'accompagnement des personnes qui peuvent être en licenciement économique ; globalement, c'est une des tendances de fond au-delà de la formation elle-même ; ce que nous mesurons c'est que la valeur ajoutée de l'acte de formation n'est pas dans la transmission des savoirs, mais dans l'accompagnement et dans la façon dont on conforte ces savoirs dans des gestes techniques et professionnels. Nous sommes dans la formation professionnelle, nous visons à ce que les gens soient en situation professionnelle et, pour être en situation professionnelle, il faut qu'ils soient dans un emploi.

Enfin, nous avons une grande activité qui est l'ingénierie pédagogique ; nous sommes confrontés à de véritables défis qui sont liés à nos publics et aux contenus des métiers.

Nous sommes présents dans des métiers dits traditionnels, des métiers qui font l'armature de base de l'économie de ce pays : métiers du bâtiment, des travaux publics, de la métallurgie, métiers de l'électronique, métiers de services. Sur ces métiers, le défi que nous avons c'est d'incorporer de l'innovation, pas tant dans la pédagogie mais de l'innovation dans les techniques, dans les comportements, dans les pratiques professionnelles. Dans un métier qui paraît aussi classique que chauffeur routier, où est l'innovation pédagogique à part savoir conduire un camion ? C'est aussi intégrer des pratiques nouvelles qui sont conformes aux demandes de la société notamment en matière d'éco-conduite. Aujourd'hui, nous souhaitons qu'à l'AFPA, quelqu'un qui a passé son titre de chauffeur routier ne quitte pas l'AFPA sans savoir faire de l'éco-conduite. Nous avons un

vrai défi dans l'innovation des métiers. L'ingénierie a également un autre défi : c'est notre public de stagiaires. Nos stagiaires pour la grande majorité d'entre eux (95 %) ont été en délicatesse à un moment ou à un autre avec la formation initiale que ce soit dans l'orientation ou dans la poursuite de leurs études. Plus que jamais, on parle de personnalisation car il faut adapter une ingénierie pédagogique et passer à une ingénierie d'adultes avec un rapport à la formation qui est très différent de ce qu'on peut avoir en formation initiale avec d'autres modes d'apprentissage.

Nous voyons aussi comme évolution bien évidemment notre métier de formateur et celui de nos 5 000 formateurs. Ces évolutions, on les voit clairement venir au moment même où nous faisons notre transition.

Un dernier sujet : qu'est-ce que nous voyons venir au titre du service public de la formation et de l'orientation ?

L'avenir est difficile à lire et à écrire pour l'instant mais on perçoit un certain nombre de tendances. Parmi tous ces sujets, il y en a un que je vois poindre et que j'appellerais l'interopérabilité des opérateurs de formation.

Vous évoquiez M. LEDOUX, la présence des GRETA sur plus de 200 campus, M. VATIER signalait que parfois tous ces campus ne sont pas fortement mobilisés. Il y a aussi un problème de capacité ; nous avons le même problème. Pour l'interopérabilité sur les territoires, est-on capable, sur un certain nombre de territoires, d'avoir avec les différents acteurs (Conseils régionaux, Pôle emploi...) des offres qui distinguent les lieux, les sites, les murs, de l'offre de formation et des compétences de formateurs ? Demain, je suis capable peut-être d'aller travailler sur le plateau technique d'un GRETA ou dans un de mes campus, je peux accueillir un GRETA ou tout autre opérateur de formation ou aller travailler sur le campus spécialisé d'un opérateur de formation.

Bernard LIETARD

Avec l'enjeu que signalait Jean-Luc FERRAND de toujours gérer le partenariat et la concurrence tout de même ?

Philippe CAÏLA

Il y a toujours cet enjeu-là mais ne nous leurons pas ; sur les territoires, l'offre de formation n'est pas extensible et la formation professionnelle est une priorité.

Quarante ans après la loi de 1971, nous voyons tous diminuer les financements publics,

mêmes les financements des entreprises. Bien sûr, il y a une certaine sélectivité des opérateurs mais je crois qu'il y a un intérêt collectif s'agissant d'un bien qui est un peu particulier – la formation – même s'il peut être marchand.

Je crois que l'on doit pouvoir avoir une activité marchande vis-à-vis de la formation ; c'est un bien qui suppose une certaine régulation collective et collégiale, c'est plus qu'une tendance ; c'est un vœu que j'émet sur les tendances que nous pouvons écrire et dessiner pour l'avenir.

Bernard LIETARD

On va continuer avec les grandes écoles puisqu'on a la chance d'avoir un représentant de la Conférence des grandes écoles puis je donnerai la parole aux autres formateurs tout aussi importants, M. WEMAERE et M. FAVEY.

*Pierre ALIPHAT - délégué général
de la Conférence des grandes écoles
(GCE)*

La CGE comprend 280 membres environ dont l'institution qui nous accueille aujourd'hui avec trois grands types d'activités :

- un premier champ qui est « partage d'expérience, de bonnes pratiques et aussi réflexion sur l'avenir » ; c'est dans le cadre d'un de ces groupes de travail que je vais évoquer l'avenir et notre vision sur les formations demain et après-demain ;
- deuxième champ d'activités, nous sommes une instance d'accréditation de quelque chose qui est très connue : les masters spécialisés sont une marque collective de la CGE ;
- troisième partie d'activités : nous sommes l'une des interfaces entre le monde de l'enseignement supérieur et les décideurs qu'ils soient français, européens, voire mondiaux donc en relation avec les députés, les sénateurs, le gouvernement, l'UNESCO, l'Europe, etc.

Dans le cadre d'un des groupes de travail qui s'appelle tout simplement « commission formation », on réfléchit sur l'avenir de la formation, bien sûr dans nos écoles proprement dites pour la formation première, mais aussi pour la suite. Je vais vous livrer un peu en vrac quelques constats et tendances qui forgent le raisonnement pour proposer la suite.

C'est évident pour beaucoup d'entre vous mais la durée de vie des connaissances est beaucoup plus courte que par le passé. C'est fini le temps où on était « compétent un jour, compétent toujours ».

Les technologies nouvelles naissent en per-

manence, c'est un flux continu d'apport ; les concepts de gestion aussi évoluent car ce ne sont pas uniquement des technologies qui apparaissent. La création de richesses dans une économie, il y a trente ou quarante ans, se faisait à partir de la recherche qui créait l'innovation puis générerait de la valeur ajoutée.

On n'est plus du tout dans ce système ; il y a toujours des innovations qui viennent du marché. Tout le monde s'ébahit sur l'*iPhone 4*, mais il incorpore très peu de recherche pointue ; c'est davantage un service ou un ensemble de services qui est offert et qui a fait le succès. La technologie de l'*iPhone* était au Japon depuis une quinzaine d'années sans avoir fait cette réussite de *business*.

Il y a aussi les attentes des salariés qui se modifient ; on parle de génération Y, de génération Z ; une génération, ce n'est plus vingt ans mais c'est cinq ans ! À l'intérieur d'une même fratrie, on a des gens qui pensent différemment, qui se comportent différemment donc il faut intégrer tout cela.

La relation de « confiance » entre l'entreprise et les salariés est de plus en plus prudente. La fidélité à long terme des deux côtés a beaucoup évolué. On parle même dans les champs politiques, d'évolutions des contrats de travail vers un *continuum* entre le contrat à durée déterminée (CDD) et le contrat à durée indéterminée (CDI).

La capacité d'attention continue des personnes a beaucoup évolué ; il faut la mobiliser par des moyens nouveaux ; le cours *es-cathedra* pendant deux heures dans un amphithéâtre c'est quelque chose du millénaire dernier.

Les longues périodes de formation hors les murs – hors de l'entreprise, sont une pratique qui nous semble avoir vécu car partir plusieurs mois loin de son entreprise – (on en parlait tout à l'heure à propos des PME-TPE) c'est déjà très problématique pour des petites durées alors imaginons une personne-clé qui s'en va plusieurs mois en formation hors les murs.

Autre chose évolue qui est déjà présent en Amérique du Nord depuis longtemps ; ce sont les pratiques de retour après expérience professionnelle dans un complément de formation. Je vous citerai simplement ce qu'on appelle les MBA. Un MBA aux États-Unis, au Canada ne s'envisage pas sans pratique professionnelle. En France, c'est simplement une marche de plus dans une formation première pour une grande majorité sauf des cas particuliers comme l'Institut européen d'administration des affaires qui a un public « plus âgé », puisque la moyenne

d'âge de sortie de l'école doit être de trente-huit ans. C'est une pratique qui commence à venir en France : les gens se disent : « *J'ai besoin de complément, de repositionnement et je reviens vers le dispositif de formation.* »

On assiste aussi et c'est ce qui fait partie de notre réflexion, à une perméabilité des disciplines : avant on était ingénieur, on était spécialiste de la finance ; les choses ne sont plus aussi étanches, il y a besoin d'avoir des passerelles.

En termes d'innovation, on se rend compte que parmi les ferments de l'innovation, il y a la diversité et des lieux de rupture. Il faut absolument créer cette diversité, ça change les formations, les pratiques et l'offre que l'on pourrait avoir.

En termes de dualité « performance collective – performance et évaluation individuelle », il y a des entretiens annuels d'évaluation mais on évalue les personnes, les individus un par un alors que l'on parle de plus en plus de performance du groupe, de synergie d'équipe ; vous voyez les enjeux qu'il peut y avoir dans les formations à ce sujet-là.

