De la formation des individus à la certification des compétences : transformation ou renoncement ?

Stéphane Balas

▶ **To cite this version:**

Stéphane Balas. De la formation des individus à la certification des compétences : transformation ou renoncement ?. TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes, 2021, 22, pp.18-30. hal-03346346

HAL Id: hal-03346346
https://cnam.hal.science/hal-03346346

Submitted on 16 Sep 2021

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.

DE LA FORMATION DES INDIVIDUS À LA CERTIFICATION DES COMPÉTENCES : TRANSFORMATION OU RENONCEMENT ?

Stéphane BALAS

Cnam Paris, FOAP – UR 7529 (France)

RÉSUMÉ

La situation actuelle de la formation professionnelle, très sollicitée pour répondre à des enjeux socio-économiques de notre société autour de l'adaptation des individus à leur poste de travail et l'insertion professionnelle des jeunes invite à questionner le « sens » historique de cette formation. N'est-elle pas détournée de son éthique initiale qui consistait à viser l'émancipation des personnes et non à conformer ces dernières à des situations professionnelles ? Si cette vision est sans doute un peu caricaturale, elle sert cependant de toile de fond à une frilosité des formateurs à s'emparer de la question du travail. Cependant, le travail n'est pas l'emploi. Nous cherchons à montrer, qu'à certaines conditions méthodologiques, une démarche de didactique professionnelle permet de concilier véritablement but de développement personnel et réponses aux enjeux professionnels. À partir de deux exemples d'intervention en analyse du travail pour la formation, cet article se propose d'apporter des éléments tangibles à ce débat.

MOTS-CLÉS

Conformation, développement, didactique professionnelle, émancipation, travail.

INTRODUCTION

Lorsque Jobert (1993) qualifie, voilà presque trente ans, de « malheureuse » la relation entre le travail et les formateurs, c'est aussi l'occasion pour lui de rappeler que la formation continue telle que nous la connaissons en France, celle héritée de la loi de 1971, est à l'origine à visée émancipatrice. Il s'agit, dans l'immédiat après-mai-68, de mobiliser ce droit acquis de la formation permanente pour s'élever aussi bien socialement que personnellement.

La réalité économique des années suivantes a peu à peu remis en cause cet objectif originel pour assigner à la formation continue un but de plus en plus exclusivement professionnel. Se former revient aujourd'hui à suivre « un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel » (article L6313-2 du Code du travail). Selon cette définition nouvellement formulée de l'action de formation par la loi du 5 septembre 2018, cette dernière est, systématiquement, dirigée vers l'atteinte d'un objectif professionnel, ce qui revient à dire, même si la loi ne l'explicite pas, que se former consiste à développer des compétences professionnelles, renforcer son efficience et sa productivité au travail. C'est aussi, comme la loi le prévoit, objectiver les acquis de l'action de formation par la délivrance d'une certification.

Peut-on alors dire que la visée émancipatrice, éducative, humaniste de la formation est abandonnée au profit d'enjeux d'adaptation de l'individu à son emploi et de création de repères pour les employeurs[1] ?

Dans ce travail, à partir de données issues de plusieurs interventions conduites dans des milieux de travail, nous souhaitons montrer qu'il existe dans la manière de concevoir la formation, une troisième voie (Clot, 2000 ; Maggi, 2011) entre un subjectivisme éducatif et un objectivisme laborieux… celle du développement.

En effet, comme les sciences du travail nous l'indiquent depuis plus d'un demi-siècle, le travail est un lieu où les humains peuvent, à travers leurs activités et les conditions qui leur sont faites, construire ou détruire leur santé, apprendre – comme le confirme les travaux sur les AFEST (Delay, 2017) – se socialiser,…

Prendre en compte le travail, analyser finement les situations de travail qu'affrontent les professionnels puis construire des situations apprenantes peut alors constituer un moyen de développer des formations au service, non d'une conformation de l'individu aux exigences restreintes d'un management parfois rétrograde, mais au contraire d'un développement de l'homme, de son pouvoir d'agir (Clot, 2008a) sur le monde, sa santé, la société,…

Pour cela, cependant, il y a une condition : il faut que le travail soit réellement pris en compte dans sa réalité complexe, c'est-à-dire qu'il ne soit pas rabattu, comme c'est souvent le cas, à l'exécution automatique de consignes ou de procédures (ce que les ergonomes nomment la prescription) ni encore au comportement visible qui n'est que la partie émergente de l'activité humaine de travail. L'homme, dans son activité, y « met du sien » comme le dit l'expression populaire, il jongle avec les contraintes paradoxales, il choisit, arbitre, renonce, s'affecte et, si les conditions lui sont favorables, invente de nouvelles solutions et,

[1] La certification professionnelle pouvant être considérée comme un « signal de qualification ».

dès lors, exerce sa liberté à être et à devenir.

