



HAL
open science

Pour une archéologie des cultures de conception de la formation

Jean-Marie Barbier

► **To cite this version:**

Jean-Marie Barbier. Pour une archéologie des cultures de conception de la formation. *Éducation permanente*, 2019, n° 220-221, pp. 25-38. 10.3917/edpe.220.0025 . hal-04030110

HAL Id: hal-04030110

<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-04030110>

Submitted on 7 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour une archéologie des cultures de conception de la formation

Les professionnels de la formation d'hier et ceux d'aujourd'hui partagent un même point de vue : leur champ professionnel se caractériserait par sa proximité avec les enjeux économiques et sociaux. Actions de formation et actions en formation sont habituellement conçues comme particulièrement sensibles aux évolutions sociétales, même si les présentations qui en sont faites tantôt insistent sur leur caractère contraignant pour la formation, tantôt privilégient les contributions que les activités éducatives peuvent apporter à leur maîtrise professionnelle et personnelle.

Mieux, dans le cadre des modes de pensée relativement déterministes des années 1950-1970, la formation des adultes a été largement conçue, en France, comme un outil direct d'anticipation/accompagnement des changements économiques et sociaux. L'adoption de la loi fondatrice de 1971 est instructive à cet égard : en créant une obligation de formation, elle occupe, sur le plan du rôle conféré à l'Etat, une place sociale comparable à celle prise beaucoup plus tôt par les lois Ferry. C'est elle aussi qui a donné à la formation un statut d'enjeu de discussion formelle entre partenaires sociaux. Placer encore, notamment entre 1974 et 1976, la formation professionnelle sous l'autorité directe du Premier ministre, et mettre en place des institutions aussi significatives du champ que la fondation, en 1969, par Bertrand Schwartz, de la revue qui accueille ce numéro et fête son 50^e anniversaire, est assez significatif de la place conférée à l'époque à l'éducation permanente dans les politiques et les cultures économiques et sociales...

La position sociale de la formation des adultes a aujourd'hui bien changé : la reconnaissance de l'hétérogénéité et du caractère conflictuel des intérêts sociaux dans ce domaine s'est largement effritée dès les années 1980-1990, et des rapports de force très inégaux se sont mis en place au cours de la même période, particuliè-

JEAN-MARIE BARBIER, professeur émérite du Conservatoire national des arts et métiers, membre du laboratoire « Formation et apprentissages professionnels » (FAP), EA 75029 (jean-marie.barbier@lecnam.net).

L'auteur remercie vivement Guy Berger, Martine Dutoit, Marie-Thérèse Even, Myriam Léonard, Corinne Lespessailles, Joris Thievenaz, Marie-Laure Vitali et Daniel Wilk pour les échanges auxquels a donné lieu l'élaboration de cette contribution.

rement renforcés par les dispositions législatives et réglementaires du mandat présidentiel en cours. Il reste que, même si la prise en compte explicite de la diversité des intérêts sociaux est aujourd'hui modeste, elle demeure un enjeu de fait.

La présence de cet enjeu sociétal est aisément interprétable : la formation des adultes est par définition dédiée à des « publics disposant d'une expérience professionnelle et sociale préalable, et qui se la reconnaissent ». Le mot adulte renvoie d'ailleurs non pas à un âge biologique, mais à une expérience : celle des rapports sociaux qui se nouent dans le champ du travail et de la production des moyens d'existence. Sauf contrainte, les adultes ne « partent » pas en formation sans que celle-ci prenne un minimum de sens à leurs yeux. Ils se sont construits des représentations identitaires et des projets en rapport avec leurs expériences. Ils finalisent leurs activités de formation en fonction de ces expériences et de la représentation qu'ils se font de leurs possibles activités futures dans d'autres champs que celui de la formation.

C'est la raison pour laquelle on y constate des références à des préoccupations que l'on trouve beaucoup moins en formation initiale, et qui sont censées donner sens et/ou signification à la formation : analyse des besoins (*EP*, n° 34-36, 1976), élaboration de projet (*EP*, n° 86 et 87, 1986, 1987), évaluation (*EP*, n° 9, 1971), et qui renvoient aussi fréquemment à des situations de travail/d'emploi.

