



HAL
open science

Formation prescrite ou développement des compétences : posture et capacités du formateur

Paul Olry

► **To cite this version:**

Paul Olry. Formation prescrite ou développement des compétences : posture et capacités du formateur. Éducation permanente, 2005, Que sont les formateurs devenus ?, n° 164, pp. 169-182. <hal-02289410>

HAL Id: hal-02289410

<https://cnam.hal.science/hal-02289410v1>

Submitted on 16 Sep 2019

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.



HAL Authorization



Formation prescrite ou développement des compétences : posture et capacités du formateur

La formation en entreprise fait l'objet de peu de travaux autres que prescriptifs. Elle est surtout quantifiée par les statistiques de dépenses, et donne aujourd'hui peu de prises à des descriptifs de dispositifs et à des analyses de leurs fondations, comme celle que Ropé et Tanguy (1994) avaient pu produire en leur temps et qui a été relayée par d'autres études (Dugué, 1994 ; Zarifian, 1995 ; de Coninck, 1999 ; Parlier, Masson et Anger, 2004). Comme en d'autres secteurs, l'émiettement des pratiques, la variété des interlocuteurs et les divergences de points de vue contribuent à une relative opacité sur la formation en entreprise. Cet article assemble quelques éléments du rébus que formateur et « fonction formation » ont à déchiffrer pour concevoir et mettre en œuvre la formation en entreprise. Par rébus, nous entendons la nécessité, pour chacun de ces professionnels, de prendre des repères chez l'autre, faisant référence en cela à l'anecdote rapportée par Bruner (1996).

Du côté de l'entreprise, les pratiques d'aujourd'hui invitent à un constat. Dans beaucoup de petites mais aussi de grandes entreprises, s'occuper de formation consiste à tenir temporairement cette fonction. Il est vrai que, depuis toujours, les acteurs sociaux de l'entreprise, décideurs et syndicalistes, ne veulent pas d'un corps spécialisé de formateurs. De même que l'on attend de la formation la plasticité qui en fait le succès, on demande à ceux qui tiennent cette « fonction » une grande souplesse dans l'action, de ne pas être seulement des professionnels de l'apprentissage.

Du côté des formateurs, la prestation en entreprise consiste à exécuter une commande, libellée en termes d'objectifs de compétence à atteindre, pour un prix le plus faible possible. A tel point que certains contrats s'apparentent plus à un lien de subordination avec l'entreprise. Ce constat souffre peu d'exception, même lorsqu'un formateur argue de son expérience.



En d'autres termes, ce face-à-face entre intermittent de la fonction et vacataires en mission interroge la mise en œuvre de la formation sur trois dimensions : la référence que celui et ceux-là doivent construire ou reconnaître comme base de la formation ; la clarification des enjeux pour la « fonction formation » et leur traduction pour les formateurs au regard du contexte de l'entreprise ; la capacité des formateurs à produire des conditions favorisant le développement professionnel.

Nous appuyons notre propos sur deux sources. La première est l'observatoire que constitue l'enseignement dispensé au titre de la chaire de formation des adultes du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam), les auditeurs fournissant un baromètre des pratiques sans cesse actualisé. La seconde est constituée d'une série d'études sur le thème « formation/travail », récemment réalisées dans des organisations marchandes et non marchandes (Astier et Olry, 2001 ; Olry et Parage, 2003), en clarifiant les relations de la formation à l'activité de travail de ses bénéficiaires, convaincus que nous sommes de l'intérêt de comprendre le travail pour le transformer.

Dispositif d'acquisition de « compétence » : une référence ambiguë

Le recours à la notion de compétence dans l'éducation et dans l'apprentissage professionnel a donné lieu à de nombreuses analyses, critiques ou non, qui semblent avoir ouvert une perspective fructueuse aux gestionnaires d'organisations. Ainsi, la demande de référentiels de compétences est toujours vivace dans les organisations productives et de services, mais plus seulement elle. Les enfants de la maternelle ont des livrets de compétence, déclinant souvent la plus ou moins grande autonomie avec laquelle ils y satisfont. Les adolescents des lycées sont responsabilisés sur les compétences méthodologiques qu'ils doivent détenir, en plus d'être en mesure de restituer des connaissances. Les gestionnaires des systèmes éducatifs (au Québec par exemple) organisent explicitement les programmes et les modalités de formation autour de compétences à détenir. Cet « attracteur étrange » (Le Boterf, 1998) envahit de nombreuses sphères de la société, jusqu'à devenir un allant-de-soi de l'éducation et de la formation.