Inscrit dans une épistémologie historico-développementale (Vygotski, 2014 ; Ciavaldini-Cartaut & Balas, sous presse), notre démarche consiste en effet à considérer le développement de l'activité de l'individu comme une fin de notre action mais aussi comme un moyen, entendu que la transformation artificielle de l'activité dans nos dispositifs permet la mise au jour des voies de son développement. Une formation professionnelle qui se transforme pour aider les personnes à développer leur professionnalité, comprise comme cette capacité à être et à agir dans les situations, puis à mettre en visibilité les compétences développées, devient alors une formation qui concilie véritablement sa fonction sociale et son rôle sociétal.

Dans cet article, nous poserons, dans un premier temps, les termes du débat. La formation doit-elle être émancipatrice pour l'adulte qui se forme ? Doit-elle au contraire viser une adaptation de ce dernier aux enjeux de son emploi, voire de son poste de travail ? Le fait même de prendre en compte les situations de travail pour concevoir une action de formation signifie-t-il l'abandon d'une visée émancipatrice pour les formés ? N'y-a-t-il pas une vertu éducative dans une ingénierie didactique professionnelle (Pastré et Vergnaud, 2011), entendue comme la transposition de situations de travail, préalablement analysées, en situations de formation ou encore dans les démarches qui visent à identifier et attester des compétences ? Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur deux exemples de conception de formation à partir d'une analyse du travail, dans le secteur de la protection sociale et dans celui de formateurs dans l'informatique. Ces deux exemples permettront de défendre l'idée que la prise en compte du travail dans la conception de formation constitue effectivement une troisième voie pour la formation, un choix qui permet de concilier développement des individus et de leur professionnalité dans une même action. Les constats réalisés, et leurs limites, seront ensuite discutés afin de consolider l'argumentation et de conclure.

DE LA MYSTIFICATION À LA CARICATURE

Aujourd'hui, suivre une formation pour se ressourcer, pour se cultiver ou encore pour tester une pratique, une activité de loisirs,… et ainsi se développer en tant que personne n'est plus envisageable dans le cadre de la formation professionnelle continue. D'ailleurs la notion de « formation » et celle de « formation professionnelle » sont devenues des synonymes au point que les plus jeunes formateurs ne se posent même plus la question de leur distinction. De manière simpliste on pourrait donc opposer une formation historiquement construite sur des repères de la psychosociologie (Jobert, 2013 ; Ulmann, 2020) favorables à la construction d'individus libres et responsables et une formation contemporaine qui aurait abandonné cet héritage pour se conformer aux injonctions du marché de l'emploi en dotant les apprenants de compétences calibrées et dont la maîtrise serait attestée.

Pourtant, cette opposition supposée n'est qu'en partie réelle. Pour Lenoir (2014), l'image d'une formation historiquement unifiée autour de valeurs d'émancipation est discutable. En effet, indique-t-il, « J'y verrais bien aussi autre chose : la fin d'une mystification. Celle qui consistait à croire […] que la profession tout entière partageait les mêmes valeurs » (Lenoir, 2014). Celle d'une formation au service du développement des hommes et des organisations. Mais, pour lui, « les pratiques récentes, les pressions multiples subies par

les acteurs de la formation, les désillusions aussi, ont fait craquer cette belle construction idéologique. Le "tout entreprise", le "tout emploi", le "tout adaptation", le "tout rentabilité" ont mis un terme à cette belle image d'Épinal et ont renvoyé les formateurs à leurs valeurs et à leurs responsabilités. Le débat éthique analysé de la sorte peut apparaitre comme un mouvement salutaire où des éducateurs d'adultes se reposent les questions fondatrices et princeps devant présider à toute pratique éducative » (*id.*).

Ainsi, en ce début de XXI[e] siècle, les termes du débat seraient en partie des caricatures : une formation à visée d'éducation humaniste (Chomsky, 2002) ou encore ayant pour finalité de permettre la construction de rapports démocratiques (Sainselieu, 1992) d'un côté ou, de l'autre, une formation inféodée aux exigences du marché de l'emploi (Ropé & Tanguy, 1994 ; Maillard, 2003) et constituant ainsi un levier de politiques adaptatives de gestion des ressources humaines dans une course effrénée à la rentabilité et au profit. S'il y a bien de très nombreuses pratiques de formation qui sont au service d'une adaptation courtermiste de l'homme à son poste de travail, il en existe aussi qui cherchent à valoriser, à partir du travail, l'homme et ses qualités réflexives. Il nous semble donc que les termes du débat entre visée humaniste et émancipatrice d'un côté et prise en compte du travail réel dans les entreprises de l'autre, sont mal posés.