Des transformations structurelles

La sensibilité de la formation des adultes aux enjeux économiques et sociaux n'est pas seulement conjoncturelle, elle est également structurelle.

Travaillant sur les tendances d'évolution de la formation des adultes constatables au tournant des années 2000 (Barbier, 2009), nous avons pu observer qu'elles étaient en bonne partie communes à la formation des adultes et à la formation préprofessionnelle, et qu'elles étaient à mettre en regard d'évolutions plus fondamentales affectant les combinaisons de facteurs de production.

Cinq tendances d'évolutions convergentes, se confortant mutuellement, semblent caractériser l'ouverture d'une crise/recomposition de la place sociale et professionnelle de la formation, notamment après 1993 :

– une finalisation plus forte de la formation par rapport aux situations suscitant son recours : pression sur les moyens physiques et financiers qui lui sont consacrés ; développement de la thématique de l'efficacité¹ vs efficacité ; pression à accroître la cohérence entre formation et environnement d'action ; intégration des préoccupations de production, de gestion, d'organisation, d'ergonomie, de ressources humaines ; développement des fonctions maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre de la formation ; recombinaisons de champs de pratiques auparavant distingués ;

1. Souvent définie comme l'efficacité au moindre coût.

- une mise en représentation/formalisation des activités : production et gestion d'informations tout au long des processus de production ; intellectualisation du travail salarié ; conduite et régulation de actions ; démarches de projet ; démarches de qualité ; tertiarisation des activités ; économie de services. C'est à partir de cette époque que l'on parle aussi de « société cognitive » ou de « société de la connaissance » ;
- l'ouverture d'un espace et d'une culture du développement des compétences : formations intégrées au travail ; analyse des pratiques/du travail par les praticiens/professionnels eux-mêmes ; explicitation, analyse et évaluation des activités professionnelles ; mise en objet des activités situées ; formations-actions ; transformation de situations-problèmes professionnels en occasions de formation ; verbalisation de l'action ou du travail ;
- la construction de dispositifs ensembliers intégrant plusieurs espaces et plusieurs cultures éducatives : dispositifs visant à la fois la construction des identités sociales, la construction des identités professionnelles et la construction des identités en formation prolongeant le modèle de l'alternance ; dispositifs de transition école-emploi ; dispositifs à l'intention des chômeurs longue durée ; dispositifs à configuration évolutive ;
- une pression à l'autonomisation des acteurs et des parcours : gestion personnalisée des projets (centres de bilan, structures d'accueil, d'information et d'aide spécialisée) ; gestion individualisée des parcours effectifs (validation des acquis, de l'expérience, unités capitalisables, formations modulaires, ateliers pédagogiques personnalisés) ; gestion personnalisée des modes d'acquisition eux-mêmes (autodidaxie, autoformation, autoévaluation).

Une redéfinition des rapports entre construction et mobilisation des sujets sociaux dans les organisations

Ces évolutions caractéristiques des années 1980-1990 ne touchent pas seulement la formation, elles semblent correspondre à des mutations plus profondes touchant plus globalement l'articulation entre construction et mobilisation des sujets sociaux dans les organisations. Participant à ces transformations, la formation contribue à les révéler. On peut les représenter autour de trois axes :

- une généralisation du recours aux activités de gestion par les sujets de leurs propres activités. Partant d'un modèle caractérisé par la distinction entre conception et exécution, par la spécialisation des tâches d'exécution et par le contrôle externe des résultats du travail, l'organisation du travail et de la production dans les entreprises passe à un modèle presque inversé : réduction de l'écart entre travail prescrit et travail réel ; meilleure connaissance par les organisations de leur propre fonctionnement ; élargissement des spécialisations anciennes (postes, lignes, services) pour intégrer des fonctions, des métiers ou des projets plus

amples ; pression à une participation directe de l'ensemble des salariés à la conduite des processus qu'ils réalisent. Cette généralisation est en lien direct avec le développement d'un pilotage de la production par la demande ;