La formation professionnelle, portée par de grands réseaux et de grandes fédérations, relaie cette référence, que partagent les diplômés de l'Education nationale (Maillard, 2003), les titres de l'AFPA, et bien sûr, de nombreuses attestations propres à chaque organisme.

En formation, l'utilisation du terme « compétence », sans plus de précision, conduit à une instrumentation réciproque des deux notions, et à travers elles de ceux qui les portent. L'entreprise réclame la formation de compétences qu'elle ne sait pas toujours clairement définir, tandis que le formateur promet la maîtrise de



ces mêmes intitulés de compétences dont il ne peut pourtant garantir le processus d'acquisition. En d'autres termes, la possibilité même de concevoir un dispositif adéquat est incertaine.

■ Compétence : un contenu ou une structure ?

Il aura fallu la VAE pour que, à travers l'appréciation de l'expérience (Clot *et al.*, 1999), la compétence soit abordée comme une dimension étrange, voire étrangère, et non comme un allant-de-soi. Au cours de la dernière décennie, en effet, l'ingénierie de formation a peut-être adopté le terme « compétence » sur une ambiguïté.

En premier lieu, parce que la compétence est une dimension individuelle. L'ambition de donner à chacun l'occasion d'un développement personnel, à l'origine de la loi de 1971, pourrait le justifier. Mais on ne le concevait à l'époque qu'inscrit dans une vision partagée de la qualification. Et la compétence est souvent comprise aujourd'hui comme un échelon constitutif de cette qualification, dès lors qu'elle fait l'objet d'un jugement social prononcé par des autorités de son domaine de définition,

En second lieu, parce qu'elle est une notion pratique pour l'activité du pédagogue. Une compétence s'évalue plus aisément qu'une capacité parce qu'elle produit une performance. Ainsi, pour respecter les rythmes personnels dans le parcours de formation, le formateur l'intègre comme un but dans la logique d'acquisition qu'il représente. Ce faisant, il occulte parfois que le contexte général dont est issu l'énoncé de cette compétence est bien éloigné de celui de sa mobilisation dans la formation.

Enfin, pour le formateur, la compétence devient vite la cible identifiée que la personne qui lui est confiée doit atteindre. La compétence est commode, car elle est souvent définie dans un référentiel élaboré par l'entreprise ; sinon, elle peut l'être par le formateur. Chacun s'en saisissant à sa manière, la compétence souffre d'une surcharge de signification qui la coupe de son contexte d'émergence et la rend opaque dans son usage. Ce qui n'est pas sans risque. Par exemple, telle compétence présentée comme but d'acquisition peut conduire à occulter le contexte professionnel dont est issu son énoncé, qui n'en désigne plus qu'une part mobilisée dans la formation.

Dépasser la formulation d'une compétence, c'est déjà questionner son contenu. Procéder à cet inventaire, c'est introduire un contexte de référence. Introduire « le travail », c'est interroger la faisabilité du dispositif et ses ajustements en cours d'action. La diversité des composantes qui font la compétence émergent alors et invitent à la penser comme une structure¹ plus que comme un

1. On consultera avec profit les études présentées par P. Pastré et R. Samurçay (2004).



contenu. S'y mêlent l'action, les situations, les outils et les artefacts, les représentations, les savoirs et les dispositions personnelles que les sujets vont mobiliser et agencer « par compétence ». L'usage par le formateur s'en trouve alors paradoxalement facilité, car il peut envisager l'aménagement de ce contexte.

■ Prescription, expression et évaluation des compétences : l'efficacité du dispositif en question

Dans les dispositifs de formation des « compétences » que nous avons pu étudier (Astier et Olry, 2001), l'efficacité du dispositif est mis à mal par des écueils difficiles à dépasser.

Prescription de compétence et brouillage des références

La notion de compétence, qui instrumente la relation entre salarié et employeur, est également instrumentée par l'intervention publique. Elle est au cœur des objectifs des sessions de formation des chômeurs ; elle structure les référentiels de diplôme de l'Éducation nationale comme ceux d'autres ministères. Ce sont autant de catégories de compétences qui sont simultanément créées et consolidées par le poids des acteurs sociaux (institutions, branches professionnelles, etc.) qui y recourent, la formation étant l'exact reflet du changement de nature de l'intervention de l'État.

L'entreprise intervient elle aussi, en affirmant une légitimité sur les questions éducatives et sociales. On notera par exemple la multiplication des formations à l'économie d'entreprise, les salariés étant impliqués *de facto* dans la sphère de l'économie par l'importance du commercial et de la gestion, y compris dans la production industrielle, et même si leur compétence reste étroitement définie en termes techniques.