Le mouvement de la formation et des formateurs vers le travail et sa prise en compte dans une démarche d'ingénierie didactique professionnelle peut être considéré, vu de loin[3], comme une forme de renoncement au rôle émancipateur de la formation et à considérer la formation comme un levier de rééquilibrage des rapports sociaux. Mais, comme nous l'avons dit précédemment, il n'y a pas forcément de vertu dans une formation professionnelle aveugle de la réalité des situations de travail que devront vivre les formés. De même, il n'y a pas forcément un abandon de toute ambition à former des individus en référence à des situations de travail. Former l'individu à partir d'une analyse du travail, voire à l'aide des démarches d'analyse du travail (Tourmen, 2014), n'est pas conformer cet individu aux situations de travail, si tant est que cette formule signifie quoi que ce soit[4].

Voyons concrètement deux exemples d'interventions visant, à partir de démarches d'analyse du travail, à concevoir et/ou à mettre en œuvre des formations professionnelles et professionnalisantes, mais non conformantes c'est-à-dire des formations qui mobilisent le travail comme un levier de développement des individus, au-delà de leur professionnalisation.

---

[3] En effet, le travail et l'activité peuvent s'observer et s'analyser avec différentes focales et certaines approches se reconnaissant comme « orientée activité » rabattent parfois le travail sur le périmètre de l'emploi et l'activité sur une conformation à la tâche prescrite. De ce point de vue, les discours et les usages de la notion de compétences sont particulièrement parlant (Balas, 2018, 2019).

[4] Nous pensons en effet que les situations de travail vécues par les personnes, si elles contraignent et influencent l'action de la personne, sont aussi en partie le produit de l'action de cette personne. Dit autrement, la situation n'est pas un « donné », un « environnement » de l'action de l'individu, mais une entité mixte, en partie définie par les objectifs de l'organisation, les tâches à conduire, la matérialité de la matière,… mais cette situation est aussi un « créé », l'ensemble des significations que l'individu y construit et qui font que certains aspects, pertinents pour l'un, seront totalement ignorés par un autre. Quand on voit, dans une même situation, agir un débutant ou un expert, on saisit concrètement cette dimension singulière et contingente de chaque situation de travail et on pourrait dire la même chose de toute situation, de formation, de loisir, familiale.

DÉMARCHE D'ANALYSE DU TRAVAIL ET FORMATION

Ces deux exemples, dans deux secteurs différents, ont en commun de viser le développement des individus, au-delà d'une adaptation, institutionnellement attendue[5], à des emplois, à partir d'une analyse des activités conduites par les personnes dans des situations professionnelles. Ils sont issus de deux interventions-recherches où notre démarche consiste à répondre, dans un premier temps, aux enjeux des professionnels et leur organisation, avant de pouvoir parfois, dans un second temps, produire des constats nouveaux, dans la lignée d'une éthique portée par la clinique de l'activité (Clot, 2020).

Le premier exemple est emprunté à une intervention conduite dans le secteur de la protection sociale dans le cadre d'un projet EDEC (pour Engagement de Développement de l'Emploi et des Compétences) qui est un accord annuel ou pluriannuel conclu entre l'État et une ou plusieurs branches professionnelles. Dans l'exemple qui nous occupe, cet EDEC a été contracté afin de permettre de produire une cartographie des métiers et des activités et compétences qui leur sont caractéristiques, en vue de conduire une réflexion stratégique sur une politique de certification des salariés des entreprises relevant de cette branche. En effet, cette organisation doit faire face à de très nombreuses réformes structurelles (fusions) comme institutionnelles (travaux législatifs en cours) qui exacerbent les enjeux de gestion des ressources humaines : mobilités subies, réorganisation, transfert d'activités et des salariés vers d'autres structures. Le métier pris ici en exemple est celui de conseiller auprès d'entreprises. Les professionnels de ce domaine doivent traiter des dossiers d'entreprises, et dialoguer avec ces dernières, afin que ces entreprises versent les cotisations ajustées à leurs caractéristiques, permettant, *in fine*, que les salariés puissent percevoir les justes prestations qui leur sont dues.

Cependant, ce métier est fortement impacté par une réforme technique récente. En effet, l'État a décidé d'uniformiser et d'unifier les démarches de déclarations sociales des entreprises et, pour cela, a conçu une plateforme unique qui sert d'interface entre les entreprises d'une part et l'ensemble des institutions de protection sociale de l'autre (santé, retraite, chômage, accident du travail). Cette réforme qui apparait logique aux yeux des gestionnaires comme des entreprises a cependant pour effet de gommer les singularités de chaque institution de protection sociale et, pour des raisons de cyber-sécurité et de stratégie, d'interdire toute intervention directe des acteurs sur la plateforme, hormis les entreprises déclarantes.