– un changement du statut du « facteur humain » dans la combinaison des facteurs de production. Jusque dans les années 1980-1990, le capital/les équipements apparaissaient comme le moteur de la combinaison des facteurs de production : première source d'accroissement de la productivité et de la rentabilité, il paraissait déterminer de façon stricte les évolutions du facteur « travail » et de son usage, comme on le voyait par exemple dans l'organisation des grandes chaînes de production. Au tournant des années 1990, le facteur travail et la gestion des ressources humaines apparaissent au contraire, dans les contextes occidentaux, comme le premier facteur d'accroissement de la productivité et de la rentabilité, et loin d'être purement induits, ils permettent de flexibiliser la mobilisation du facteur équipement/biens de production : unités de production plus petites, plus souples, plus polyvalentes ; ils permettent de flexibiliser sa mobilisation en fonction des évolutions de la demande, ce qui contribue à parler d'un économie de services ;

4

– une redéfinition des rôles d'acteurs dans la construction et la mobilisation des sujets sociaux.

Depuis deux siècles environ, s'était opérée progressivement une distinction structurante entre l'économique et le social : l'économique était pour l'essentiel le champ de la mobilisation des sujets sociaux, investi notamment par les entreprises ; le social était le champ de la construction des sujets sociaux et de l'intervention sur cette construction, investi notamment par l'Etat, les institutions, les familles. Or on constate des phénomènes de « désinvestissement du social », de désengagement, de réduction de son périmètre d'intervention par des acteurs dont c'est la fonction traditionnelle. Parallèlement, on observe des interventions d'acteurs économiques dans les questions éducatives, sociales, culturelles : volens nolens, les salariés se trouvent impliqués dans la sphère de l'économique, notamment par la participation à la gestion de la production.

Tout se passe comme si, au tournant des années 1990-2000, on se trouvait face à un processus de redéfinition des rapports entre construction et mobilisation des sujets sociaux.

Une archéologie des modes de conception des actions *de* et *en* formation

Le présent article a précisément cette intention : explorer les corrélations entre modes dominants et/ou émergents de conception des formations d'adultes, et modes dominants et/ou émergents de conception des rapports entre construction et mobilisation des sujets sociaux (voir aussi Barbier et Wittorski, 2015).

Nous parlerons d'« archéologie » (Foucault, 1969). Tous les modes que nous allons distinguer sont en effet encore présents et actifs, mais ils sont successifs en tant que modes dominants ou émergents, comme c'est le cas d'ailleurs plus généralement des « modes de production ».

Au regard des objectifs de prospective de ce numéro, cette mise en lien de modes à la fois successifs, coprésents et en émergence, peut contribuer à l'étude des tendances d'évolution d'un champ d'activités que ne manquent pas d'engager les acteurs qui y sont présents. C'est l'ambition de la démarche historique compréhensive ; c'est aussi celle de Michel Foucault.

Pour y parvenir, nous avons fait l'hypothèse que la programmation des numéros d'*Education permanente* depuis 1969 peut refléter (et permettre d'accéder à l'analyse de) ces modes socialement valorisés de conception des formations, et le maintien de l'ensemble de ces modes dans le champ. La revue ayant en effet un double statut, professionnel et scientifique, elle exprime pour partie les cultures professionnelles présentes dans ce champ. Nous privilégierons les thématiques affichées des numéros, sans nous y limiter.

Au cours des cinquante dernières années, on a ainsi pu observer trois vagues, à la fois successives et coprésentes, dans le lexique des professionnels et des chercheurs. De notre point de vue, ces vagues s'interprètent en relation avec une transformation de la conception dominante des rapports entre construction et mobilisation des êtres sociaux. La caractérisation de ces trois voies dépasse largement la question de la formation, mais celle-ci peut contribuer à leur intelligibilité.

■ Se construire pour être mobilisable

Sous cette dénomination, on peut rassembler plusieurs thématiques présentes dans la culture professionnelle de la formation des adultes dès les années 1960-1970, et qui continuent d'être présentes dans la situation actuelle. Elles peuvent être mises en relation avec une conception dominante des rapports entre construction et mobilisation des sujets qui privilégie : la construction par les sujets de « ressources de soi² » ordonnées autour de leur mobilisation dans d'autres champs que celui de la formation, d'une part ; la distinction/succession des temps de construction et des temps de mobilisation de ces ressources, d'autre part.

