



HAL
open science

La Formation d'adultes continue (F.A.C.)

Olivier Marty

► **To cite this version:**

Olivier Marty. La Formation d'adultes continue (F.A.C.). Licence. Formation., Aix (Aix-Marseille Université), France. 2024, pp.37. <halshs-04667068v2>

HAL Id: halshs-04667068

<https://shs.hal.science/halshs-04667068v2>

Submitted on 22 Jun 2025

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

La Formation d'Adultes Continue (F.A.C.)

*Discussions scientifiques du Centre de recherches sur la formation (CRF-FoAP) :
laboratoire créé par Jean Marie Barbier au Conservatoire national des arts et métiers*

Notes préparatoires aux conférences de licence pour le quadriennal 2024-2028 d'Aix Marseille Univ.



Olivier R. Marty
HDR préparée au CRF (2011-2018)
Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à AMU.

Un document de sciences sociales doit conserver l'anonymat des personnes enquêtées

Un document pédagogique cite librement ses références.

Bonne lecture du document.

Table des matières

La Formation d'Adultes Continue (F.A.C.)	1
Dispositif didactique	3
Introduction : pourquoi la F.A.C. ?	4
L'humour sérieux : <i>l'ethos professionnel</i> de la formation <i>continuée</i>	4
Le moment de la Fac en France	5
Déclinaisons de la formation (les sciences de la forme)	6
Jean Marie Barbier, une configuration du CRF et ses discussions scientifiques	8
Cours de licence 2 : l'actualité du CRF (le FoAP en 2024)	11
La conception de formation	11
Les dynamiques identitaires	14
Les curricula	16
La circulation des savoirs	17
Les compétences	19
Les situations formatives : Afest et Saé	20
Cours de licence 3 : les axes du laboratoire CRF en 2014	22
L'activité...	22
... est identité...	25
... par ce qui est communiqué...	26
... en organisation	28
La direction du laboratoire : professionnalisation et UMR	31
Conclusion : une référence professionnelle pour le master	34
Références	35
Table des illustrations	36
Index des notions discutées et des figures scientifiques	36

Dispositif didactique

Ces notes préparatoires de cours sont des outils pour l'enseignant, pour fabriquer un diaporama en amphithéâtre, présentation magistrale accompagnée d'activités sur Moodle : nuage de mots, base de données, atelier de correction par les pairs, etc.

Elles servent aussi aux étudiants : pour reprendre le contenu en complétant leurs notes de cours, pour réviser, pour aller plus loin en explorant les références qui retiennent leur attention.

La publication sur Moodle est accompagnée d'une publication sur HALSHS (module cours en ligne) pour le rayonnement de l'université d'Aix-Marseille en francophonie.

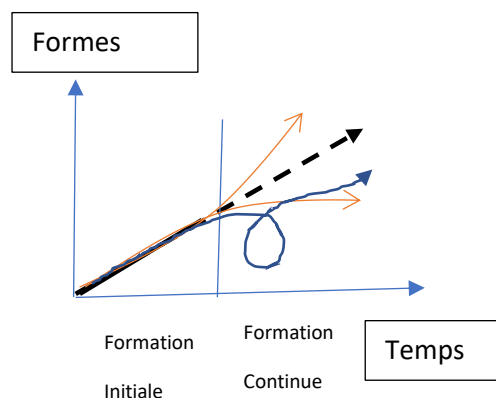
Introduction : pourquoi la F.A.C. ?

L'humour sérieux : l'ethos professionnel de la formation continuée

Le lecteur intrigué pourra se demander pourquoi l'acronyme « Fac » pour un court-document sur la formation dans une faculté d'arts, lettres, langues et sciences humaines (AllSH, à l'université d'Aix-Marseille). La « Formation d'Adultes Continue » n'est pas une expression commune dans les milieux professionnels qui l'exercent, elle n'était pas non plus en vigueur au Conservatoire national des arts et métiers. Nous avons choisi la Fac pour des raisons pédagogiques et didactiques : nous avons voulu faire passer l'humour sérieux propre aux professionnels de la formation d'adultes continue, qui se jouent des acronymes tout en préservant leur sens, pour montrer une certaine aisance et guider ceux qui travaillent dans le champ – quant aux premières intentions, fondatrices et structurantes, qui doivent orienter les comportements et façons de penser. Il revient cependant d'être lucide quant au ludique de cet humour sérieux : plus ou moins compris par les uns et les autres, contourné par certains pour brouiller les pistes, peu profond tant il repose sur un seul mot qui permet seulement d'initier la réflexion.