Ainsi, alors que précédemment, les conseillers entreprise corrigeaient directement les erreurs de déclaration (souvent liées à des questions très techniques de codification), ils n'ont plus la possibilité de le faire. Ils peuvent constater les erreurs, les incohérences, les écarts, mais ne peuvent les corriger et, au mieux, ils parviennent à en saisir les raisons et alerter les entreprises concernées. Bref, « ils n'ont plus la main » comme a pu le dire un des participants lors d'un atelier. Ils sont même parfois amenés à devoir expliquer à un chef d'entreprise, du fait de dysfonctionnements récurrents de cette nouvelle plateforme,

[5] En effet, le « système » de la formation professionnelle dans notre pays, juge la qualité des actions de formation à l'aune des résultats produits en termes d'insertion professionnelle, alors même que cette insertion dépend, au moins en partie, de l'état du marché de l'emploi, comme nous le montre les effets économiques de la pandémie de Covid-19 qui s'est déclarée au début de l'année 2020.

pourquoi son entreprise est soumise à une procédure de recouvrement, alors même qu'elle n'est pas fautive.

L'intervention proposée dans ce contexte est de réunir un groupe d'une dizaine de professionnels de ce métier, d'organisations différentes, et de conduire avec eux une démarche de co-analyse de leurs activités en s'appuyant sur la méthode de l'instruction au sosie (Oddone, Ré & Briante, 1981 ; Clot, 2008a, pp. 71-81). Cette méthode consiste à provoquer chez les participants une réflexion sur leurs activités quotidiennes, individuelles et collectives et ainsi à identifier ce qui apparait comme le plus « caractéristique » de l'exercice de leur métier et, de là, pouvoir référencer les activités et compétences de ce dernier.

Cette méthode dite indirecte ; car elle ne vise pas à décrire l'activité directement, mais à permettre aux professionnels d'enrichir leur regard sur leur métier, en cohérence avec l'épistémologie historico-développementale décrite *infra*, se déroule à travers des dialogues, successifs, entre chacun des professionnels du groupe et l'intervenant. Les professionnels doivent « instruire » l'intervenant, qui incarne le « sosie », des détails de l'activité quotidienne, afin que ce dernier puisse remplacer le professionnel sur son lieu de travail le lendemain matin, sans que personne ne s'aperçoive de la substitution.

Bien entendu, ce « remplacement » est fictif, chaque participant le sait, mais il sert d'horizon au dialogue qui s'installe et se déroule devant un groupe homogène de pairs. Comme chacun se « prend au jeu », le professionnel est amené à travers ses explications adressées au sosie, à redécouvrir des détails de son action quotidienne, souvent routinisée. On peut dire que le professionnel « déplie » les détails de son expérience et, c'est là l'effet du groupe, parvient aussi à identifier que l'homogénéité formelle du groupe de pairs masque une grande diversité de manières de faire, qui constituent autant d'occasions de renouvellement des disputes professionnelles dont les vertus pour la santé des collectifs, comme des personnes sont aujourd'hui reconnues (Clot, 2020).

Dans l'exemple retenu ici, le professionnel, L., très expérimenté, est l'un de ceux qui a connu la transition entre une période où il pouvait agir sur la plateforme de déclaration des entreprises et l'actuelle où cela n'est plus possible. Se pose alors pour lui une question de positionnement vis-à-vis des collègues pour qui il est un « référent », mais aussi vis-à-vis de la hiérarchie qui est composée de managers de moins en moins issus des rangs, ces derniers étant alors porteurs d'une bonne maîtrise des questions techniques, mais plutôt de jeunes encadrants, formés au « management » mais ne mesurant pas totalement, dans un premier temps au moins, ce que conseiller les entreprises requière véritablement et ce que cela implique comme contradiction à vivre.

Le souci, selon L., est que cette absence de maîtrise technique ne permet pas une organisation optimale du travail des conseillers, en particulier quand ils ont en plus des fonctions de référent.

Dans la première séquence d'instruction retranscrite ici, qui intervient après une vingtaine de minutes, L. pose un diagnostic.

Encadré 1. *Extrait n° 1 de l'instruction au sosie de L.*

232. L

[0:18:49.7] Disons que j'aimerais que l'organisation soit la plus optimale possible en fonction des activités qu'on a, ce qui n'est pas forcément le cas.

233. STEPHANE

[0:18:56.6] Est-ce que tu crois et est-ce que je crois… ?

234. L

[0:19:01.4] Oui, est-ce que tu crois ?

235. STEPHANE

[0:19:02.7] Est-ce que je crois, personnellement, que c'est possible, ça ?