Les thématiques valorisées sont, par exemple, les suivantes :

- l'approche par objectifs, qui décrit ce que les apprenants sont censés faire une fois le processus pédagogique ou le processus de formation achevé ;
- la construction de référentiels, inventaires des activités/compétences finalisant la formation ;

2. Cf. La notion de « biens intérieurs » utilisée au Québec.

- l’alternance, socialement définie comme un système de formation associant/ distinguant enseignement théorique dispensé dans un centre de formation et pratique professionnelle au sein d’une organisation ;
- l’analyse du travail pour la formation, qui identifie les articulations entre travail, formation et apprentissage ;
- l’ingénierie de la formation, qui formalise l’ordonnancement des démarches de conception d’actions ou de dispositifs autour d’une intention de production de nouvelles capacités ou de développement de compétences.

Cette culture de conception de la formation est largement présente dans *Education permanente* depuis sa création, mais plusieurs numéros lui sont explicitement consacrés :

- « *L’ingénierie de la formation* » (n° 81, 1985) ;
- « *L’approche par objectifs en pédagogie* » (n° 85, 1986) ;
- « *Prévoir et gérer les emplois et les compétences* » (n° 105, 1990) ;
- « *L’alternance* » (n° 115, 1993) ;
- « *Discours, acteurs et pratiques* » (n° 118, 1994), qui réunit plusieurs articles devenus introuvables, et dont la réédition était jugée pertinente, notamment sur la pensée par objectifs ;
- « *Où en est l’ingénierie de formation* » (n° 157, 2003) ;
- « *L’alternance, pour des apprentissages situés* » (n° 172 et 173, 2007) ;
- « *L’alternance, au-delà du discours* » (n° 190, 2012) ;
- « *L’alternance : du discours à l’épreuve* » (n° 193, 2012), qui évoque l’idée d’une séparation entre construction et mobilisation des sujets, entre habitude de pensée et habitude d’agir.

Liens entre conception de la formation et conception des rapports entre construction et mobilisation des sujets sociaux

Quel que soit le moment de leur affirmation, les thématiques relevant de cette culture offrent plusieurs caractéristiques communes :

- elles autonomisent le champ de la formation comme un espace distinct, « protégé » (selon le mot d’Etienne Bourgeois), ayant spécifiquement pour intention des constructions/reconstructions de « ressources de soi » pour les sujets ; cet espace est le champ professionnel de nouveaux groupes : les formateurs et autres professionnels de la formation, qui organisent des « situations d’apprentissage » ;
- elles ordonnent la formation autour de la mobilisation de ces ressources dans d’autres champs que celui de leur construction : la finalité affichée pour les sujets est l’« employabilité » ;
- ces ressources sont identifiées à l’aide d’un vocabulaire spécifique : capacités ou compétences selon les cas ; elles deviennent les objectifs de l’action des professionnels spécialisés ;

- l'identification de ces ressources et l'optimisation de la conception se font à partir d'une analyse des activités visées dans le champ auquel elles sont ordonnées ; cette analyse permet par exemple de les formuler en « être capable de » ;
- pour rendre possible cette mobilisation, ces conceptions font l'hypothèse-en-acte d'un transfert de ces constructions/reconstructions dans un autre champ que celui dans lequel elles ont été produites, notamment dans le champ professionnel.

Cohérence globale

Dans cette culture de conception, les rapports entre construction et mobilisation des sujets sociaux présenteraient deux caractéristiques :

- l'autonomisation relative des champs sociaux de construction des sujets sociaux, de production des « ressources humaines » ;
- l'ordonnement de cette construction autour de sa mobilisation dans les organisations, notamment dans les formes du travail et de l'emploi.

Cette conception des rapports entre construction et mobilisation des sujets sociaux pourrait donc être résumée selon la forme globale suivante : « Se construire pour être mobilisable. »

■ **Se construire en se mobilisant**

Sous cette dénomination, il est possible de rassembler plusieurs thématiques qui se sont développées notamment à partir des années 1990, et occupent une place éminente aujourd'hui dans le domaine de la formation. On peut les mettre en lien avec une conception des rapports sociaux faisant de la construction et la mobilisation des sujets sociaux des processus simultanés, survenant dans les mêmes temps et dans les mêmes espaces, comme dans l'approche constructiviste.