La formation d'adultes continue est notre marque, elle mêle la *formation d'adultes* que défendait le professeur Jean Marie Barbier pour une séance publique d'évaluation de son laboratoire devant l'HCERES, mise en scène pour les chercheurs laborantins que nous étions ; et la *formation continue*, plus commune, qui a le double sens d'une institution qui continue (le fait de former) et de la formation initiale d'un individu qui continue (le fait de se former). Le *e* du *continue* porte la subjectivité, le point de vue de chacun face à ce dilemme. La formation continue, certes, mais continue-t-elle avec le même sérieux qu'initialement ? Continue-t-elle vraiment ou les adultes se jouent-ils des mots, concepts et idées qui les assaillent dans la salle de classe, l'amphithéâtre comme dans les documents en support (écrits, audiovisuels, etc.) ? La notion d'adulte, par rapport à celle d'adolescent, implique en effet que l'individu est déjà mûr, qu'il a fini de grandir – du moins biologiquement, mais peut être pas dans le domaine des savoirs, au-delà de l'opposition entre accommodation enfantine et assimilation adulte.

La formation initiale continue sur la même trajectoire et peut se représenter scientifiquement par un schéma où l'on voit que les pointillés indiquent l'alternance ou le semi-sérieux. Pourquoi ce semi-sérieux ? Car les adultes sont mûrs, ils ont plus de réflexivité et doutent plus facilement de la position d'autorité de l'enseignant (dont ils veulent parfois définir eux-mêmes la fonction) comme de ce qu'ils entendent (qu'ils peuvent critiquer, remettre en contexte, réduire par ses circonstances d'énonciation...). Toutefois, des frustrations, des envies profondes et des développements de personnalité garantissent une partie importante de leur retour en formation pour se réaliser. Ils comprennent donc ce qu'on veut leur faire passer avec plus de distance, à un degré supérieur par rapport au primaire ou au secondaire qui explique leur de-venir. De là où ils viennent (leur rapport aux savoirs, à l'institution, aux enseignants) détermine comment ils sont et où ils iront probablement : le passé, le plus souvent imparfait et très rarement simple, porte des envies d'achèvement, des frustrations, des ambitions, des manques et des satisfactions, voire des habitudes, qui expliquent le présent en formation – ce qu'ils y font ou disent et ce qu'ils en feront ou diront.



La formation d'adultes continue

Nos discussions scientifiques au CRF nous amènent à relativiser cette vision rectiligne : les courbes peuvent s'affaisser ou s'élever selon ce que l'on fait de sa formation initiale (flèches fines orangées, ascendantes ou descendantes) ; il est possible de visualiser une boucle ou une spirale dans le cas d'un *recyclage*, où l'on revient à l'institution universitaire pour redéfinir ce que c'est qu'apprendre, quand, comment, où, avec qui... et continuer cette nouvelle formation initiale dans un nouveau cycle de vie continué (flèche bleutée, au tracé hésitant, en forme de boucle).

Le moment de la Fac en France

La *formation* est d'actualité. Elle est souvent une *formation professionnelle* dans le sens où l'on forme un adulte non pas à des savoirs (des « énoncés socialement valorisés » comme le disait Jean Marie Barbier en 2012) mais à des gestes, des pratiques, des outils : un métier. La question de savoir si l'on forme à un métier (un type de service, un outil dont les gens du métier ont l'expérience collective) ou à une profession (ce que l'on professe, ce dont on parle et qui peut se dire) est importante puisque la seconde option est considérée plus noble que la première. Mieux vaut être avoir une profession qu'un métier, entend-on. Même au Conservatoire national des arts métiers, où est questionnée la césure sociale entre les artistes et les artisans, il était indiqué que l'on parlait bien de formation professionnelle.

Dans les emplois que nous fréquentions durant la journée et qui nous rémunéraient (puisque nous n'étions chercheur au CRF que durant nos temps de loisir – selon le principe originel des Arts et Métiers), il était question de « formation professionnelle continue », de « formation à distance » et de « formations » (au sens générique). Qu'il s'agisse du lien formation-emploi avec une éducation permanente où des techniques étaient apprises et utilisées en organisation (T.O.U.S. : Travail en organisation et usages des savoirs) ; voire de l'ensemble des formations d'une université : le mot « Formation » était utilisé dans tous les domaines.