Il y a aussi ce que je vais appeler les pratiques asynchrones c'est-à-dire qu'aujourd'hui dans une économie mondialisée, globalisée, le décalage horaire est une chose importante puisque la planète travaille tout le temps mais, je l'espère, pas les mêmes individus, vingt-quatre heures sur vingt-quatre. Toutefois, il se passe quelque chose sur le chantier ou le projet sur lequel vous êtes. Les pratiques de courriels bouleversent complètement le mode de fonctionnement. On est sur des fonctionnements à la fois synchrones et asynchrones et cela a des conséquences sur l'offre de formation.

À partir de ces constats, quelques pistes de réponses qui ne sont que des ébauches du travail de notre commission. On appelle cela (dans notre jargon) des formations multimodales tant au niveau des contenus que des « voies d'administration ».

Au niveau des contenus, les barrières entre disciplines sont de plus en plus ténues ; on veut appliquer les pratiques d'une discipline à une autre et on attend des experts qui sont interfacés avec les autres. L'offre programmatique combine déjà et combinera davantage un approfondissement dans le domaine d'expertise de la personne mais aussi un élargissement du spectre des connaissances et de compétences et la nécessité de communication interspécialistes ; il faudra donc qu'ils aient un vocabulaire commun qui leur permet de se comprendre.

Aujourd'hui, les domaines de la santé et de l'ingénierie ont beaucoup de convergences parce que tous les dispositifs d'exploration, d'imagerie sont des dispositifs qui sont techniquement dans le domaine de l'ingénieur mais en exploitation dans le domaine de la médecine et de la santé. S'il n'y pas des gens capables de comprendre l'autre partie des acteurs du sujet, ça ne fonctionne pas. On voit apparaître un certain nombre d'offres de formation qui sont des offres de médiation et d'intermédiation entre ces publics.

Au niveau des « voies d'administration » de la formation, il peut y avoir une première composante qui est le présentiel dans l'entreprise ou dans le centre de formation interentreprises. Le facteur humain est à prendre en compte car se former seul dans son coin est un gage d'échec. Le groupe est porteur de concurrence mais aussi de synergies ; il contribue à créer des réseaux. Cela ne s'adresse peut-être pas à l'ensemble du public qui correspond à la population active ; pour un certain nombre de publics formés dans les grandes écoles, la notion de réseaux est particulièrement importante. C'est être conscient de ses limites professionnelles, de ses compétences propres mais c'est savoir où on va trouver la compétence dont on a besoin. Le fait d'être en présence d'autres personnes est un fait générateur de réseau. Je parlais tout à l'heure de l'INSEAD : un des grands intérêts de cette formation, c'est d'être confronté à de futurs grands dirigeants d'entreprise et de construire comme à l'École nationale d'administration (ENA) un réseau extraordinaire. Cela permet aussi des mises en situation.

Pour les apprentissages à distance, il y a plusieurs raisons qui vont changer les choses.

La raison première est la gestion du temps ; le temps n'est plus un temps continu et cela doit être un temps avec des séquences. Il y a aussi la gestion de l'espace. On va donc avoir des séquences scénarisées d'*e-learning* pour rendre le présentiel et le travail individuel plus performants.

L'*e-learning* a aussi une qualité : il permet de vérifier les prérequis et de faire un test, de garantir que les gens qui vont passer dans un présentiel ont les éléments suffisants pour en profiter au maximum. C'est une chaîne que l'on n'a pas tellement l'habitude de mettre en œuvre en France, mais en Amérique du Nord, il y a trente ans que l'on fait cela. Le rôle du professeur par rapport à la communauté des apprenants est très différent et on admet les

gens dans un amphithéâtre seulement s'ils ont préparé les exercices, lu les documents. On ne revient pas sur ce que tout le monde maîtrise, on ne traite avec la valeur ajoutée du professeur que ce qui pose problème. On a finalement beaucoup plus de temps à consacrer aux difficultés. Grâce à des systèmes d'*e-learning*, on peut améliorer cette performance en mettant les gens dans un niveau minimum à l'entrée de ces situations.

Pour tout ce qui est visio-formation, on peut créer des salles virtuelles qui ont un véritable effet immersif. On n'a pas l'impression de voir une télévision ou un petit écran, il y a des technologies qui permettent aujourd'hui de faire de la formation en se croyant complètement immergé dans un groupe qui est virtuel.

Comme cela a déjà été évoqué sous d'autres formes, on peut individualiser totalement des parcours que ce soit dans le cadre d'une VAE ou pour différencier des attentes de formation.

Pour prendre en compte les comportements des apprenants et les capacités de concentration, les générations nouvelles ont une pratique du jeu très importante. Les formations utilisant ces pratiques montent en puissance : ce sont les *serious games* (jeux sérieux) donc des jeux de simulation (qui peuvent être des jeux grand public) qui apprennent des stratégies, des langues, des systèmes économiques, etc. Les *serious games* vont, à notre avis, devenir de plus en plus importants.

Tous les outils d'échanges (messagerie, *chat*) permettent d'aller très vite vers l'expert. L'accès à la connaissance de référence est donc en train de changer avec des systèmes de création de connaissances collectives comme les « wiki » où tous les apprenants et toutes les parties prenantes contribuent à la création de la connaissance commune. Celle-ci existe déjà mais on peut contribuer à l'améliorer et à la rendre plus performante.

Il y a aussi des systèmes de web conférences qui donnent accès au plus vite à un expert, et enfin, des systèmes de portail qui permettent aux gens qui ne sont pas totalement initiés de retrouver en un seul lieu, l'ensemble des accès aux ressources, si ce ne sont pas les ressources elles-mêmes.

En conclusion, les grandes écoles estiment que depuis toujours leurs missions ne s'arrêtent pas le jour de la délivrance du diplôme mais qu'elles ont un devoir de service après-vente et pour nous le service après-vente, ce sont deux choses au minimum :

- un suivi de l'insertion et de l'évolution des

diplômés dont nous allons publier cette année notre vingtième enquête sur le parcours de jeunes ;

- c'est aussi l'employabilité durable des diplômés qui procède bien sûr de la qualité des enseignements premiers mais également de l'offre de mise à niveau de transformation, de rebonds que propose la formation continue.

Bernard LIETARD

Merci pour ce bouillonnement d'initiatives ; « *Innombrables sont nos voies et nos demeures incertaines* », disait le poète. Vous montrez qu'il y a aujourd'hui une réflexion pour essayer dans le « multimodal » de combiner des choses différentes en utilisant largement les ressources des nouvelles technologies, qui à mon avis, bouleversent aussi la donne pédagogique et la transmission des savoirs.

Je vais passer la parole au secteur privé et à la FFP représentée par M. WEMAERE.

Jean WEMAERE - président de la FFP

Je suis tout à fait en phase avec les propos de M. ALIPHAT sur l'introduction des nouvelles technologies ; cela fait partie des grands enjeux.

On est au sein du siècle de l'économie du savoir et les besoins sont immenses. La manière de travailler a changé. Jusqu'à présent, il y a encore quelques années, c'était la machine qui préemptait le travail de l'individu. Maintenant, l'individu affronte les millions d'informations qu'il reçoit, des réunions régulières, des projets à gérer... ; il faut donner du sens à tout cela ; il faut penser à des managers et à des leaders. Il faut aussi motiver l'individu, il faut le reconnaître et c'est la plus grosse thématique actuelle. Dans notre groupe, c'est plus de 40 % des formations qui tournent autour de ces problèmes.

Les besoins sont immenses parce que les métiers évoluent ; il y a des métiers nouveaux qui apparaissent liés bien évidemment aux économies vertes, à l'économie d'énergie, aux nanotechnologies, aux nouveaux métiers du web, à l'avalanche des réglementations... que ce soit en termes de sécurité, de qualité, d'hygiène ; ceci crée énormément de demandes de formation.

Bernard LIETARD

Avec un certain paradoxe qui est que l'on vous demande d'être de plus en plus formé, de plus en plus adapté, souple. Il y a peut-être un paradoxe de la commande parfois dans ce domaine.

Jean WEMAERE

Il y a énormément à faire et c'est un cri d'alarme qu'a lancé l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Cette organisation a fait une petite analyse dans les pays développés et constaté que 40 % des 25-65 ans suivent à peu près 1 000 heures de formation dans leur vie professionnelle. On pouvait imaginer que la France était dans la norme malgré la loi de 1971 ; on se situe à 35 %, il y a donc un grand enjeu pour nous.

Quels sont, pour les opérateurs de formation aujourd'hui, les trois enjeux à relever qui impactent notre vie quotidienne ?

Pour les citer, il y a l'enjeu de l'individualisation, l'enjeu des nouvelles technologies, l'enjeu économique de l'évaluation et de l'analyse des résultats.