Dans ce cadre, être formateur, c'est prendre en compte, dans sa pratique, les contradictions entre un discours sur la compétence et des pratiques qui en intègrent les diverses dimensions. Ainsi, dans une PME de cosmétique récemment visitée, les formateurs d'un grand réseau national valideur honorent-ils la commande de « préparer à la maîtrise d'une compétence globale de pilote de ligne », par une session démontage/remontage technique de machines, utile mais réductrice au regard des exigences mêmes de production et de la cible professionnelle qu'ils promeuvent. Ici, les représentantes syndicales sont seules à négocier l'élargissement de la cible de formation. Mais elles se heurtent à l'absence de formulation des tâches de maintenance de premier niveau et des compétences attendues.

On peut donc faire le constat que les références sont brouillées et que la formation en quête de fondations les trouvera plus aisément dans des savoirs constitués. Pourtant, une large majorité des formateurs de tous secteurs a adopté



« la compétence » moins comme une référence que comme un code favorisant l'intégration dans le milieu, au risque de perdre en lisibilité de leurs actions.

L'évaluation impossible de la compétence

L'évaluation de la compétence fournit une intéressante illustration de l'idée de « code ». Ainsi, lors d'une courte étude réalisée sur les métiers de greffe – personnels administrant la justice –, nous avons pu observer que la compétence peut se trouver tellement définie par l'organisation du travail et des situations professionnelles qu'elle ne peut être évaluée. L'apprécier reviendrait à évaluer les dysfonctionnements et les carences d'organisation des juridictions, remise en cause impossible.

De même, l'évaluation des connaissances reste encore un domaine complexe, même s'il a donné lieu à une abondante littérature. L'évaluation des potentiels et des capacités constitue un continent largement inexploré, sinon de psychologues avertis. La compétence est largement *terra incognita* ; bien que fréquemment énoncée, voire écrite, elle est rarement pesée. Tout au plus en infère-t-on la mobilisation par les résultats qu'elle permet d'atteindre, donc par la performance, mais non par la qualité des processus qu'elle suppose. Si la compétence, référence d'un « jugement social », brouille l'évaluation de la formation, elle a donc un effet simplificateur : c'est le résultat productif et la performance qui témoigneraient de la qualité des personnes. Lorsque cette heureuse harmonie ne se réalise pas, l'accent est généralement mis sur la défaillance individuelle, soutenue par l'énonciation subjective de manques. En d'autres termes, un subtil passage s'opère d'une conception conventionnelle à une conception subjective de la compétence. Au brouillage signalé plus haut s'ajoute donc la faisabilité d'une évaluation des compétences effectivement mobilisées en situation de travail. A ces deux sources d'ambiguïté s'ajoute une troisième, que nous révèlent les libellés de compétences.

L'expression des compétences

Deux défis techniques se posent au formateur s'il travaille les compétences des bénéficiaires de son action. Pour éviter l'écueil de la banalité, le premier défi tient à l'indispensable réflexivité que suppose l'énoncé d'une compétence.

La mentalisation, l'intellectualisation réelle et attendue du travail supposent une conscience, éventuellement verbalisable par les salariés, de la conduite et de la gestion de leurs propres activités. Cette exigence impose tant au professionnel qu'au formateur un travail de mise en représentation de l'action, bien différent de ce que suggéraient les pratiques d'ingénierie de formation.

Le second défi tient à la superposition des temps de formation et de production dont témoignent les dispositifs de formation intégrée. Dans ces espaces, « les séquences de production des capacités en formation se rapprochent des séquences de mobilisation de ces mêmes capacités qui les finalisent » (Barbier, 2000). La

formation constitue de moins en moins un espace protégé (Bourgeois et Nizet, 1997). Dans ces conditions, la compétence s'énonce souvent dans les termes d'une action étroitement réduite aux conditions immédiates d'exercice, alors que dans le travail, la situation professionnelle se présente au contraire comme un tout, fortement singularisé par des conditions d'exercice, avec la charge affective dont l'investit celui qui la vit.

Concevoir un dispositif basé sur des compétences, ce n'est donc pas seulement penser sa nature, sa fonction et ses instruments, c'est aussi (et avant tout ?) en vérifier les conditions de possibilité, de faisabilité et d'efficience, par des ajustements en cours d'action.