236. L

[0:19:07.0] Je pense que c'est possible. Je l'ai déjà dit à mes responsables. Je pense que les référents techniques ont l'aspect technique du métier, donc savent organiser et savent de quoi ils parlent, sauf que des responsables d'unité et des responsables de service, ils ont de l'animation d'équipe à faire, mais le métier par lui-même, ils ne le connaissent pas. Donc c'est difficile de manager des activités qu'on ne connaît pas ou qu'on connaît mal, en termes de temps et en termes de disponibilité.

237. STEPHANE

[0:19:32.5] Donc il faudrait former ces managers au métier.

238. L

[0:19:38.0] Ce n'est pas l'image qui est donnée.

239. STEPHANE

[0:19:42.4] Moi, j'ai le sentiment que ces managers pourraient manager n'importe quelle unité de la même façon.

240. L

[0:19:46.7] C'est ça. Mais c'est ce qu'on leur demande. C'est ce qu'on leur demande. J'ai postulé sur un poste de responsable d'unité, il y a deux mois. J'ai été recalé parce que j'étais trop technique.

Ce diagnostic est que l'encadrement n'a pas de compétences techniques (236) et que la manifestation de ces compétences peut même être rédhibitoire. (240).

Pourtant, dans la conduite de l'entretien, nous percevons que L. sort de son rôle d'instructeur au sosie, qui dit « TU » pour réincarner son rôle propre, en disant « JE ».

C'est sans doute pourquoi, quelques minutes plus tard, cette question managériale revient dans l'entretien :

Encadré 2. *Extrait n° 2 de l'instruction au sosie de L.*

[0:27:08.1] Je tiens mon rôle, c'est-à-dire que je suis là pour être en soutien de mes collègues, les faire monter en compétences et assister ma hiérarchie.

320. STEPHANE

[0:27:14.9] J'ai l'impression que je m'assigne aussi comme rôle de faire monter en compétences mes managers.

320. L

[0:27:23.7] C'est mieux, après, non ?

320. STEPHANE

[0:27:26.3] Je ne porte aucun jugement là-dessus.

320. L

[0:27:28.8] Non, non, non, non, non. Non. Non, non. Chacun son rôle, chacun son métier. Moi, je n'ai pas de jugement à donner sur quelque chose qu'ils font, que j'ai déjà fait et dont je ne suis pas capable. Voilà, ce n'est pas quelque chose que j'aime.

Pour obliger L. à expliquer la situation et à s'expliquer avec lui-même, nous émettons en 321 une hypothèse : notre rôle n'est pas seulement de former nos collègues mais aussi nos managers… la courte séquence dialogique 322-324 s'organise alors dans une dynamique singulière. À notre hypothèse, L. répond de manière positive, mais d'un point de vue de l'efficacité fonctionnelle. Si les managers sont formés, c'est « mieux ». Notre remarque en 323 déporte le débat de la dimension fonctionnelle à sa charge symbolique. N'y a-t-il pas un jugement à porter sur le fait que le conseiller doit, de sa propre initiative, former son manager, c'est-à-dire « apprendre à son supérieur son métier », aux deux sens du terme ? N'est-ce pas une défaillance de l'organisation qui amène le conseiller à faire « plus que son travail » ?

L., alors, est dépassé par son expression, sous le coup de l'émotion. En 323, la série de « Non », puis ses affirmations tranchées, l'utilisation de l'expression de « capable » et du verbe « aimer » signe un moment cathartique que peut provoquer cette méthode de l'instruction au sosie (Reille-Baudrin, 2011). L. n'est pas un manager, il s'en différencie mais ce rapport « paradoxal » le préoccupe au point qu'il y pense souvent.

Le fait d'être poussé dans ses retranchements par le sosie l'oblige à exprimer tout haut ce qu'il se disait tout bas. Le fait de le faire devant des pairs, avec qui le thème sera repris à plusieurs occasions, permet à L., à la fin de l'intervention, d'exprimer plus clairement à ses collègues, comme à sa hiérarchie, ce qui relève de son « périmètre » et ce qui n'en relève pas.
Dans le cadre de cette méthode, c'est l'analyse *a posteriori* des retranscriptions *verbatim* des entretiens qui permet d'identifier des séquences dialogiques particulières, dans leur dynamique, dans les termes mobilisés ou encore dans des marques d'hésitation qui semblent trahir des processus développementaux dont nous cherchons à provoquer la survenue.

La séquence analysée ici se traduira, pour le travail de description du métier, par l'identification d'une compétence autour de l'enjeu de se fixer des priorités.

L., comme ses collègues participants, sortent de cette démarche d'analyse de leur travail, avec une compréhension enrichie de ce qu'ils vivent et réalisent. Ce développement professionnel constitue un résultat de la démarche d'analyse du travail mais aussi une garantie d'authenticité des descriptions qui seront produites et serviront de support aux futures formations. On peut dire que l'analyse du travail permet le développement des individus comme de leur professionnalité, puisqu'être un professionnel consiste à développer un pouvoir à transformer la réalité (Schwartz, 1997 ; Vygotski, sous presse) mais ce développement se « poursuit » dans l'usage qui est ensuite fait des traces descriptives de ce travail (Balas, 2011).