L'enjeu de l'individualisation se situe à trois niveaux. D'abord, un enjeu pédagogique : l'individu doit être pris en compte dans le processus pédagogique, il faut individualiser des parcours. L'individu joue un rôle de plus en plus important dans la demande ; il est plus motivé avec le développement du droit individuel à la formation et bientôt probablement (puisque les parlementaires ont repris notre position) avec l'existence d'un compte épargne formation. L'individu est donc de plus en plus moteur et on va passer d'une logique où il n'était pas décideur mais où c'était un tiers (voire un tiers payeur) qui décidait, à une situation où c'est lui qui va décider et peut-être en partie payer. Il est au cœur des besoins de formation parce que dans les entreprises, on reconnaît de plus en plus l'individu, pas simplement pour éviter les risques psychosociaux, pas simplement pour gérer du bonheur au travail mais parce que l'on a compris que plus l'individu était pris en compte, mieux il travaillait. Ceci est un enjeu très fort.

L'autre enjeu développé par M. ALIPHAT, c'est l'enjeu des nouvelles technologies. Je voudrais rappeler que c'est la première fois dans l'histoire de l'éducation que l'on commence à penser gain de productivité. C'est un bouleversement mondial.

Il y a l'enjeu pour les formateurs, les enseignants d'être évalués. Ce n'est pas dans la pratique ; l'enjeu de l'évaluation n'est pas simplement l'évaluation des politiques, l'évaluation des dispositifs mais c'est aussi l'évaluation des résultats de la formation, c'est-à-dire le lien entre l'objectif pédagogique et l'indicateur économique.

Quand vous formez des commerciaux par

exemple, vous essayez de trouver des indicateurs économiques qui mesurent la performance après la formation, en termes d'augmentation de chiffre d'affaires, de visites... Quand vous formez des personnels à la sécurité, vous voyez si, après la formation, il y a moins de dysfonctionnements, moins de pannes. C'est un travail difficile parce que c'est aussi une autre mentalité.

Ces trois enjeux se situent dans un contexte beaucoup plus global ; le deuxième forum de l'éducation s'est réuni dans les terres pétrolières au Qatar et parmi les grands défis qui ont été évoqués, il y a notamment le défi de la globalisation. De plus en plus, les besoins de formation sont devenus des problèmes mondiaux parce qu'il y a la mondialisation des entreprises et des institutions internationales qui s'occupent énormément de mobilité des salariés. Pour cela, il faut mettre en place des reconnaissances interpayes de diplômes, de certificats de compétences, des conventions collectives qui vont dépasser largement les frontières.

De plus en plus les problèmes de formation et d'éducation échappent, à mon sens, à l'activité qui était autrefois régaliennne, relevant de l'État, parce que celui-ci ne peut plus tout faire et parce qu'en partie les frontières disparaissent. C'est une perspective qu'il faut que nous ayons toujours présente à l'esprit.

Face à cela, comment concrètement les opérateurs peuvent-ils réagir ?

Sur l'individualisation, je crois que l'on est en train de passer d'une pédagogie bilatérale où il y avait le formateur et les participants à une pédagogie multilatérale dans laquelle l'acquisition et le transfert du savoir se font entre les individus eux-mêmes et où le formateur est un *coach*, un tuteur ou un accompagnateur qui fait circuler les informations.

Le concept de compétence qui est né dans les années 1980 a beaucoup évolué. C'est un concept très lié à l'individualisation. La compétence est d'abord individuelle avant d'être collective et il nous appartient de développer des outils de mesure et d'évaluation de la compétence.

Bernard LIETARD

En même temps au nom de l'individuel, il ne faut pas engendrer l'éviction du collectif ; on l'a souligné tout à l'heure.

Jean WEMAERE

L'individuel précède le collectif. Il y a toutes les nouvelles technologies qui font appel à de

nouveaux métiers – métier de développeur, métier de scénariste, métier d'infographiste, métier d'éditeur de logiciels ; nous avons développé un outil qui permet de transformer des documents, notamment techniques, en outils pédagogiques.

Il y a aussi la mise en place de tous ces indicateurs économiques : comment les concevoir ? On vit tout cela de manière passionnante et professionnelle parce que les enjeux sont extraordinaires ; transmettre du savoir et du savoir-faire, du savoir opérationnel, c'est maintenir l'employabilité des personnes, c'est contribuer à la richesse du pays et c'est apporter à l'individu probablement un peu plus de discernement pour lui permettre d'exercer sa liberté.

Bernard LIETARD

Je vous remercie d'avoir ciblé les tendances un peu lourdes : individualisation, nouvelles technologies, évaluation mais aussi l'aspect international du problème qui est tout à fait important avec cette part de l'éducation informelle.

Jean WEMAERE

Ce qui probablement remettra en cause les dispositifs nationaux de formation !

Bernard LIETARD

La loi de 1971 mettait tout de même la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. Je suis satisfait d'accueillir à cette table ronde un représentant de la Ligue de l'enseignement.

M. FAVEY, vous allez bientôt fêter un anniversaire de la Ligue et il ne faut pas oublier la dimension autour de l'éducation populaire, de l'éducation permanente qui me paraît tout à fait complémentaire des efforts qui sont faits en matière de formation professionnelle.

*Éric FAVEY - secrétaire général
de la Ligue de l'enseignement*

Ce que je vais évoquer, je le déduis simplement des trois dimensions de cette institution qu'est la Ligue de l'enseignement qui, en 2016, fêtera ses 150 ans.

Nous avons trois domaines d'intervention :

- le premier, très connu est celui de notre participation à l'éducation initiale d'une manière formelle en accompagnant l'école et non formelle au travers des activités de loisirs culturels des enfants et des jeunes ;
- le second, c'est de contribuer à la formation culturelle et civique des individus ;

- le troisième, un peu moins connu, c'est que nous sommes un acteur de la formation professionnelle puisque nous figurons parmi les douze premiers réseaux de la formation professionnelle dans notre pays.

Qu'est ce que nous tirons de cette expérience à la fois fondatrice et de nos pratiques ? Trois choses essentielles.

La première est qu'il n'y a pas d'étanchéité entre les trois dimensions de l'individu : sa dimension personnelle, sa dimension professionnelle et sa dimension citoyenne. Il y a sans doute des domaines où les compétences se croisent et interagissent ; nous avons intérêt à mieux travailler ces interactions pour la qualité de chacune de ces dimensions.

La seconde est qu'il n'y a jamais eu sans doute autant d'activités apprenantes dans notre pays. Si je regarde dans les pratiques de la Ligue de l'enseignement, dans les échanges que nous avons avec les nombreux participants et acteurs de nos activités, les amphithéâtres des universités ouvertes, des universités de tous les savoirs... sont archi-pleins. Si les chaînes de la télévision numérique terrestre (TNT) ont un grand succès, c'est parce que ce sont essentiellement des chaînes de passion, des niches où chacun va chercher des réponses à son besoin d'information et pas simplement de loisirs ; si nous regardons les pratiques en amateurs de toute nature, qu'elles soient artistiques, sportives, quasiment professionnelles, le nombre d'autoconstructeur de leur maison, le nombre de réparateurs de leur propre véhicule (bien que l'électronique en interdise bientôt l'usage) montre qu'il y a à la fois un appétit de savoir et en même temps le développement de compétences par ces pratiques. On pourrait aussi évoquer tout ce qui se développe autour des espaces collaboratifs et qui fait que des individus, des citoyens, des personnes, petits ou grands, développent par centre d'intérêt un certain nombre de qualités nouvelles, échangent sur leurs compétences, sur leur savoir-faire et en développent d'autres. Récemment les spécialistes des enquêtes d'utilité publique notaient que jamais il n'y avait eu autant de participants dans les procédures d'enquête, que la qualité des registres enquêtés était extraordinaire et qu'on y voit des contributeurs qu'on ne soupçonnait pas d'être capables de participer à ces enquêtes. Le problème, c'est que l'écart se creuse entre ceux qui cumulent ce désir apprenant et la satisfaction de ce désir et ceux qui en sont exclus et assignés dans des espaces qui ne sont pas nourris par les apprentissages et

par l'offre d'éducation et de formation.

Le troisième constat que nous tirons de notre expérience, c'est que nos vies humaines sont étrangement faites : on pourrait les couper en quatre. Sur quatre-vingts ans, nous consacrons trois ans pour apprendre, c'est le temps de l'éducation et de la formation initiale, en temps cumulé, même si aujourd'hui les scolarités durent à peu près dix-neuf ans ; nous consacrons huit ans à l'activité professionnelle, vingt-sept années à dormir et quarante-deux ans pour le reste. Donc quarante-deux ans d'activité humaine informelle et sur ces quarante-deux ans, quinze années sont consacrées aujourd'hui à des activités sur les écrans !

Tout cela nous fait dire, à l'épreuve de nos pratiques et de nos expériences, que nous aurions intérêt à consacrer autant de temps à la formation initiale qu'à la formation professionnelle. L'engagement social dans des activités associatives, dans un mandat électif, qu'il soit politique ou syndical, contribue au développement des qualités individuelles et aussi au développement de la qualité de la société. Nous avons de grands efforts à faire, même si certains sont déjà faits, pour reconnaître la validation des acquis de l'expérience sociale aussi fortement que la validation des acquis de l'expérience professionnelle.

Notre pays est insuffisamment doté de lieux pour recevoir, accueillir, conseiller ceux qui ont une expérience sociale et qui devraient pouvoir la réinvestir aussi bien pour leur avenir professionnel que pour leur avenir personnel.