Dispositif de formation : trois préalables à sa conception

Fonder la formation sur la compétence dépend de l'usage qu'en font le formateur et le chargé de formation en entreprise. Au formateur reviendrait par exemple l'analyse des situations pour mieux identifier ce qui, dans le travail, est porteur d'un développement professionnel. Au chargé de formation reviendrait la responsabilité du choix des actions et du public. Toutefois, la prise en compte des situations de travail pose au formateur de redoutables défis. De même, le chargé de formation ne peut faire l'économie de questions plus fondamentales que la notion de compétence génère ou réactive dans le champ de la formation en entreprise.

■ Question politique : ce qui se fait est au profit de qui ?

E. Dugué (1994) a mis en évidence l'occultation des phénomènes de pouvoir que peut signifier dans l'entreprise le recours à la notion de compétence. Du fait qu'elle est devenue un principe structurant du système de gestion, une variable d'ajustement liée à la flexibilité, les formateurs et les organismes se trouvent directement associés à la visée politique des dirigeants. En pratique, la formation est plus dépendante des modes de gestion par la compétence que par le contenu de celle-ci. Choisir le moyen d'une action de formation plutôt qu'un autre moyen d'ajustement est un choix politique.

Cela est vrai tant du côté des commanditaires, qui savent recourir à l'organisme idoine en cas de changements techniques (Astier et Olry, 2001), que du côté des prestataires, comme le montre clairement l'exemple emblématique des GRETA (Olry et Astier, 2001). Le premier réseau de formation continue ajuste, par des solutions techniques, sa mission de service public pour intervenir dans la formation des salariés, choix politique de présence sur un champ concurrentiel. L'institution laisse ainsi à l'éthique personnelle des formateurs et concepteurs des formations la responsabilité de leur mise en œuvre dans les collectifs de travail.



Cette prédominance d'une relation marchande est renforcée par la déconcentration des responsabilités dans la « fonction formation ». Dans l'entreprise, celle-ci se traite au plus près des établissements, des unités, des situations de travail, si possible en lien avec les problèmes courants de gestion. La « fonction formation » est aujourd'hui confiée à des personnels dont ce n'est ni le métier ni la responsabilité principale, alors même que l'urgence sociale de qualification est constamment invoquée. L'usage dominant de la formation est de colmater les brèches ouvertes par les conjonctures économiques, de problèmes d'emploi et de problèmes de socialisation des populations qu'elles administrent.

Est-ce parce qu'elle vise une transformation individuelle, une réflexion politique sur le rôle de transformation sociale, que la formation semble étrangement laborieuse, quelles que soient les institutions ou les organisations ? Ou est-ce pour ne pas engager le fer sur les transformations collectives que l'on insiste aujourd'hui plus lourdement sur cette dimension individuelle ? La formation dépend finalement de ce que les acteurs en font, qu'il s'agisse de ses commanditaires, de ses bénéficiaires ou de ses prestataires.

■ Question d'action : aménager les contextes

Un grand organisme dispensateur d'allocations a récemment changé son système informatique national, s'avisant de former ses techniciens conseils (TC). Les plus anciens rechignaient au changement de système, n'y trouvant plus leurs marques, alors que les sollicitations des allocataires se faisaient plus véhémentes. Les plus jeunes comprenaient tout du média, sans bien connaître encore leur métier. Les experts allaient tant bien que mal de l'un à l'autre, puis n'allèrent plus, des binômes clandestins de TC se nouant pour résoudre les problèmes pratiques par ces activités discrètes dont les salariés ont le secret, qui pesèrent longtemps sur la productivité des agents. Une région décida de bâtir un « moniteur collectif » (Hammen, 1998) basé sur la résolution et l'indexation collective des problèmes. Produites ensemble (par trois ou quatre personnes, dont l'expert), les analyses de problèmes faisaient dorénavant partie du patrimoine commun.

Un grand groupe européen s'est interrogé sur le choc démographique qui allait le toucher. Aux invités à mettre en place un système de transmission de connaissances entre ceux qui vont partir et ceux qui restent ou arrivent, le responsable recherche et développement a préféré d'abord l'analyse des compétences critiques pour la performance. Par questionnaires et entretiens est apparu clairement le constat suivant : « Les vieux peuvent partir, compte tenu des évolutions technologiques, les compétences qui nous sont utiles sont détenues par les 35-50 ans ; en revanche, ils peuvent aider à restituer la construction de certaines dimensions du métier : l'organisation, les impératifs de performance, les indicateurs de qualité, bref favoriser la socialisation professionnelle. » En conséquence,

aucun système de transmission formelle n'a été mis en place, mais la circulation des plus anciens auprès des nouveaux venus pour assurer une forme de « médiation » avec l'environnement de postes qu'ils avaient tous tenus a été favorisée par la création de duos (formateur/ancien « médiateur »).