Ce premier exemple illustre le fait que prise en compte du travail réel et prise en compte des enjeux de développement des individus ne s'opposent pas, mais peuvent, au contraire, se confondre.

Le second exemple provient d'une intervention conduite au sein d'un organisme de formation du secteur du numérique. Il s'agit, pour cette structure, de former des individus, souvent peu, voire pas qualifiés, aux métiers dits « de demain ». Pour cet organisme, un des enjeux majeurs, dans un contexte de très forte croissance, est de recruter puis de maintenir des formateurs compétents sur le plan technologique, alors même que cette compétence est très recherchée pour d'autres emplois, tout en s'assurant que ces formateurs soient aussi de « bons » pédagogues, en particulier avec des publics les plus éloignés des logiques d'apprentissage. Il s'agit de mettre en œuvre une pédagogie active, basée sur la dynamique de groupes d'apprenants et de permettre à chacun de réussir.

Cette structure nous sollicite pour former ses formateurs dits « référents », afin que ces derniers puissent conduire des démarches innovantes et inspirent les formateurs plus récemment recrutés. Nous proposons alors de former ces formateurs à l'analyse du travail, dans un objectif de les doter d'un regard pour « voir ce qui ne se voit pas » (Chrétien *et al.*, 2020) chez des professionnels du numérique dont le métier est la cible des formations proposées. C'est aussi, grâce à l'analyse du travail, apprendre à regarder le « travail d'apprendre » des apprenants qu'ils encadrent et ainsi conduire des démarches pédagogiques plus actives, compréhensives des obstacles rencontrés par ces derniers.

Pour former ces formateurs à l'analyse du travail, nous proposons alors de nous écarter d'une logique transmissive pour retenir une démarche basée sur l'éprouvé. Pour se former à l'analyse du travail, en comprendre les enjeux et l'intérêt, il parait pertinent, et formateur, d'analyser son propre travail. Comme nous avions pu le proposer pour former des managers à encadrer le travail de collaborateurs en leur proposant d'analyser leur propre travail (Balas & Arnaud, 2016), nous décidons avec les responsables de cet organisme de formation de former les formateurs « à l'analyse du travail, par l'analyse de leur travail ». Comme dans le précédent exemple, la méthode retenue est l'instruction au sosie dont les conditions de mise en œuvre et la réflexivité qu'elle provoque paraissent ajustées au projet.

Nous reviendrons ici sur l'exemple d'une question professionnelle abordée dans la plupart des instructions au sosie puis reprise par le collectif lors des *débriefings* et du bilan final, celui de la gestion des retards des apprenants, le matin. À travers cet exemple, nous souhaitons montrer que chacun des formateurs mais aussi le collectif, transforment au cours de ce travail leur vision de cet acte professionnel quotidien, lui conférant progressivement un sens de plus en plus riche. L'extrait ci-dessous est une courte séquence d'instruction au sosie avec M., formatrice (dont les propos apparaissent en gras). Il se déroule après un quart d'heure d'entretien.

Extrait n° 3 de l'instruction au sosie de M.

120		D'accord. Et donc, s'il y a des apprenants qui ne sont pas à l'heure ? Qu'est-ce qui se passe ?
121		**Oui, la ponctualité, c'est le sujet. Alors, voilà. Ce sera toujours comme ça. Bon… après, après… 9h45, c'est-à-dire un quart d'heure, vingt minutes, ça commence à être un peu trop. Là, je te laisse le… voilà**

124		Qu'est-ce que je fais ?
125		**Alors… Après 9h45, personne n'entre. Il attendra la pause à 11h pour rentrer**

131	**17'26**	**Alors voilà. C'est vraiment suivant les jours. Quand c'est des personnes que je connais, ça fait trois jours qu'il arrive à 10h, c'est juste pas possible de l'accepter le quatrième jour à 10h, alors qu'hier, on a parlé de ça. Moi, je pense que pour demain, tu les laisses rentrer jusqu'à 10h et à 10h, tu fermes à clé comme ça, ils sauront que c'est trop en retard et ils attendront 11h pour rentrer pour la suite de la matinée**

134		Et est-ce qu'il y a des cas où je peux accepter ?
135		**S'ils ont envoyé par Discord, si tu reçois… Parce que je les ai informés que tu seras là demain, si tu reçois sur Discord des retards justifiés, oui. Tu les acceptes. Ils ont des justif**

Dans cet extrait, M. estime, dans un premier temps, qu'une tolérance d'un quart d'heure est possible, mais pas plus (121). À « 9h45, personne n'entre » (125). Cependant, au cours de l'échange des nuances apparaissent. Cette tolérance est plus ou moins stricte, cela dépend de la répétition des retards, du fait de connaître le formé, ou pas (c'est-à-dire qu'il a déjà été identifié comme en retard)… D'ailleurs la règle du quart d'heure devient une demi-heure, mais assortie d'une mesure radicale « tu fermes à clé » (131).