C'est un appel que je lance, à nous-mêmes, puisqu'en disant cela on ne peut que constater que la Ligue de l'enseignement, présente sur tout le territoire, a insuffisamment investi ce domaine. Nous devrions, nous-mêmes, dans nos propres centres de formation, dans les lieux culturels que nous avons, être aussi ces lieux pour valider les expériences. Il faudrait aussi que l'expérience sociale trouve d'autres lieux ; je pense à l'université où il est extrêmement difficile d'en franchir la porte pour faire valider une expérience sociale.

Puisque la question nous est posée, sur quels chantiers la Ligue entend-elle aller dans les années qui viennent sur le terrain de la formation pour le XXI^e siècle ?

Après notre fondation, il y a 150 ans, qui fut justifiée par la création de l'école comme premier lieu de la formation citoyenne, nous allons sans doute amplifier notre concours pour que l'école se transforme parce qu'il n'est pas envisageable de répondre aux besoins en for-

mation pour le XXI^e siècle avec une école dont 20 % des enfants sortent en mauvais état et 30 % sans appétit pour apprendre.

Pour cela, le modèle scolaire français doit être profondément transformé ; c'est un modèle qui est piloté par l'aval et non par le souci de développer dans chaque enfant et dans chaque individu, les compétences de base pour qu'il apprenne toute sa vie. C'est un modèle qui trie, qui hiérarchise inutilement, qui ne reconnaît pas les différentes qualités de la culture constitutive de la personne humaine et qui notamment aujourd'hui dévalorise la culture technique, professionnelle, esthétique et les savoir-faire qui ne sont pas les savoir-faire académiques. Si nous voulons outiller correctement les générations futures, les enfants et les jeunes afin qu'ils apprennent toute leur vie, il faut radicalement changer de modèle. Cela est une longue entreprise ; la France est profondément ancrée dans cette tradition d'école méritocratique où l'essentiel de l'investissement est fait pour dégager les meilleurs au détriment de l'élévation du niveau de tous. La Ligue de l'enseignement est décidée à reprendre ce travail, à l'amplifier et à faire en sorte que dans ce pays, des forces sociales, politiques et culturelles y contribuent.

Le deuxième engagement porte sur un nouveau défi pour notre pays ; après avoir créé l'école, il y a 130 ans, c'est celui, au-delà de ce que nous appelons crédit formation ou capital formation, de donner progressivement la possibilité d'apprendre toute sa vie.

Après avoir créé l'école, créons dans notre pays une nouvelle obligation nationale, celle d'apprendre toute sa vie. La formation tout au long de la vie est une idée admise mais c'est une idée qui prend seulement corps. Ni les moyens, ni l'organisation, ni la structuration de l'offre ne sont suffisants pour faire face aux nombreux défis qui ont été rappelés quant aux besoins en formation toute la vie. C'est sans doute un nouveau chantier d'avenir et d'espoir qui pourrait nous faire un peu plus rêver que de stationner dans le présent et de gérer simplement la situation d'aujourd'hui.

Enfin, il nous semble qu'il faut amplifier les expérimentations qui sont en cours. J'en cite une : nous sommes aujourd'hui avec une dizaine de collèges et de lycées en train d'expérimenter l'évolution de ces établissements scolaires en « maisons des savoirs et de la formation » sur leur territoire pour faire en sorte que le système scolaire s'ancre mieux dans son territoire et développe des relations d'usage avec les diffé-

rents acteurs culturels, économiques, sociaux. L'objectif est que les apprentissages scolaires prennent plus de sens pour les enfants mais aussi pour ce que ces établissements qui ne sont ouverts que 150 à 160 jours par an, soient ouverts à toutes les pratiques de formation, qu'elles soient formelles ou non formelles, qu'elles soient professionnelles ou personnelles et qu'elles offrent aussi aux personnels de ces établissements scolaires, les inévitables conditions de leurs évolutions professionnelles. Ainsi, on pourrait y apprendre à travailler et à se former ensemble entre enseignants, entre formateurs de la formation professionnelle, entre mondes de l'éducation populaire et de la formation culturelle. Il n'y pas beaucoup d'efforts à faire pour transformer ces expérimentations en généralisation ; notre pays est formidablement doté aujourd'hui de près de 6 000 collèges et lycées : transformons-les tous en « maisons des savoirs et de la formation » sur leur territoire et nous allons multiplier les lieux de convergence de tous les formateurs et les lieux d'accueil de tous ceux qui veulent apprendre pour leur qualité professionnelle, leur développement personnel et faire valoir leurs propres compétences. Il y a lieu sans doute à travers ces expériences de se mobiliser ensemble et de coopérer pour faire reculer toutes les formes de fatalités sociales.

Bernard LIETARD

On m'a appris dans ma vie qu'il ne fallait jamais demander aux autres ce que l'on ne s'imposait pas à soi-même ; alors je me suis posé la question que je vous ai posée et je vais y répondre très brièvement.

Pour moi et cela sera un peu une synthèse, l'essentiel est que la formation en France ne perde pas son triple A !

Il y a le « A » comme apprendre ; ce n'est pas seulement la transmission des savoirs académiques, c'est aussi la transmission des savoirs techniques. Le compagnonnage, avec sa tradition qui remonte au roi Salomon, est non seulement la transmission de savoirs techniques mais aussi des apprentissages mutuels.

Le deuxième « A » comme alternance ; l'alternance est très présente dans les programmes gouvernementaux. Cela fait partie des orientations prioritaires aujourd'hui mais je pense qu'il faut dépasser cette conception de l'alternance entre « lieu de formation/lieu de travail ». Je crois que l'alternance (certains l'ont dit dans cette table ronde), c'est aussi une alternance par rapport aux milieux de vie et aux problèmes concrets que les gens se posent. Il

faut aussi tenir compte de ces aspects et l'élargir à l'éducation informelle parce que « *la vie est apprentissage* » disait Gaston PINEAU.

Le troisième « A » comme autoformation ; l'autoformation tourne autour de l'individualisation de la formation. Cela se développe beaucoup aujourd'hui ; on parlait d'appétence dans une table ronde précédente et de la perte d'appétence des gens vis-à-vis de la formation ; les personnes ne vont plus aussi volontiers qu'avant dans les lieux de formation traditionnels. Elles ont même parfois des réticences à aller dans des stages. Je pense qu'il faut réfléchir face à ce manque d'appétence puisque certains vont même jusqu'à développer des espaces personnalisés de formation, des espaces qu'ils gèrent eux-mêmes en utilisant tout ce que peut fournir Internet et les nouvelles technologies des réseaux sociaux. Il y a une grande ouverture vers des espaces personnalisés de formation. Le risque, c'est le maintien de formes traditionnelles de formation – mais beaucoup d'intervenants ont montré qu'ils n'en sont plus là et qu'il y avait une réflexion plus élargie. Il en découlerait qu'il n'y ait plus de gens qui viennent se former dans ces lieux de formation traditionnels. Je crois qu'il faut réfléchir à quels modes de formation nouveaux offrir pour que les personnes s'insèrent dans un processus de formation qui dépasse largement la relation « formation/formateur/formés », intègre avantageusement l'accompagnement, génère du lien entre le projet et le développement personnel et prenne en compte l'éducation informelle et l'éducation par la vie.

Je vous remercie et nous allons passer aux échanges avec la salle qui vont permettre d'élargir le débat.

Raymond VATIER

D'abord, je suis très heureux de ce que j'ai entendu. Je voudrais faire une remarque : j'espère qu'aucun de mes amis de l'Éducation nationale n'en sera frappé mais je dois dire que l'AFPA a dans ses gènes un atout, une supériorité sur l'Éducation nationale qui elle, a dans les siens, deux faiblesses structurelles.

L'AFPA est née, pas sous ce nom-là, en 1949 par la volonté d'un ministre du général de GAULLE et de la Confédération générale du travail (CGT), sous la forme de l'Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre (ANIFRMO).

Le problème à l'époque, c'est que le bâtiment par exemple, manquait d'un million d'ouvriers. L'ANIFRMO s'est attaquée à ce problème ce

qui fait qu'elle a toujours été (et l'AFPA continue de l'être) soucieuse du faire – du savoir-faire, de la compétence, de la qualification. En face de cela, à l'Éducation nationale, j'ai rencontré deux faiblesses mais j'espère que cela n'existe plus ; premièrement le refus de l'initiative locale, ce qui s'explique parce que les services centraux, à commencer par l'inspection, se méfiaient de ce qu'ils n'avaient pas défini eux-mêmes.

Une deuxième raison est de nature tout à fait différente ; c'est l'allergie entre les enseignants et l'entreprise. Cette allergie, je l'ai sentie d'abord avec des syndicats pour lesquels je représentais le patronat qui allait privatiser l'Éducation nationale. J'ai beaucoup apprécié ce qui a été dit par la dernière organisation dont on vient de parler qui s'est en général opposée à ce que nous faisions. Alors il faut arriver à dépasser cela.

J'ai cru qu'on pouvait le dépasser quand on a créé une structure d'ingénierie pédagogique qui s'appelait l'Agence pour le développement de l'éducation permanente (ADEP) qui a bien vécu jusqu'en 1998, période où cette organisation a été supprimée.

Bernard LIETARD

Des réactions ? M. LEDOUX.

Jean-Yves LEDOUX

Vous m'obligez à vous juger M. VATIER. Effectivement, vous évoquez deux faiblesses un peu originelles.