Une entreprise de cosmétiques fonctionnait avec des opératrices confirmées qui, pour gagner du temps, aidaient les règleurs par la maintenance de premier niveau de leurs machines. Les critères qualité passant par là, les opératrices eurent interdiction de toucher aux machines. Le *turn over* des règleurs a augmenté considérablement. La direction a mis en place un programme de formation pour améliorer le « management de la ligne » confié à des opératrices expérimentées, bien que jeunes. Elles auront à mobiliser des équipes de chaîne, comprenant jusqu'à la moitié d'intérimaires.

Ces trois exemples montrent l'intérêt de penser le contexte non comme une donne à partir de laquelle un dispositif peut être conçu, mais comme un ensemble à travailler. Par exemple, le premier souligne combien l'appropriation collective renforce les effets attendus de la formation, et réciproquement, le bénéfice que le collectif tire de transformations individuelles passées. Ces trois cas invitent aussi à penser les usages de la formation et des formateurs dans un empan temporel plus large que celui du résultat immédiat. Ils nous renseignent enfin sur l'ajustement entre « fonction formation » et formateurs. Dans les trois cas, les formateurs se trouvent dans un rapport de place avec les professionnels de métiers dans l'entreprise. Pour ces derniers, la bonne formation est le plus souvent celle qu'ils ont reçue. Le chargé de formation joue donc un rôle essentiel dans le déplacement des buts de l'action qu'en contrepartie, les formateurs, intervenants dans l'entreprise, sont mieux à même de faire émerger.

■ Question de responsabilité : former à quoi, pour qui ?

Intervention, collectif, durée : ces termes laissent néanmoins la formation et les formateurs « au milieu du gué », c'est-à-dire, selon nous, sans principe d'action, notamment au regard des temps respectifs de formation et de travail dans l'entreprise. Former un salarié sur son poste n'est pas en soi un fait discutable pour l'entreprise. Ce qui l'est plus, c'est de considérer que la formation utile ne prend sens, comme la compétence, que dans la situation de travail. Or, ce glissement entérine de fait le passage d'une formation qui mobilise à une formation qui finalise. A l'image d'une entreprise responsable d'un capital de compétences collectives, créant les conditions pour que les situations de travail génèrent des compétences, se substitue la réalité d'actions de formation qui sont une adaptation sophistiquée au poste de travail. La fonction formation risque alors d'alimenter la « contradiction entre une politique par laquelle on tente pédagogiquement de développer et d'appuyer des créativité divergentes pour les faire



converger vers des changements dont on fixe au départ la nature et le sens » (Palmade, 1988).

La nature et le sens de la permanence dans les changements sont connus : la situation de travail est délimitée par la performance attendue du salarié, qui doit atteindre au mieux et au plus vite le résultat. Des déterminations de la compétence proposée par Malglaive (1990) – les buts que l'individu se fixe, ceux qui lui sont fixés, la production d'actions –, cette dernière semble la seule poursuivie. Dans l'entreprise, on considère facilement que la performance permet la validation et l'indexation des compétences acquises.

« Occuper la fonction formation » dans l'entreprise permet-il de dépasser cette contradiction et cette réduction de point de vue sur la formation ? Cette question n'est pas posée, l'entreprise réclamant avant tout un plan, des séquences, des animateurs de formation, dans un climat serein. Ce programme ne situe pas celui qui l'exécute à une place d'où il peut interpeller les usages de la formation. La légitimité d'une telle interpellation n'est donc que rarement reconnue.

Tenir la « fonction formation » dans l'entreprise revient selon nous à inscrire ces enjeux dans un délicat rapport de place avec les formateurs, dont l'enjeu est de savoir qui prescrit les activités à visées formatives.

Les conséquences sur la place et l'intervention du formateur

Voilà plus de vingt ans, Renaud Sainsaulieu et Jacqueline Palmade lançaient à l'université de Paris-Dauphine un DESS à l'intitulé énigmatique, « Les métiers de formateur-intervenant », mais significatif de l'époque. L'affirmation du pouvoir transformateur de la formation supposait le pouvoir d'agir du formateur. N'était-il que le vecteur d'une transmission de savoirs ? Sa seule présence dans les espaces de travail n'était-elle pas une des conditions de la transformation annoncée ? On reconnaîtra dans cette question l'idée d'une intervention sociale que Dubost appelle psychosociologique (1990), et que Touraine appelle sociologique. On s'étonnera peut-être de la conviction portée par cet intitulé : les effets de la formation dépassent son cahier des charges initial, et la place donnée au formateur est centrale dans ce dépassement.