Les thématiques valorisées sont, par exemple, les suivantes :

- les démarches de qualité, centrées sur les usages des produits et des services ;
- la professionnalisation, que l'on peut définir comme une intention de transformation continue de compétences en rapport avec une intention de transformation continue d'activités ;
- les rapports entre éthique et formation, le terme « éthique » désignant l'ensemble des questions relatives à la prise en compte explicite des valeurs, des finalités, des sens, des significations, des finalités construites de l'action humaine ;
- l'analyse des pratiques, voie de formation ou de perfectionnement, fondée sur l'analyse, par les sujets, de leurs expériences professionnelles dans une intention de développement ;
- les compétences transversales, autrement dit les compétences partagées par plusieurs métiers.

Cette culture de conception de la formation se développe surtout à partir des années 1990 et continue d'être présente, voire dominante, dans les derniers numéros d'*Education permanente*. Citons notamment :

- « *La qualité* » (n° 97, 1989) ;
- « *Le développement des compétences* » (n° 123, 1995), qui s'intéresse en particulier à la conceptualisation de leur situation de travail ; à la capacité des apprenants de « mettre en relation » ;
- « *La qualité de la formation* » (n° 126, 1996), qui s'intéresse aux liens entre formation et économie de services, aux formalisations accrues des cahiers de charges, aux « modèles exogènes » ;
- « *Questionnement éthique* » (n° 121, 1994), qui s'intéresse aux questions du sens en formation, à l'éthique comme dimension culturelle de la formation ;
- « *Comprendre le travail* » (n° 116 et 117, 1993) ;
- « *La qualité de la formation en débat* » (n° 147, 2001) ;
- « *L'analyse des pratiques* » (n° 160 et 161, 2004) ;
- « *Construire l'expérience* » (n° 196, 197 et 198, 2013, 2014) ;
- « *Quelle reconnaissance des compétences transversales* » (n° 218, 2019) et « *Partir des compétences transversales pour lire autrement le travail* » (hors série AFPA 2019), en relation avec les usages sur le marché du travail. Les compétences transversales regrouperaient les compétences relationnelles, sociales, génériques, émotionnelles. Sont dites « transférables » les compétences attachées à une situation professionnelle donnée (métier, secteur ou organisation productive), mais pouvant être mises en œuvre dans un autre contexte professionnel.

Liens entre conception de la formation et conception des rapports entre construction et mobilisation des sujets sociaux

Les thématiques relevant de cette culture présentent également plusieurs caractéristiques communes :

- formation et exercice du travail, construction et mobilisation des sujets sociaux des sujets surviennent dans les mêmes temps et les mêmes lieux ;
- les transformations/reconstructions personnelles sont assurées par le développement d'actions de pensée développées par les sujets sur leurs propres actions. Ils élaborent et réélaborent sans cesse leur expérience. On parle notamment de dimension réflexive située³ ;
- les « agents éducatifs » ont essentiellement un statut d'accompagnateurs du développement des compétences ; ils sont porteurs de plusieurs expériences et de plusieurs identités notamment, comme professionnels et comme agents éducatifs

3. Le caractère « situé » de cette réflexion et de l'action à laquelle elle est relative est assez bien exprimé par le syntagme « y », comme dans s'y prendre, savoir y faire.

(tuteurs), et se révèlent mobiles entre plusieurs champs professionnels. Ils favorisent le développement des compétences ;

- l’optimisation de la conception est assurée par un travail sur les liens entre organisation, conduite, et construction de sens de l’action en situation ;
- ces conceptions font l’hypothèse en acte d’une transformation simultanée des activités et des sujets en situation.

Cohérence globale

Dans cette culture de conception, les rapports entre construction et mobilisation des sujets sociaux présenteraient deux caractéristiques :

- des transformations des activités et des transformations de soi dans les activités relèvent d’un même processus (construction de l’expérience vécue) ;
- le développement d’actions de pensée des sujets à propos de leurs propres actions contribue directement à leur construction comme sujets de conscience et d’action (construction de l’expérience élaborée et de l’expérience communiquée).

Cette conception des rapports entre construction et mobilisation des sujets sociaux pourrait donc être résumée selon la forme globale suivante : se construire en se mobilisant.

■ Se mobiliser pour se construire

Sous cette dénomination, il est possible d’approcher une culture sociale émergente, qui se caractériserait par une pression à la transformation du sujet lui-même par lui-même (l’autonomie comme nouvelle règle sociale, Ehrenberg, 2005).