Sur le fait que les initiatives ne viendraient pas du bas : justement, vous avez permis de créer un réseau qui peut prendre toutes les initiatives locales ; pour une entreprise qui s'implante, nous sommes capables très vite, à partir des ressources, de créer des dispositifs sur un mois, trois mois, six mois pour produire les compétences dont l'entreprise ou le territoire a besoin. Vous-même, vous êtes l'auteur à l'intérieur du système éducatif de ce réseau qui a cette réactivité bien évidemment plus grande que la réactivité de la formation initiale. Cette réactivité est bonne puisqu'on est aujourd'hui en capacité de créer des formations d'initiative locale quand c'est nécessaire, de créer des référentiels de formation. Il y a beaucoup plus d'inventivité qu'on ne l'imagine. Je suis dans une région où avant même que les besoins ne soient exprimés, on a créé des formations de techniciens de maintenance en parcs éoliens ; personne ne nous l'avait demandé et aujourd'hui on se dit combien c'était inventif, combien nous étions précurseurs.

Sur les relations entre les enseignants et les entreprises, elles ont bien évolué. Nous avons aujourd'hui plus de 800 lycées des métiers labellisés selon un référentiel national ; ces lycées des métiers intègrent à la fois de la formation initiale technologique et professionnelle, de la formation continue des adultes. On y trouve des stagiaires, des demandeurs d'emploi, des congés individuels de formation, des apprentis publics ou par sous-traitance avec des CFA.

Les enseignants ont depuis quelques années, voire quelques décennies, une relation équilibrée, apaisée avec les entreprises. Ils sont attentifs à ce que les entreprises viennent travailler avec eux sur les référentiels, sur les modalités de l'alternance ; chacun doit rester à sa place. Bien sûr, il s'agit de 800 lycées des métiers et vous évoquiez, M. FAVEY, 6 000 établissements. La population enseignante n'est pas homogène mais ces combats sont derrière nous.

S'agissant de l'Éducation nationale, nous sommes sur un modèle de la professionnalisation durable et non pas de l'employabilité durable. Ceci explique pourquoi nous sommes attentifs dans la construction des savoirs à ce qu'il y ait une place importante donnée aux savoirs technologiques, à tous les savoirs associés, voire aux savoirs scientifiques aux côtés des savoirs-agir. Cela me semble important dans la façon dont nous construisons nos formations ce qui explique parfois qu'on nous reproche d'être un peu plus longs dans les temps de formation et de faire des détours ; ce sont des détours utiles car ce qui nous importe, c'est que les élèves, les étudiants puissent gérer toute leur vie professionnelle, puissent avoir une navigation professionnelle sur quarante ans et non pas simplement trouver un emploi au terme de leur formation.

Bernard LIETARD

M. FILLOQUE, pour compléter ?

Jean-Marie FILLOQUE

Je pourrais faire la même réponse, spécifiquement sur les enseignants et la vision qu'ont les enseignants y compris les enseignants-chercheurs, de la relation avec l'entreprise, avec les milieux socio-économiques, avec la société.

On se targue d'avoir des enseignants qui travaillent en recherche dans les dimensions les plus avancées des différents champs que ce soit en sociologie, en technologie, en économie... C'est vrai que lorsque l'on introduit de nouveaux diplômes en alternance, les réac-

tions sont parfois épidermiques chez certains, mais comme le disait M. LEDOUX, c'est loin d'être le cœur de notre débat.

La motivation de mes collègues est bien de trouver et de garantir dans la durée la capacité des personnes qui se forment ou qui sont éduquées au sein de nos structures, à conserver et à s'adapter à la vie d'aujourd'hui ou à la vie de demain constituée de tout un cheminement, qui n'est plus linéaire et de la formation tout au long de la vie.

Cette succession s'introduit dans les différents temps de vie et nous travaillons à la reconnaissance des compétences sociales par l'université. Nous avons à élaborer des référentiels qui tiennent compte de ces compétences car on forme des citoyens dans l'enseignement supérieur comme dans l'Éducation nationale. Ces jeunes sont confrontés à des personnes plus adultes et ce mixage de publics est un élément qui fait sauter les barrières.

Bernard LIETARD

Je suis satisfait de votre intervention parce que j'ai vu récemment sur les nouvelles chaînes de la TNT, un reportage sur l'école et en particulier sur le modèle finlandais. Ce modèle a l'intérêt de poser la question : « Pour quel type de profil forme-t-on ? » Je suis content d'entendre ces réponses qui vont vers le profil du citoyen et pas seulement vers le profil du diplômé ou le profil du travailleur.

L'AFPA était aussi interpellée par l'intervention de M. VATIER, que pouvez-vous dire ?

Philippe CAÏLA

Je souhaite vous remercier M. VATIER, au nom des salariés de l'AFPA de ce point d'histoire.

Cette histoire continue. L'AFPA était conçue pour transformer des paysans en ouvriers du bâtiment ou autres. L'AFPA a fait le plan calcul, dans les années soixante. Qui sait que l'AFPA a formé des ingénieurs et des techniciens dans ces années-là ? L'AFPA a toujours accompagné les mutations du marché du travail et de l'emploi en France.

Je voudrais revenir sur l'employabilité. C'est quelque chose pour nous qui est important. Il faut se poser la question : pourquoi forme-t-on ?

On forme des adultes mais l'employabilité ne peut en aucun cas être un sujet secondaire ; le diplôme, le titre n'a aucune valeur s'il ne débouche pas sur un emploi. J'irai même plus loin, sur une promotion dans un emploi. Vous parliez de l'évaluation de la formation profes-

sionnelle. C'est difficile, mais comment peut-on évaluer des formations si des salariés vont dans des formations déconnectées d'une progression de carrière et pas simplement dans l'adaptation aux postes ? Est-ce que cela produit une promotion ? Pour un demandeur d'emploi, est-ce que ça le place en situation d'être dans l'emploi ? Je crois que la formation n'est pas un des beaux-arts, c'est un art appliqué et de ce point de vue l'employabilité est une des missions de l'AFPA.

C'est un débat que j'ai moi-même avec mes formateurs. Ce sont des professionnels d'un métier, qui ont changé de métier pour devenir formateurs ; leur dire qu'on ne forme pas à un métier, mais à un emploi est parfois dur à entendre. C'est pour cela que tout à l'heure je rappelais que nous sommes membres du service public de l'emploi, parce que si nous avons une mission, c'est bien celle-là. Ce n'est pas simplement d'amener quelqu'un à un titre ou à un diplôme. Comment le met-on en position avec une qualification, une formation, de se débrouiller dans la jungle qu'est devenu le marché du travail ?

L'employabilité est surtout un enjeu pour ceux qui ont une moindre employabilité que d'autres. Quand on sort, comme nous tous ici, avec un beau capital social et culturel, l'employabilité est un sujet mais moins important que pour une partie des salariés pour qui la question est : « Comment puis-je construire ma carrière ? Est-ce que je peux avoir une carrière quand je passe de différents statuts de salarié, de contrats de travail en CDD, en CDI et intérim, à un statut de la protection sociale de demandeur d'emploi ou de stagiaire de la formation professionnelle ? Quel parcours puis-je construire ? »

Notre mission, depuis maintenant vingt, vingt-cinq ans ou trente ans, depuis la montée du chômage dans ce pays, a été orientée vers les politiques publiques de l'emploi. Elle n'a pas toujours fait cela mais ce qui est clair c'est qu'elle est toujours orientée vers l'accompagnement des mutations du marché du travail et de l'emploi en France.

Bernard LIETARD

Vous mettez le doigt sur le paradoxe de dire que la formation doit être utile, utilisable et utilisée pour les compétences qu'elle développe et en même temps vous dites, qu'elle doit aussi produire de la mobilité, l'accompagner et permettre des parcours qui vont connaître des transitions professionnelles, des alternances.

Je crois que vous montrez bien le double défi qu'il y a d'avoir cette formation utile, utilisable et utilisée et en même temps d'apporter une aide et un accompagnement dans des itinéraires qui se feront forcément avec des transitions professionnelles nombreuses. C'est pour cela que le droit à l'orientation affiché dans la loi est un droit tout à fait important et j'espère qu'il vivra.

Il y avait une question, M. DUBOST ?

*Pierre-Julien DUBOST – président
d'honneur du Comité mondial pour les
apprentissage tout au long de la vie*

Je suis un défrôqué de l'Éducation nationale mais j'ai beaucoup travaillé avec l'Éducation nationale en la quittant. Il y a un certain nombre d'années, j'étais persuadé que la pédagogie du projet avait un grand avantage. J'ai proposé à diverses organisations et au ministère, de créer une association nationale de clubs scientifiques. Elle a quarante ans et a passé le seuil de deux millions de jeunes ; elle s'est développée en dehors de l'Éducation nationale. Aujourd'hui, je suis ravi parce qu'il y a un véritable consensus sur des idées-forces :

- première idée, l'éducation n'est pas une dépense, c'est un investissement. Il y a des retours sur investissement, on a montré ces retours ;
- deuxième idée, le problème du développement est endogène ; j'ai collaboré avec une division de l'UNESCO qui s'appelait la division des programmes opérationnels ; quand on travaille dans les pays en voie de développement, on se rend bien compte que les méthodes dans les économies de pénurie, face aux problèmes d'urgence sont dans la recherche d'optimisation des moyens. Aujourd'hui, un des problèmes est certainement dans l'accroissement de certains moyens mais c'est aussi avant tout dans l'amplification des ressources ;
- troisième idée, puisque le développement est un élément endogène, créons les conditions, ouvrons le champ de l'éducation à tous les acteurs. Je rejoins M. FAVEY car tous les acteurs sont parties prenantes. Il y a une difficulté que je résumerai un peu caricaturalement en disant que nous sommes dans un pays d'analphabète sociétal. Il existe un problème de fond : quelle est la compréhension des phénomènes sociaux pour le citoyen ? Quelle est la compréhension qu'il a au travers de sa responsabilité individuelle de participer à une responsabilité collective ? On évolue car à côté du savoir entrent aussi dans la gestion

des compétences, le savoir-faire, le savoir-être mais aussi le savoir-vivre et le savoir-exister. Le savoir-vivre est le rapport de l'individu à la société, le savoir-exister implique le rapport de l'individu à la structure économique. Tout cela est une métamorphose. Je crois que c'est le mot exact car elle est liée à cette société de la connaissance qui nécessite une culture de lien. Je voudrais dire que je rêve – et cela sera mon dernier rêve – de la création d'une véritable fédération des services à l'éducation.