La plainte des formateurs d'aujourd'hui s'ancre d'ailleurs dans le regret de ne pas disposer de marges de manœuvre plus grandes dans la conduite des formations dans l'entreprise, autrement dit d'être contraints à reproduire une prestation qui a fait ses preuves ailleurs. Les conditions pour un exercice formateur dépassant la seule exécution de la commande dépendent certes de déterminants socio-économiques (*cf.* l'article d'E. de Lescure dans ce dossier), mais elles relèvent également des capacités du « formateur ».



■ Une capacité politique

A la demande de son entreprise, Mme X « remet à niveau » les dispatchers de dossiers d'ayants droit à une pension retraite. Les stagiaires s'empressent de lui dire que, de toute façon, leur travail n'est « pas sorcier », et suggèrent que la formation ne leur est pas utile. Au cours de la formation en situation, elle observe que le moment du premier tri des dossiers arrivant au courrier est réalisé différemment par les anciennes et par les plus jeunes : classement, tempo et ordonnancement de la tâche sont différents. Poussant son attention, et suivant avec ses stagiaires, elle met en évidence que ce premier tri est déterminant pour la liquidation de la pension, avec des conséquences sérieuses sur le montant de celle-ci. Le principe d'égalité de traitement des allocataires mis à mal devient « la » préoccupation de la direction, qui confie à cette formatrice une analyse plus précise de l'activité du public de sa formation.

Cet exemple éclaire un paradoxe de la gestion de la formation en entreprise. Nous avons dit plus haut la déconcentration de son pilotage, au plus près des services et des ateliers, la fonction étant tenue « en autonomie » par des non-spécialistes. Ainsi, par son engagement auprès de son public, notre formatrice se trouve en position de mettre en cause « l'assignation identitaire » (Kaddouri, 2002) de la direction. Elle fait preuve de cette capacité politique, définie par Jarniou (1981) comme « la capacité de gérer l'action collective, c'est-à-dire la capacité des acteurs qui participent au système politique de gérer, à partir du code, l'intégration et la différenciation de cette organisation ».

Dans cet exemple, c'est un tiers extérieur intégrant le dispositif prescrit qui fait émerger un point aveugle de la compétence des stagiaires pour le chargé de formation². Usant complètement de sa position, refusant le désintérêt affirmé du travail, cette formatrice outrepassa-t-elle son mandat en favorisant la cohérence des processus d'instruction des dossiers, et par là, l'intégration du service rendu par les agents de tri aux allocataires ? L'exemple montre que le dispositif – ici un stage – comme lieu autonome de production ou de transformation de capacités susceptibles d'être transférées ailleurs, peut jouer d'autres fonctions. Par exemple rappeler à la direction qu'être compétent est moins un état qu'un processus en développement.

Encore faut-il que le formateur le saisisse et soit en capacité de questionner la prescription de formation en prenant au mot l'objectif à atteindre. Cela nous invite à penser deux autres conditions de l'action des formateurs.

2. On notera à cet égard que le « responsable » formation dans l'entreprise cède le pas au « chargé de la formation », glissement sémantique que l'on observe dans *Courrier cadres*, la revue de l'APEC, grâce à laquelle, par-delà les années, les intitulés de poste laissent voir ce glissement.



■ Une capacité pratique

Toutes les définitions de la compétence se rejoignent sur trois caractéristiques « minimales » : un savoir-faire détenu personnellement ; un résultat socialement valorisé ; l'adoption du compromis opérationnel optimal pour faire face à une majorité de situations.

Dire ses compétences supposerait donc, à partir d'un résultat atteint, de connaître et de comprendre les situations de travail que l'on vit, de disposer des outils conceptuels qui les explicitent et de pouvoir les nommer. Il ne s'agit plus seulement d'une capacité individuelle à acquérir en référence à un corpus disciplinaire, il s'agit de situer aussi sa pratique en référence aux situations vécues. Ces diverses composantes ne peuvent être réunies dans une formation sans l'intention de mise en objet et de mise en discours des pratiques. Cette intention dépend largement de qui tient la fonction formation, de l'intérêt plutôt incompatible avec un exercice transitoire ou cumulé avec d'autres fonctions.