La règle de l'école est celle de la ponctualité et M. applique, à sa façon, cette règle. Elle pose une limite.

Mais cette limite « vole en éclat » au tour de parole suivant quand, sur ma suggestion qu'il pourrait y avoir des cas, M. répond qu'en effet, les retards justifiés (par un simple message sur la messagerie instantanée Discord dont ils sont tous équipés) permet de déroger à la règle fixée.

Finalement, pour un formateur de cet organisme, la gestion des retards est plus une question de « nuances », de « mesure » qu'une règle au sens strict. Cette instruction au sosie, conduite devant les autres formateurs, fait prendre conscience à M. de la complexité de la gestion de ces simples retards, car ces retards ont une signification importante : justice, équité, respect, autorité sont des valeurs implicitement travaillées dans ce cadre. L'autre découverte que fait M., en même temps que ses collègues, est que cette question n'est pas « personnelle » mais bien une question « professionnelle » partagée par le collectif. Chacun s'affronte à cette question sans que jamais elle ne soit discutée et partagée entre pairs, laissant chacun seul face aux apprenants.

Le plus marquant sur ce sujet, est qu'au cours du bilan de la formation, plusieurs semaines après, il réapparait dans les échanges mais en revêtant une signification encore nouvelle. Si la question de la gestion des retards est si difficile et si sensible, c'est qu'un des enjeux de la formation est d'autonomiser les apprenants. Gérer les retards avec une règle stricte, c'est les renvoyer à un statut d'élève et non d'adulte en formation. Pour autant, il existe aussi dans ces formations un enjeu de professionnalisation des apprenants. Ils ont des stages à conduire, un emploi à obtenir ce qui implique de se conformer à un certain nombre de règles du monde du travail dont la ponctualité n'est pas la moindre. Vue ainsi, la « petite » question de la gestion des retards des apprenants devient un enjeu « majeur » du métier, savoir gérer le dilemme entre autonomie et respect des règles signant, chez le formateur, une grande maîtrise professionnelle (Balas, 2011).

DISCUSSION

Comme nous avons tenté de le montrer précédemment, l'analyse du travail pour la formation a pour ambition de concilier des enjeux de développement professionnel et personnel. La méthode d'analyse de l'activité choisie, indirecte, provoque un développement individuel et collectif de la réflexion sur l'exercice d'un métier, entre pairs. Cette approche ne vise pas à « décrire » des situations de travail ou des activités pour les « traduire » directement en objectifs de formation[6] mais bien à « transformer pour comprendre » (Clot, 2008b), c'est-à-dire que le développement, individuel et avec des collègues, de la réflexion sur sa manière de travailler a un impact sur sa manière effective d'affronter les situations prochaines de travail. Cela veut aussi dire que se former passe par des processus de développement proches : action, réflexion sur son action, partage avec un collectif, réflexion prospective, généralisation,…

Ce qui est particulièrement remarquable dans ces démarches c'est que si l'on s'intéresse aux activités vécues d'un individu, ce que l'on cherche est à concilier singulier et générique, car la description du métier ou des compétences requises pour l'exercer, qui constituent les matériaux des référentiels des certifications, sont par nature collectives. La méthode de l'instruction au sosie, mobilisée ici, permet comme d'autres, une confrontation collective de points de vue et la formalisation de communs.

Comme pour tout exposé qui vise à se saisir d'une question aussi large et complexe que les processus transformatifs, ce travail mériterait, dans un format plus développé, d'être illustré par d'autres exemples issus d'interventions différentes et réalisées avec d'autres méthodes. L'analyse des données produites pourrait également faire l'objet d'un traitement plus poussé, par exemple en mobilisant le logiciel d'analyse des gros corpus tel NVivo. Enfin, il pourrait être utile de confronter l'analyse conduite avec les outils disciplinaires des sciences de la formation avec ceux conduits par des collègues d'autres disciplines, ergonomiques pour ce qui est des démarches d'analyse du travail ou encore de sciences de gestion pour éclairer les enjeux des organisations à disposer de salariés dont les compétences sont identifiées et certifiées.

[6] On observe en effet parfois, dans les référentiels de diplômes, des démarches de type « le professionnel affronte telle situation », « l'apprenant doit donc savoir affronter cette même situation ». On est ici loin d'une démarche de didactique professionnelle où la situation est prise en référence, mais fait ensuite l'objet d'une transposition didactique (Mayen, Métral & Tourmen, 2010).