En formation, on constate par exemple la forte valorisation de cette culture dans deux thématiques :

- la création, que nous pourrions définir comme une action conjointe de transformation d’une activité, du produit/usage de l’activité et du sujet créateur. La créativité, elle, est la « qualité » que, par inférence, on attribue à un sujet à partir du constat de ses actions de création. Dans le discours social de la formation, les causalités sont le plus souvent inversées : on croit que la créativité est la cause de la création, ce qui permet au discours social de renvoyer au sujet la responsabilité du développement de son potentiel, et au marché de proposer des formations à la créativité, dont les effets en termes de création restent souvent modestes. De très nombreuses manifestations contemporaines⁴ proposent un croisement entre activités artistiques, activités de recherche et activités de formation ;

4. Par exemple : « Clinique de l’écriture, formation, recherche et créativité », journée organisée en mai 2019 par l’université de Paris-Nanterre, ou les rencontres annuelles « Recherche et création », organisées annuellement en juillet par l’Agence nationale de la recherche et le Festival d’Avignon.

– l'éducation thérapeutique du patient, axée sur les capacités du malade et/ou de son entourage à prendre en charge notamment les affections durables qui les touchent, et plus généralement, le rapprochement des méthodes de formation et de thérapie, exprimés en termes de « projet de soi ».

Mais on peut l'illustrer aussi par l'introduction récente, dans le « débat social », de nouvelles thématiques qui trouvent quelque écho en formation :

– la disruption, que l'on peut approcher comme un bouleversement des positions des acteurs dans les systèmes ;

– la méditation, pratique immémoriale, présentée aujourd'hui comme une forme privilégiée d'action du sujet sur lui-même.

Une expression organisée de cette culture émerge en particulier dans les derniers numéros d'*Education permanente*, en particulier dans le numéro « Travail et créativité » (n° 202, 2015), qui indique notamment que la création « est aussi ce qui permet de se sentir exister dans un champ de déterminations multiples : elle requiert et manifeste une invention de soi, qui lie aussi vulnérabilité et créativité ».

Un numéro est consacré à « Apprendre du malade » (n° 195, 2013). On en retrouve des expressions plus dispersées dans d'autres numéros comme dans le numéro consacré aux compétences transversales : « La créativité, une compétence transversale dans l'artisanat d'art ? »

Liens entre conception de la formation et conception des rapports entre construction et mobilisation des sujets sociaux

Les thématiques émergentes de cette culture présentent également plusieurs caractéristiques communes :

– les sujets sont présentés comme les objets dominants de leur propre action, ce qui conduit à l'utilisation d'un vocabulaire relevant de l'injonction de subjectivité.

Le nombre des intervenants sociaux diminue, se déspecialise et se dissémine dans des rôles sociaux de « passeurs » (Paul, 2004) ;

– l'accent est mis sur l'engagement des sujets dans une action au long cours, touchant l'ensemble de leur biographie ;

– cet engagement se nourrit d'émotions identitaires fondatrices ;

– l'optimisation de la conception est assurée par l'action de soi sur soi par soi.

Cohérence globale

Dans cette culture de conception, les rapports entre construction et mobilisation des sujets sociaux présentent donc au total deux caractéristiques :

– la mobilisation des sujets relève de la responsabilité des seuls sujets eux-mêmes : engager l'action, c'est s'engager dans l'action ;

– l'engagement dans l'action est la voie privilégiée d'invention ou de création de soi.

Cette conception des rapports entre construction et mobilisation des sujets sociaux pourrait donc être résumée selon la forme globale suivante : se construire en se mobilisant.

Formation, construction et mobilisation des sujets sociaux

Ces trois cultures peuvent être comparées de la façon suivante.