A défaut, cela suppose de la part du formateur, sinon une compétence, du moins une attention « armée » aux phénomènes du travail, qui fait largement défaut aujourd'hui, précisément parce qu'il faut du temps pour l'acquérir et la développer : analyses du travail, maîtrise des méthodes de recueil d'informations, connaissances des activités d'apprentissage et de leurs obstacles... Cela suppose que les formateurs ne considèrent plus la notion de travail seulement comme un outil favorisant la conception d'actions ou la mobilisation d'acteurs, mais qu'ils la prennent au mot en s'appuyant sur l'analyse des tâches pour guider et définir la formation. Ce n'est pas une affaire simple :

- la qualité et la productivité du travail apparaissent pour ce qu'elles sont : un effet d'une compétence distribuée au sein du collectif de travail ; la compétence toujours individualisée ne restitue donc qu'une part de ce qu'elle prétend désigner ;
- l'évaluation prend une place déterminante par rapport à la formation ; la compétence étant mal définie, la preuve de la compétence réside dans le résultat atteint, ce qui oriente singulièrement les acquisitions à réaliser sur l'immédiatement efficace ;
- dans les pratiques, ce qui « fait compétence » au travail comporte une forte dimension d'engagement subjectif, voire affectif, ce que l'on désigne parfois de « transversal » ;
- alors que le formateur se trouve *de facto* dans un rôle de médiation entre des savoirs professionnels, une expérience, des situations et des concepts, il recourt essentiellement à un corpus disciplinaire, qui objective et structure les acquisitions.

Quelles que soient les méthodes d'analyse convoquées, les situations de travail se laissent aujourd'hui difficilement aborder. Deux voies de développement des pratiques peuvent néanmoins être empruntées.



L'intérêt³ pour les savoirs professionnels témoigne de la reconnaissance d'autres espaces de transmission. Bénéficiant d'un a priori positif, les savoirs professionnels sont évoqués, comme s'ils traduisaient une réalité objective, indépendante d'un point de vue d'acteurs. C'est probablement une voie de développement de la formation.

La compétence établit un lien entre la dimension « expérimentale » et la dimension « conceptuelle » des savoirs nécessaires à l'action (Schwartz, 1997). Aux savoirs de la théorie se mêlent des savoir-faire issus d'une histoire collective, enrichis de l'expérience, ravaudés par les bricolages et les recettes du quotidien. Tous ces éléments situent l'action dans un environnement (Astier, 2003), qui n'est pas seulement le cadre de l'action, mais constitue une ressource pour le professionnel qui y exerce. Cet espace devient matière à transposition dans des situations de formation, en isolant précisément ce qui fait ressource pour l'action qui convient. L'espace d'action des formateurs peut donc se recomposer en prenant au mot le recours à la compétence. Il suppose probablement la professionnalisation des formateurs eux-mêmes.

■ Une capacité d'intervention : dépasser la prescription

La production des compétences ne peut être qu'accompagnée par le formateur. Pour se professionnaliser, la personne réalise deux opérations de « mise en concepts » et de « mise en mots » de la situation vécue. La compétence exercée est ainsi dessinée, formalisée, puis désignée. Ce travail de mise en mots ne saurait se faire sans une médiation, assurée par le formateur. La formation s'appuie en quelque sorte sur un processus de formalisation, que mène le duo formateur/écrivain. Inductive ou déductive, la démarche exige, pour se dire, la mobilisation des savoirs et les actes induits par la situation. C'est à ce titre qu'elle devient « professionnalisation », car ses références sont non plus seulement académiques, mais tirées de « l'action qui convient » (Thévenot, 1990).

Ces opérations de mises en mots doivent être un changement non pas de terme, mais d'approche de la formation. Deux rôles peuvent être joués par le formateur. Le premier est l'intervention sur la référence de la formation, sur ses conditions de possibilité, de faisabilité et d'efficacité. L'enjeu du formateur est de lier référence à la compétence et développement des personnes. En d'autres termes, il doit s'interroger sur la pertinence des compétences à acquérir, sur leur construction en situation, sur leur utilité et sur leur acceptabilité par le collectif. Le second rôle est celui de médiateur pour l'appropriation de la formation par le collectif de travail ; il s'agit donc de repenser l'ingénierie qui permet cet usage.

3. Cf. l'article d'E. Leplay dans ce dossier.



L'objet de l'évaluation change alors, passant du contenu de l'acquisition à son usage en situation. Cette refonte d'ingénierie devrait être une mission reconnue du formateur, à condition qu'il s'en saisisse.

Selon nous, un élément premier de professionnalisation du formateur dépend de sa capacité à dépasser la prescription et la commande en les interprétant, et à ne pas restreindre son intervention aux assignations des commanditaires.

Conclusion

Questionner le lien entre les formateurs et la « fonction formation » dans l'entreprise, c'est relever un fait : la formation n'est pas seulement affaire de contrat de prestation. Le partage de référence en est un ingrédient essentiel, même si « la compétence à atteindre » est d'un usage délicat car porteur d'ambiguïtés.