Bernard LIETARD

Encore une question ?

Cécile CONTRAUD - secrétaire du bureau national de l'Association nationale des conseillers en formation continue (ANACFOC) du réseau des GRETA

Je voudrais avec toute mon admiration répondre à M. VATIER puisqu'effectivement les conseillers en formation continue sont essentiellement en entreprise. C'est une de leurs missions importantes ainsi que l'animation des équipes pédagogiques et les formateurs. Ils sont de plus en plus en entreprise et de plus en plus expérimentés.

J'avais une question qui s'adresse plus particulièrement au grand service public de la formation continue. J'insiste sur l'aspect « formation continue » puisque c'est le thème d'aujourd'hui avec la formation des adultes.

En entendant d'une part l'AFPA, d'autre part la partie formation continue de l'Éducation nationale, je voulais savoir dans la perspective de l'ambition de la formation continue des adultes au XXI^e siècle, si des rapprochements sont en discussion pour un grand service public de formation continue ? On voit bien que de plus en plus nous nous rapprochons pour des réponses aux appels d'offres.

Alors que l'on parle de lisibilité de l'offre de formation, c'est une question qui me paraît importante.

Bernard LIETARD

Une réaction, M. CAÏLA ?

Philippe CAÏLA

Je pense que nous nous élèverions au-dessus de notre condition si nous disions qu'il y a des rapprochements organisationnels prévus. Il y a des programmes électoraux et une campagne électorale. Ce n'est pas à nous me semble-t-il de répondre.

Par contre, la voie que nous privilégions avec l'AFPA, c'est de travailler de façon ouverte avec tous. Nous répondons avec les GRETA à des appels d'offres des Conseils régionaux, nous travaillons aussi avec des opérateurs privés de formation, voire des opérateurs privés de placement et nous travaillons avec une approche non exclusive. Ensuite, il faut que les uns et les autres nous soyons bien chacun dans nos missions : nous savons que notre mission est plutôt tournée vers l'emploi, l'accompagnement des mutations économiques, les reconversions professionnelles ; ceci ne veut pas dire que d'autres n'ont pas cette mission, mais nous, c'est ce qui nous motive.

D'une façon générale, je suis toujours un peu dubitatif sur les grands mécanos organico-institutionnels ; travailler mieux ensemble, oui ! Travailler plus ensemble aussi mais ne nous leurrions pas, pour mener moi-même la transition d'une organisation, il y a un élément majeur qu'on ne peut pas sous-estimer, ce sont les cultures d'organisation. Lorsque l'on manage une entreprise de formation on ne peut pas les sous-estimer.

Les rapprochements ne sont pas impossibles mais c'est compliqué d'engager de tels changements. Il faut se dire que pour arriver à cela, ça prend une génération de salariés, c'est long ! Nous ferons ce que les pouvoirs publics nous diront de faire.

Bernard LIETARD

M. LEDOUX veut rajouter quelque chose ?

Jean-Yves LEDOUX

Je suis en phase sur la première partie de la réponse. Ces grands mécanos ne se décident pas au niveau des opérateurs que nous sommes.

Ce que l'on peut constater c'est qu'il y a des coopérations locales qui sont de très grande qualité dans les réponses à des appels d'offres. Au-delà des constructions de l'ingénierie partagée, il faut des équipes qui se parlent.

J'étais il n'y a pas très longtemps avec toute l'équipe d'une direction régionale AFPA ; on échange, on a le sentiment de partager les mêmes métiers ; en même temps – et vous l'avez senti dans nos réponses – c'est peut-être une des questions un peu centrales pour ces quarante ans de la formation continue, il y a des philosophies d'intervention qui divergent.

Si j'avais un vœu à formuler, je pense que l'on a aujourd'hui trop couplé les politiques de formation professionnelle aux politiques d'emploi. L'AFPA, par la voix de M. CAÏLA a très

clairement dit : « Notre mission se situe dans le cadre exclusif des politiques d'emplois. » Je n'ai pas la légitimité pour le faire mais je ne pourrais pas dire la même chose s'agissant des politiques de formation professionnelle portées par notre ministère. C'est assez fondamental. Il y a aussi des distinctions et des cultures pédagogiques, des présupposés : on est plus hypothético-déductifs.

Si vous avez à l'esprit une fusion telle qu'on peut les pratiquer parfois du côté du ministère de l'Emploi, je ne suis pas sûr que tout cela soit bien mûr.

Bernard LIETARD

Merci à tous les intervenants. Ce débat a été extrêmement intéressant.

Références bibliographiques

Sélection

- ABRIC, J.-C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, 2011. 312 p. (Quadrige)
- ALTER, N. *Les logiques de l'innovation : approche pluridisciplinaire*. Paris : La découverte, 2002. 288 p. (La recherche)
- ALTER, N. *La Lâcheté de l'acteur de l'innovation*. Sociologie du travail, n° 4, 1993. pp. 447-468
- ALTER, N. *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF, 2011. s.p.
- ANOR, S. *Sur les voies de la professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base : Quelle place pour la formation continue ?* (Mémoire non publié, Département des Sciences de l'éducation). Montpellier : Université Paul Valéry, Montpellier 3. 2006. 163 p.
- ARDOUIN, T. *Du DESS « ingénierie de la formation » au master « métiers de la formation »* de l'Université de Rouen. In : L'archipel de l'ingénierie de la formation : Transformations, recompositions. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010. pp. 287- 296
http://pur-editions.fr/couvertures/1275636848_doc.pdf
- ASTOLFI, J.-P. *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Issy les Moulineaux : ESF, 2003. 342 p. (Pédagogies)
- BANDURA, A. *Self-efficacy : The exercise of Personal Control*. New York : Freeman, 1997. 604 p.
- BARBIER, J.-M. *Voies nouvelles de la professionnalisation*, In : *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, 2005. pp.121-134.
- BERRY, V. *Communauté de pratique : note de synthèse*. *Pratiques de Formation – Analyses*, n° 54, 2008. pp. 11-48
www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/fichetech7_cle772d72.pdf
- BERTAUX, R., HIRLET P., PREPIN O. [et al] *L'encadrement intermédiaire dans les champs sanitaire et social : un métier en construction*. Paris : Editions Seli Arslan, 2006. 352 p.
- BOUDON, R. *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*. Paris : Fayard, 1986. 324 p.
- BOURDONCLE, R. *L'université et les professions*. Paris : L'Harmattan, 1994. 188 p.
- BRÉMAUD, L. *L'ingénierie de la formation, un monde en voie d'éclatement ou de recomposition*. In : *L'archipel de l'ingénierie de la formation : Transformations, recompositions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010. pp. 15-26
http://pur-editions.fr/couvertures/1275636848_doc.pdf
- CADET, J.-P., MAHLAOU, S. *Le métier : une notion en renouvellement*. Paris : Institut Supérieur du Travail, 2011
<http://istravail.com/article511.html>
- CAILLAUD, P. *La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004)*. In : *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, 2007. pp. 171-210
- CAPELANI, C. *Différenciations et divisions sociales dans les métiers de la formation : 1969-2000*. In : *La formation des formateurs d'adultes*. Paris : L'harmattan, 2001. pp. 259-281
- CARRÉ, P. *Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?* *Savoirs*, 2004, n° 5. pp. 9-50
www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=SAVO_HS01_0009
- CARRÉ, P., CASPAR, P. *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod, 2011. 619 p.
- CASPAR, P. *La formation des adultes, hier, aujourd'hui, demain...* Paris : Eyrolles - éditions d'Organisation, 2011. 267 p.
- CEDEFOP. *Formation et enseignement professionnels en France : une brève description*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008. 96 p.
www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/511/5190_fr.pdf
- CHARLOT, B. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Economica, 2005. 112 p.
- CHERONNET, H. *Statut de cadre et culture de métier : la structuration des fonctions d'encadrement dans le secteur de l'Éducation spécialisée*. Paris : L'Harmattan, 2006. 422 p. (Le travail du social)
- CIFALI, M., GIUST-DESPRAIRIES F. *De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche*. Paris : De Boeck Supérieur, 2006. 216 p. (Perspectives en éducation et formation)
www.cairn.info/de-la-clinique-un-engagement-pour-la-formation--9782804152444.htm
- CLOT, Y. *Le travail à cœur : pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte, 2010. 190 p. (Cahiers libres)
- CLOT, Y., FAÏTA, D. *Genre et styles dans l'analyse de l'activité*. Travailler, 2000, n° 4. pp. 7-42
<http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/texteclot4.pdf>