CONCLUSION

Cet article visait à montrer que les enjeux de la formation professionnelle, souvent ramenés soit à une émancipation des individus mais déconnectés des questions socio-professionnelles, soit purement adaptatifs des personnes à leur poste de travail, peut en fait se penser par une troisième voie. Celle d'une formation construite en référence à ce qui, dans le travail, permet aux personnes de se réaliser et de développer leur pouvoir d'agir (Clot, 2008a).

Après avoir exposé cette proposition plus précisément, en particulier en indiquant que pour que cette démarche soit vertueuse, il est nécessaire de prendre en considération le travail « dans toute son épaisseur », nous avons présenté deux exemples qui montrent comment l'analyse du travail peut, à certaines conditions méthodologiques, provoquer des processus développementaux qui seront autant de ressources pour concevoir et conduire une formation.

Si les enjeux de certification des compétences sont aujourd'hui réaffirmés (en particulier par la loi du 5 septembre 2018), on peut sans doute estimer que cette question ne prend sens qu'à partir du moment où l'identification des compétences, mais aussi les conditions de « vérification » de la capacité de la personne à mobiliser telle ou telle compétence, sont pensées à partir d'une véritable prise en compte du travail. Sans cela, on assistera à une inflation de dispositifs parfaitement artificiels qui rabattront la compétence sur la performance et le travail des humains à un exercice routinisé d'exécution de tâches. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Balas, S. (2011). *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence* [Thèse de doctorat, CNAM].

Balas, S. (2018, 27 septembre). *Quelle compétence pour quels usages en formation professionnelle ?* [Communication orale]. Séminaire du Groupe de Recherche et de Production « certification, construction et évaluation des compétences » du CEREQ, Marseille.

Balas, S. (2019). La compétence sans le travail ? Enrichir la notion et développer ses usages, *Éducation permanente*, *HS13*, 45-53.

Balas, S. et Arnaud, C. (2016). Quand analyser son propre travail permet de mieux manager celui des autres : l'exemple d'une formation action en Picardie. *Revue des conditions de travail*, *4*, 66-74.

Chrétien, F., Métral, J.-F. et Olry, P. (2020). Voir ce qui ne se voit pas. Regarder, voir, savoir en fromagerie. *Revue d'Anthropologie des Connaissances, 14(3)*.

Chomsky, N. (2002). *Pour une éducation humaniste*. L'Herne.

Ciavaldini-Cartaut, S. et Balas, S. (sous presse). Entre invisibilisation et visibilisation du travail : une contribution de la didactique professionnelle à la reconnaissance des compétences professionnelles des femmes de chambre. *Travail et apprentissage*.

Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. (p.133-156). Presse Universitaire de France.

Clot, Y. (2008a). *Travail et pouvoir d'agir*. Presse Universitaire de France.

Clot, Y. (2008b). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Éducation Permanente,* 177, 67-77.

Clot, Y. (2020). *Éthique et travail collectif. Controverses*. Ères.

Delay, B. (2017). Formation en situation de travail dans les TPE-PME : évaluer en expérimentant. *Éducation Permanent*e, *HS10*, 10.

Jobert, G. (1993). Éditorial : les formateurs et le travail, chronique d'une relation malheureuse. *Éducation Permanente,* 116, 7-18.

Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement, *Nouvelle revue de psychosociologie,* 15, 31-44.

Lenoir, H. (2014, 28 février). Éthique et formation. hugueslenoir.fr

Maggi, B. (2011). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Presse Universitaire de France.

Maillard, F. (2003). Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*, 145, 63-76.

Mayen, P., Métral, J.-F. et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels, *Recherche & Formation,* 64, 31-44.

Oddone, I., Ré, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Éditions sociales.

Pastré, P. et Vergnaud, G. (2011). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 401-421). Dunod.

Reille-Baudrin, E. (2011). *Reconversion professionnelle, l'espace d'une transition. D'une clinique de l'expérience à l'expérimentation clinique de l'activité transitionnelle : la méthode des instructions au sosie* [Thèse de doctorat, CNAM].

Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage social des notions à leur problématisation*. L'Harmattan.

Sainselieu, R. (1992). L'intervention pour imaginer autrement, entretien avec Eugène Enriquez. *Éducation Permanente*, 113, 25-38.

Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble, *Éducation Permanente*, 133, 9-34.

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions, *Savoirs*, *3*(36), 9-40.

Ulmann, A.-L. (2020). La formation, intervention comprise. Psychologie du travail et des organisations, 26, 71-81.

Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.

Vygotski, L. (sous presse). Imagination et activité créatrice. Dans B. Schneuwly, I. Léopoldoff Martin, et D. Nunes Henrique Silva. *L'imagination dans l'œuvre de Vygotski.*