C'est pourquoi la conception d'un dispositif est comme un rébus. Chacun propose à son interlocuteur « des figures dont le nom offre de l'analogie avec ce qu'on veut faire entendre ». Il est nécessaire de ne pas seulement se placer dans une relation client-fournisseur, car la qualité du service acheté par l'entreprise dépend pour partie de ce qui fait lien. Il est donc intéressant de le qualifier par les enjeux pour l'entreprise. La capacité politique de la « fonction formation » à les faire partager est centrale. Mais, la pertinence du lien des formateurs à l'entreprise qui les choisit dépend grandement de la capacité de ceux-ci à dépasser sa nature contractuelle. Prendre position, apprécier et juger, agir sont des caractéristiques essentielles d'une professionnalisation en marche... ◆

Bibliographie

- ASTIER, P. 2003. « La fonction de l'activité situante ». *Recherche et formation*. N° 42, p. 75-85.
- ASTIER, P. ; OLRV, P. 2001. « Enjeux de formation et compétence ». *Cahiers de l'IRETEP*. N° 5.
- BARBIER, J.-M. 2000. « "Sémantique de l'action" et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation ». *Dans* : B. Maggi (dir. publ.). *Manières de penser et manières d'agir en formation*. Paris, PUF.
- BARBIER, J.-M. ; BERTON, F. ; BORU, J.-J. 1996. *Situations de travail et formation*. Paris, L'Harmattan.
- BOURGOIS, E. ; NIZET, J. 1997. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PUF.
- BRUNER, J. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris, Retz.
- CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- CLOT, Y. ; PROT, B. ; WERTHE, C. ; BALLOUARD, C. 1999. « La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement ». *CPC Info*. N° 99/4.
- CONINCK, F. de. 1996. *Travail intégré, société éclatée*. Paris, PUF.

- DUGUÉ, E. 1994. « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté ». *Sociologie du travail*. N° 34, p. 273-293.
- HAMMEN, V. 1998. « CAF Poitou-Charentes-Limousin : dispositif de formation initiale des nouveaux techniciens-conseils, une dynamique d'organisation apprenante ». *Actualité de la formation permanente*. N° 154, p. 45-52.
- JARNIOU, P. 1981. *L'organisation comme système politique*. Paris, PUF.
- KADDOURI, M. 2002. « La formation des adultes en entreprise, entre compétence et assignation identitaire ». *Education et francophonie*. Vol. xxx, n°1, <http://www.acef.ca>.
- LE BOTERF, G. 1998. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'Organisation.
- MAILLARD, F. 2003. « Les référentiels de diplômés face à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux ». *Revue française de pédagogie*. N° 145, p. 63-76.
- MALGLAIVE, G. 1990. *Enseigner à des adultes*. Paris, PUF.
- OLRY, P. 1995. « La formation à l'épreuve du travail réel ». *Education permanente*. N° 122, p. 1-7.
- OLRY, P. ; ASTIER, P. 2001. *L'enseignement des savoirs généraux*. Paris, Rapport DESCO pour le ministère de l'Education nationale.
- OLRY, P. ; PARAGE, P. 2003. *Maintenance des démarches qualité dans les GRETA*. Paris, Rapport DESCO pour le ministère de l'Education nationale.
- PALMADE, J. 1988. « Le management post-moderne ou la technocratisation des sciences de l'homme ». *Organisation et management en question(s)*. Paris, L'Harmattan.
- PARLIER, M. ; MASSON, A. ; ANGER, M. 2004. *Agir sur... les démarches compétences*. Lyon, Anact.
- PASTRÉ, P. ; SAMURÇAY, R. 2004. *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, Octarès.
- ROPÉ, F. ; TANGUY, L. 1994. *Savoirs et compétences*. Paris, L'Harmattan.
- SAVOYANT, A. ; MAYEN, P. 1999. « Application de procédures et compétences ». *Travail et emploi*. N° 67, Cereq.
- SCHWARTZ, Y. (dir. publ.). 1997. *Reconnaitances du travail : pour une approche ergologique*. Paris, PUF.
- THEVENOT, L. 1990. « L'action qui convient ». *Dans* : P. Pharo ; L. Quéré (dir. publ.). *Les formes de l'action*. Paris, EHESS, p. 147-197.
- ZARIFIAN, P. 1995. *Le travail et l'événement : essai sociologique sur le travail industriel à l'époque actuelle*. Paris, L'Harmattan.