	<i>Se construire pour être mobilisable</i>	<i>Se construire en se mobilisant</i>	<i>Se mobiliser pour se construire</i>
<i>Exemples de démarches de conception de/en formation</i>	<ul style="list-style-type: none"> – approche par objectifs ; – construction de référentiels ; – alternance ; – analyse du travail pour la formation ; – ingénierie. 	<ul style="list-style-type: none"> – démarches qualité ; – développement des compétences et professionnalisation ; – éthique et formation ; – analyse des pratiques ; – compétences transversales. 	<ul style="list-style-type: none"> – création et créativité ; – éducation thérapeutique du patient.
<i>Traits communs</i>	<ul style="list-style-type: none"> – la formation : espace séparé avec des professionnels dédiés ; – formation ordonnée autour de la mobilisation de nouvelles ressources de soi dans d'autres champs ; – vocabulaire spécifique : capacités, compétences, être capable de... ; – optimisation de la conception à partir d'une analyse des activités ; – hypothèse en acte d'un transfert. 	<ul style="list-style-type: none"> – formation et exercice du travail dans mêmes temps et les mêmes lieux ; – double identité professionnelle et éducative des intervenants ; – développement d'actions de pensée par les sujets sur leurs propres actions ; – les « agents éducatifs » : des accompagnateurs ; – optimisation assurée par l'approfondissement des liens entre organisation, action et sens de l'action ; – hypothèse en acte d'une construction conjointe des activités et des sujets en activité. 	<ul style="list-style-type: none"> – les sujets : objets dominants de leur propre action ; désépécification et rôle de « passeurs » des intervenants ; – engagement des sujets dans une action au long cours ; – émotions identitaires fondatrices ; – optimisation assurée par l'action sur soi par soi ; – hypothèse d'une transformation conjointe de l'action, du produit/usage de l'action et sujet en action.
<i>Cohérence entre conception formation et conception rapports mobilisation/construction des sujets sociaux</i>	<ul style="list-style-type: none"> – autonomisation relative des champs de construction des sujets sociaux ; – ordonnancement de ces constructions autour de leur mobilisation dans les organisations. 	<ul style="list-style-type: none"> – construction des activités et constructions de soi s'opèrent ensemble (expérience vécue) ; – les actions de pensée des sujets autour de leurs actions contribuent à leur construction comme sujets (expérience élaborée et communiquée). 	<ul style="list-style-type: none"> – la mobilisation des sujets relève de la responsabilité des sujets eux-mêmes ; – l'engagement dans l'action : voie privilégiée d'invention ou de création de soi.

Une question qui dépasse la formation des adultes

On l'a constaté à propos de l'éducation thérapeutique du patient qui relève à la fois de l'éducation et du soin : l'affirmation sociale de ces cultures – en particulier « se mobiliser pour se construire » – concerne non seulement la formation, mais plus généralement les différents champs de pratiques contribuant à la construction des sujets : soin, travail social, santé mentale, handicap... Ces champs sont touchés par le développement de thématiques semblables même si elles ne sont pas décrites avec les mêmes mots. Dans tous les cas, il s'agit du développement de « cultures du sujet », décrites notamment en termes d'*empowerment*, d'autonomie, même si, dans leur énoncé, elles font apparaître de multiples contradictions avec le fonctionnement social effectif.

Touchant à la fois la mobilisation et la construction des sujets, ces cultures sont en fait des cultures d'action plus générales, qui décrivent des conceptions de rapports sociaux. Une expression presque caricaturale en est donnée aujourd'hui par le discours politique et social sur le « nouveau monde », opposé à l'ancien. Ce qui est proposé est non seulement de « faire entreprise » par soi (*start up*) mais aussi de « faire entreprise de soi » (auto-entreprise).

Ne pas confondre rapports sociaux et conceptions des rapports sociaux

Le phénomène n'est pas nouveau : les discours sur les rapports sociaux font partie de l'exercice des rapports sociaux. Ils ne prédisent pas l'avenir, ils formalisent les conceptions que les acteurs concernés se font de leurs intérêts sociaux dans l'avenir.

Les conceptions des rapports sociaux sont inférables à partir de discours, les rapports sociaux eux-mêmes s'analysent à partir d'actes ; ce sont des rapports de déclenchement d'activité : qui déclenche l'activité de qui et en rapport avec quels enjeux ? Lorsqu'apparaissent de nouvelles pratiques, apparaît aussi la possibilité de nouveaux rapports sociaux, comme on l'a vu dans la floraison d'institutions sociales lors de la période keynesienne d'après-guerre en France, celle-là même qui a permis l'ouverture et le développement du champ professionnel de la formation comme champ autonome.