- CROS, F. *L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux*. In : *Les logiques de l'innovation : approche pluridisciplinaire*. Paris : La Découverte, 2002. pp. 211-240 (La recherche)
www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DEC_ALTER_2002_01_0211
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E. *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Le Seuil, 1997. 436 p.
- CYRULNIK, B. *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob, 1999. 238 p.
- DAVEZIES, P. *Éléments de psychodynamique du travail*. Éducation Permanente, n° 116, 1993. pp. 33-46
http://philippe.davezies.free.fr/download/down/Elements_de_psychodynamique_1993.pdf
- DE CERTEAU, M. *L'invention du quotidien : arts de faire*. Paris : Gallimard, 1980. 370 p.
- DE LESCURE, E. *Les métiers de la formation : sociologie d'une rhétorique professionnelle*. In : *L'archipel de l'ingénierie de la formation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010. pp. 119-132
- DE LESCURE, E. *Un ensemble hétérogène. Éléments de littérature sur les métiers et les agents de la formation*. In : *Les métiers de la formation, Approches sociologiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010. pp. 7-16.
- DE LESCURE, E. *Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. Un exercice de rétroaction (1960-2000)*. In : *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan, 2008. pp. 89-109.
- DE LESCURE, E. *Les formateurs d'adultes : un groupe professionnel incertain : marché du travail et professionnalisation*. Marseille : Université d'Aix-Marseille I, 2005. 387 p.
- DEMAILLY, L. *Politiques de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2008. 373 p.
- DEMANGE, M. *L'innovation caractérisée comme un processus social de changement au cœur du métier de formateur et au service de son évolution : Mémoire Master 2 Spécialité Ingénierie de la Formation de Formateurs*. Nancy : Université de Lorraine. 2012.
- DENOYEL, N. *Le biais du gars : formation par l'expérience et culture de l'artisan*. In : *La formation expérimentielle des adultes*. Paris : La Documentation française. pp. 155-174
- DOMINICE, P. *L'éthique comme dimension culturelle de la formation*. Éducation Permanente, n° 121, 1994. pp. 77-84.
- DUBAR, C. *La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence*. Sociologie du travail, n° 2, 1996. pp. 179-193
- DUBAR, C. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 1991. 280 p. (Coll. U)
- DUMAZEDIER, J. *L'éducation permanente et le système d'éducation en France*. In : *L'école et l'éducation permanente*. Paris : Unesco, 1972. 270 p.
- FERNAGU-OUDET, S., FRETIGNE, C. *Les métiers de la formation*. In : *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod, 2011. pp. 563-580
- FERRY, G. *Les trajets de la formation*. Paris : L'Harmattan, 1983. 132 p. (Savoir et formation)
- FFP. *Rendre compte des impacts économiques et sociétaux des investissements en formation professionnelle : guide de reporting à destination des entreprises*. Paris : FFP, 2013. 48 p.
www.ffp.org/ressources/FFP-guide_de_reporting_a_destination_des_entreprises.pdf
- FOURDRIGNIER, M. *L'accueil des stagiaires en secteur social*. Paris : Editions Actualités sociales hebdomadaires, 2010. 169 p. (ASH Professionnels)
- FRISCH, M. *Articuler pratiques, savoirs et compétences*. Cahiers pédagogiques, 2012, Hors-série numérique n° 27
- GARF. *Le métier de responsable de formation : vers un nouveau professionnalisme ?* Paris : Garf, 2000. 32 p.
- GÉRARD, F. *Se former aux métiers de la formation ou se professionnaliser comme acteur de la formation*. In : *La formation des formateurs d'adultes*. Paris : L'harmattan, 2001. pp. 17-42
- GUTNIK, F. *Autour des mots : Des dynamiques identitaires*. Recherche et formation, n° 41, 2002. pp. 119-130
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR041.pdf>
- HAMELINE, D. *La République éduquera-t-elle encore ?* Éducation Permanente, n° 121, 1994. pp. 85-104
- Institute for the future, University of Phoenix research institute. *Future Work Skills 2020*. Phoenix : Institute for the future, 2011. 14 p.
www.iff.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf
- JOBERT, G. *La compétence à vivre : contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*, Mémoire pour l'habilitation à diriger les recherches, Université François Rabelais de Tours, 1998
- JOBERT, G. *La professionnalisation : entre compétence et reconnaissance sociale*, In : *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck et Larcier, 2002. p. 247-260
- JOBERT, G., REVUZ, C. *Écrire, l'expérience est un capital*. In : *Études de communication*. Lille : Université Charles-de-Gaulle, 1990. pp. 65-70. (Bulletin du Certeic, n° 11)
<http://edc.revues.org/2812?lang=en>

KADDOURI, M. *Motifs identitaires des formes d'engagement en formation*. Savoirs, 2011, 25. pp. 69-86.
www.cairn.info/revue-savoirs-2011-1-p-69.htm

KADDOURI, M. *Rapports dynamiques entre recherche et intervention dans le domaine de l'innovation*. In : *Recherches et innovations en formation*. Paris : L'Harmattan, 2003. pp. 47-68

KOLB, D. *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, 1984. 256 p.
<http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>

LAOT, F., DE LESCURE, E., PROST, A., NALLET, J-F., CASPAR P. [et al.]. *Formation de formateurs d'adultes : approche historique*. Lyon : INRP, 2007. 142 p. (Recherche et formation)

LAVELLE, L. *Traité des valeurs : volume 1 : Théorie générale de la valeur*, 768 p., volume 2 : *Le système des différentes valeurs*, 576 p. Paris : PUF, 1991

LECLERCQ, E., NICLOT, D. *Former des professionnels de la formation en Europe*. Reims : Epure, 2009. 300 p.

LESNE, M. *Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. EDILIG, 1984. 238 p.

LIETARD, B. *La formation change les formateurs aussi*. AFP n° 117, 1992. pp. 41-45

LIETARD, B. *Développer sa qualification sociale par la formation universitaire*. In : *La question des compétences sociales et relationnelles*. Paris, L'Harmattan, 2007. pp. 155-166

LUNDWALL, B. ; JOHNSON, B. *The learning Economy*. *Journal of industry studies*, n° 1, 1994. pp. 29-42

MAHLAOU, S., LORENT P. *La transmission des savoirs issus de la pratique en entreprise : tutorer des stagiaires futurs cadres de l'intervention et de l'action sociale*. In : *Actes de la Biennale de l'éducation de la formation et des pratiques professionnelles « Transmettre »*, 3-6 juillet 2012. Paris : CNAM, à paraître

MAHLAOU, S., LORENT P. *Le tutorat de futurs cadres du secteur social : analyse d'une pratique dans le contexte de la démarche « site qualifiant »*. Marseille : Céreq, 2012. 42 p. (NEF, n° 50)
www.cereq.fr/index.php/content/download/5581/49566/file/Nef50.pdf

MARTIN, C., GIL, P. *Les nouveaux métiers de la formation : développer de nouvelles compétences pour une formation réinventée*. Paris : Dunod, 2004. 206 p. (Fonctions de l'entreprise)

MAUBANT, P. *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : PUF, 2004. 280 p. (Formation permanente éducation adultes)

MEIRIEU, P. *Apprendre... oui, mais comment ?* Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur, 2012. 208 p.

MIVILUDES. *Savoir déceler les dérives sectaires dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation française, 2012. 59 p.
<http://ressources.centre-inffo.fr/Savoir-deceler-les-derives.html>

MULIN, T. *La professionnalisation des formateurs en insertion : contribution à l'analyse des différenciations professionnelles*. Toulouse : Université Toulouse 2 Le Mirail, 2008. Tome 1 : 440 p. ; tome 2 : annexes, 336 p.

PASTRÉ, P. *Analyse du travail et didactique professionnelle*. Rencontre du CAFOC Nantes, 13.11.2001. 17 p.
www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/analysetravail.pdf

PERRENOUD, P. *La formation des enseignants entre théorie et pratiques*. Paris : L'Harmattan, 1994. 254 p.

PERRENOUD, P. *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF, 2012. 160 p. (Pédagogies)
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2012_A.html

PERRENOUD, P., ALTET, M., PAQUAY L. *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck, 2002. 296 p.
www.cairn.info/formateurs-d-enseignants--9782804138363.htm

PINEAU, G. *Produire sa vie, auto formation et autobiographie*. Paris : Téraèdre, 2012. 420 p.

PRAX, J-Y. *Le manuel du Knowledge management : Mettre en réseau les hommes et les savoirs pour créer de la valeur*. Paris : Dunod, 2007. 211 p.

REBOUL, O. *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF, 1991. 264 p.

RUMEF. *Université et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ?* Colloque du réseau des universités préparant aux métiers de la formation, Avignon, 12 et 13 mai 2011. Avignon : Université d'Avignon et des pays de Vaucluse, 2011
http://rumef2013.sciencesconf.org/conference/rumef2013/volume_final_resumes_V5.pdf

SAINT-ARNAUD, Y. *La réflexion dans l'action, un changement de paradigme*. Recherche et formation, n° 36, 2001. pp. 17-27

SARTRE, JP. *Questions de méthode*. Paris : Gallimard, 1960. 164 p.

SCHWARTZ, B. *Pour une éducation permanente*. *Éducation permanente* n° 1, 1969. pp. 63-83.

SCHÖN, D.A. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques, 1994. 418 p.

SEN, A. *Inequality reexamined*. Harvard : Harvard University Press, 1992. 224 p.

THIBAUT, M-C. *Validation des acquis expérimentiels et professionnalisation des formateurs*. *Éducation permanente* n° 133, 1997. pp. 101-112.

THIBERGE, B. dir., ALEXANDRE-BAILLY, F., DERET, E., DUPUICH-RABASSE, F. [et al.]. *La question des compétences sociales et relationnelles : points de vue de praticiens*. Paris : L'Harmattan, 2007. 220 p. (Questions contemporaines)

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF, 1994. 182 p.

WENGER, E. *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*. Laval (Québec) : Presses Université Laval, 2005. 309 p.
<http://books.google.fr/books?id=MRZsyGExGsQC&hl=fr>

WITTORSKI, R. *Les rapports entre professionnalisation et formation*. *Éducation permanente*, n° 188, 2011. pp. 5-9

WITTORSKI, R. *La professionnalisation*. *Savoirs*, n° 1, 2008. pp. 11-33

Wittorski, R. *La professionnalisation en question*. In : *Questions de recherches en éducation : action et identité*. Paris : L'Harmattan, INRP, 2001. pp. 33-48

ZELDIN, T. *De la conversation : comment parler peut changer votre vie*. Paris : Fayard. 1999. 134 p.

Sigles

ADEP	Agence pour le développement de l'éducation permanente
AFNOR	Association française de normalisation
AFPA	Association nationale pour la formation professionnelle des adultes
AFREF	Association française de réflexion et d'échange sur la formation
ANACFOC	Association nationale des conseillers en formation continue
ANI	Accord national interprofessionnel
ANIFRMO	Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre
CAFERUIS	Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale
CAFOC	Centre académique de formation continue
CARIF	Centres d'animation, de ressources et d'information sur la formation
CARIF-OREF	Centres d'animation, de ressources et d'information sur la formation- Observatoires régionaux emploi formation
CCN	Convention collective nationale
CCPAM	Collège coopératif Provence-Alpes-Méditerranée
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CFA	Centres de formation d'apprentis
CFI	Consultants-formateurs indépendants
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricole
CGT	Confédération générale du travail
CIO	Conseiller d'information et d'orientation
CMA	Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNCP	Commission nationale des certifications professionnelles
CPRDFP	Contrat de plan régional de développement des formations professionnelles
CQP	Certificat de qualification professionnelle
CREFOR	Centre de ressources emploi formation
CRF	Centre de recherche sur la formation
CSFC	Chambre syndicale des formateurs consultants
DEIS	Diplôme d'État d'ingénierie sociale
DRJSCS	Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale
EAP	École européenne de management
EFACI	École franco-allemande de commerce et d'industrie
ENA	Ecole nationale d'administration
EQF	European qualification framework
ETI	Encadrant technique d'insertion
FFP	Fédération de la formation professionnelle
FIF-PL	Fonds interprofessionnel de formation des professions libérales
FOAD	Formation ouverte et à distance
FPA	Formateur professionnel d'adultes

GARF	Groupement des responsables de formation
GCE	Conférence des grandes écoles
GEHFA	Groupe d'études sur l'histoire de la formation des adultes
GIP	Groupement d'intérêt public
GRETA	Groupement d'établissements publics d'enseignement
ICPF & PSI	Institut de certification des professionnels de la formation et de la prestation de service intellectuel
IFACE	Institut de formation en administration et en création d'entreprise
INMF	Institut national des métiers de la formation et de l'insertion
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IRTS	Institut régional du travail social
ISO	Organisation internationale de normalisation
LEGTA	Lycée général et technologique agricole
LPA	Lycée professionnel agricole
NCMP	Nouveau code des marchés publics
NTIC	Nouvelles techniques d'information et de communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OPCA	Organisme paritaire collecteur agréé
ORM	Observatoire régional des métiers
PACA	Provence-Alpes-Côte d'Azur
PAQUE	Préparation active à l'emploi et à la qualification
PEI	Programme d'enrichissement instrumental
PME	Petites et moyennes entreprises
PRAO	Pôle Rhône-Alpes de l'orientation
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
ROME	Répertoire opérationnel des métiers et des emplois
SARL	Gérant d'une société à responsabilité limitée
SSPro	Sous-système professionnel
SSSco	Sous-système scolaire
SSSoc	Sous-système socioculturel
SSX	Sous-système X
SYCFI	Syndicat des consultants-formateurs indépendants
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TNS	Travailleur non salarié
TNT	Télévision numérique terrestre
TPE	Très petites entreprises
UIMM	Union des industries et des métiers de la métallurgie
UNAPL	Union nationale des professions libérales
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UPE	Union pour les entreprises
UPEC	Université de Paris Est-Créteil
VAE	Validation des acquis de l'expérience

Le Formacode® V10

et son site dédié



Outil unique conçu pour la recherche documentaire, le Formacode® est utilisé par des entreprises, des organismes de formation, financeurs, relais d'information, conseillers d'orientation... pour :

- indexer les domaines de formation, publics, méthodes pédagogiques, certifications... ;
- gérer des bases de données sur l'offre de formation ;
- explorer facilement des bases de données sur la formation.

Carrefour entre les nomenclatures qui caractérisent les emplois et celles décrivant les formations, il établit des correspondances avec le Rome de Pôle emploi, la nomenclature des spécialités de formation du CNIS et celle des FAP (Familles d'activités professionnelles) de la Dares. Il est utilisé par les Carif pour indexer les bases de données et le ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social pour les domaines de formation dans le langage d'échange de données sur l'offre, « Lhéo ».

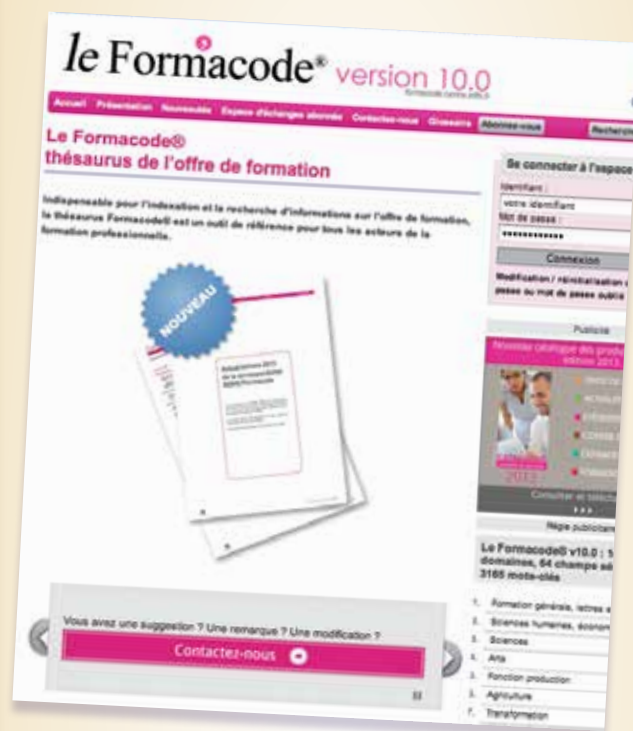
Il est aussi utilisé pour la recherche de formation sur www.orientation-pour-tous.fr

L'édition 2010 comporte une version PDF et un module d'intégration informatique servant à intégrer le Formacode® dans un logiciel de gestion documentaire. Sur le site dédié les utilisateurs communiquent avec Centre Inffo : <http://formacode.centre-info.fr>

Offre complémentaire

Pour faciliter l'indexation des bases de données sur l'offre de formation, Centre Inffo offre un service sur mesure réalisé par une consultante experte du Formacode : diagnostic, indexation, validation.

Devis sur demande : surmesure@centre-info.fr



■ À paraître en 2014
la version V11, Réservez la !

Les abonnés à la licence ont accès par mot de passe à un site dédié pour consulter ou télécharger :

- ✓ la version PDF du Formacode® V10.0 dans son intégralité ou partiellement ;
- ✓ les fichiers du Formacodex V10.0 avec leur mode d'emploi ;
- ✓ les mises à jour.

www.centre-inffo.fr

Une publication Centre Inffo et du groupe CEMMAFOR (Collectif d'expertise sur les mutations des métiers et activités de la formation), animé par Centre Inffo. Vingt-trois experts des métiers de la formation, praticiens, universitaires, consultants, analysent l'évolution de la professionnalisation des acteurs de la formation dans des environnements de travail aussi divers que ceux du formateur-consultant ou des grandes institutions. Réseau social, autoformation, veille stratégique, formation sont quelques-unes des voies privilégiées de ceux qui développent souvent leurs propres compétences en développant celle des autres. Regard des pratiques en France et en Europe.



Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente

4, avenue du Stade-de-France - 93218 Saint-Denis-La Plaine cedex - Tél. 01 55 93 91 91

ISBN : 978-2-84821-141-1



Prix TTC : 26,59 €
21,16 € HT (TVA 20 %)