Quelques réalités directement contemporaines invitent à l'évidence acteurs, professionnels et chercheurs, à distinguer conceptions des rapports sociaux et rapports sociaux en acte :

- l'examen du revenu mensuel moyen des auto-entrepreneurs ;
- le développement du mouvement des « gilets jaunes », contre-affirmation d'une conception des rapports sociaux opposée à l'affirmation jugée partisane dans le même temps d'un « nouveau monde » ;

– la redistribution contemporaine des rôles économiques et sociaux entre couches dirigeantes à assise dominante industrielle et couches dirigeantes à assise dominante financière : ces dernières sont très impliquées dans la valorisation de la « culture du sujet », comme en témoignent les messages publicitaires.

La formation n'a cessé d'être un enjeu de compromis. Si la prospective sur les évolutions sociétales et professionnelles est constamment présente chez les acteurs, elle ne doit pas être confondue avec la recherche : elle fait partie des objets dont chercheurs et professionnels ont à la fois à rendre compte et à gérer.

Le discours sur l'évolution ne préfigure pas forcément l'évolution, il fait partie du jeu des acteurs de l'évolution. L'histoire n'est jamais écrite d'avance. Dans une situation évolutive, plusieurs possibles d'activité peuvent émerger. C'est vrai aussi pour la formation. ◆

Bibliographie

- BARBIER, J.-M. 2009. « Tendances d'évolution de la formation des adultes ». *Dans* : J.-M. Barbier et al. (dir. publ.). *Encyclopédie de la formation*. Paris, Puf, p. 1131-1149.
- BARBIER, J.-M. ; WITORSKI, R. 2015. « La formation des adultes, lieu de recompositions ? ». *Revue française de pédagogie*. N° 190, p. 5-14.
- CASTEL, R. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, Fayard.
- EHRENBERG, A. 2005. « L'autonomie, nouvelle règle sociale ». *Informations sociales*. N° 126, p. 112-115.
- FOUCAULT, M. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard.
- PAUL, M. 2004. *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, L'Harmattan.

Education permanente

- n° 9 *Evaluation et formation* (1971-1).
- n° 34 *L'analyse des besoins éducatifs I* (1976-3).
- n° 35 *L'analyse des besoins éducatifs II* (1976-4).
- n° 81 *Ingénierie de la formation* (1985-4).
- n° 83/84 *Reconnaître et valider les acquis* (1986-2).
- n° 85 *L'approche par les objectifs en pédagogie* (1986-3).
- n° 86 *Projet, formation-action I* (1986-4).
- n° 87 *Projet, formation-action II* (1987-1).
- n° 97 *La qualité* (1989-1).
- n° 100/101 *Apprendre par l'expérience* (1989-4).
- n° 105 *Prévoir et gérer les emplois et les compétences* (1990-4).
- n° 112 *L'organisation qualifiante* (1992-3).
- n° 115 *L'alternance* (1993-2).

1969
2019

JEAN-MARIE BARBIER

50^e anniversaire

14

EDUCATION PERMANENTE n° 220-221/2019-3/4

- n° 118 *Discours, acteurs et pratiques* (1994-1).
n° 121 *Questionnement éthique* (1994-4).
n° 123 *Le développement des compétences* (1995-2).
n° 126 *La qualité de la formation* (1996-1).
n° 147 *La qualité de la formation en débat* (2001-2).
n° 157 *Où en est l'ingénierie de formation ?* (2003-4).
n° 160 *L'analyse des pratiques I* (2004-3).
n° 161 *L'analyse des pratiques II* (2004-4).
n° 172 *L'alternance, pour des apprentissages situés I* (2007-3).
n° 173 *L'alternance, pour des apprentissages situés II* (2007-4).
n° 175 *La question éthique* (2008-2).
n° 188 *Formation et professionnalisation* (2011-3).
n° 190 *L'alternance, au-delà du discours* (2012-1).
n° 193 *L'alternance : du discours à l'épreuve* (2012-4).
n° 195 *Apprendre du malade* (2013-2).
n° 196 *Construire l'expérience I* (2013-3).
n° 197 *Construire l'expérience II* (2013-4).
n° 198 *Construire l'expérience III* (2014-1).
n° 202 *Travail et créativité* (2015-1).
n° 204 *Conception et activité du formateur* (2015-3).
n° 218 *Quelle reconnaissance des compétences transversales ?* (2019-1).