Loin de l'instruction qui élève intérieurement (étymologie de *in-struere*) et du premier ministère de l'instruction publique qui portait des savoirs scientifiques hérités du siècle des Lumières, après l'éducation nationale (docte docilité produisant des documents sur des

domaines plus larges, incluant la morale) et l'enseignement dit supérieur (l'art de transmettre des signes) vient le temps de la formation. Il n'est plus question d'un « aristocrate contemplatif » comme l'idéal de la Grèce Antique, ni d'un humaniste lettré de la Renaissance (« l'honnête homme ») : le bon élève est aujourd'hui hissé au rang de citoyen actif, qui œuvre pour le bien commun et s'intéresse aussi bien à la politique (pour voter) qu'à l'économie (pour travailler). Le philosophe John Dewey (2022) a très bien décrit cette transition de civilisation dans *Démocratie et éducation*.

Mais revenons aux transformations institutionnelles hexagonales : après le ministère de l'instruction publique, devenu celui de l'éducation nationale et la scission avec l'enseignement supérieur, la formation est sous la houlette du ministère du travail – et prend de plus en plus d'importance. Elle se traduit en anglais international par *Training*, voire *Vocational Education and Training* (V.E.T. qui porte le jeu de mot sur les vétérans ou adultes face à la formation qu'ils continuent). La formation est partout. Les sciences de l'éducation ont été renommées au début des années 2020 en « Sciences de l'éducation et de la formation » comme section du Conseil national des universités (et nous verrons que Jean Marie Barbier, précédemment président de section, n'y est pas pour rien) et toutes les universités françaises, dont celle d'Aix Marseille, transforment leurs départements pour inclure ce terme et ce type de programmes – d'où ce cours de licence.

Pour autant, la formation était déjà là : des institutions comme le CUEP de Lille ou à Nancy avaient déjà intégré la formation professionnelle à l'université. Et rappelons que la faculté de droit comme la faculté de médecine, des institutions originelles de l'université médiévale, étaient déjà des formations professionnelles, élevant à des professions.

Déclinaisons de la formation (les sciences de la forme)

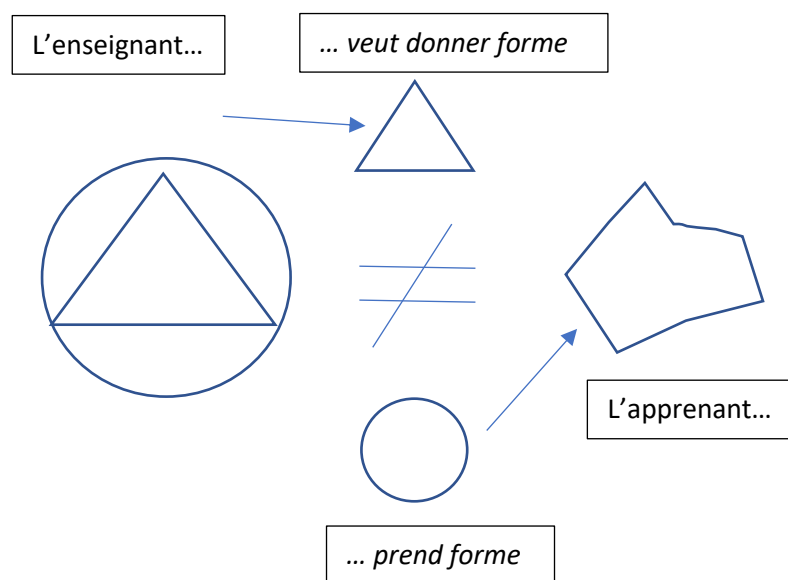
Puisque la formation d'adultes continue est d'actualité et est omniprésente, il convient de la définir plus précisément. Certains parlent de « Sciences de la formation », ce que nous apostrophons par « Sciences de la forme » (*science de la form'*) : tant la fin des soucis de santé peuvent expliquer beaucoup des retours en formation et la notion de formalisme est plus importante que dans les degrés antérieurs.

Qu'est-ce que la formation ? C'est une question fondamentale à laquelle des philosophes ont répondu avec disserte : d'abord Olivier Reboul dans *Qu'est-ce qu'apprendre ?* (2010) puis Michel Fabre dans *Penser la formation* (2015). Le premier écrit que la formation se différencie de l'information en ce qu'elle est plus massive et longue. C'est une question de structuration des contenus et des apprentis. Le second dessine un triangle entre le formateur, le formé et les savoirs (que nous désignons par formes, par souci esthétique) et décrit les relations entre chaque dyade.

Mais, puisque nous aussi nous sommes philosophe du fait d'un parcours licence-master-doctorat dans la discipline, nous allons nous risquer à une analyse lexico-sémantique. Nous remarquons d'emblée le suffixe *-tion* qui décrit un mouvement, une dynamique un processus parfois inachevé. La formation nous transforme – elle nous métamorphose, elle nous fait tendre vers des formes (la bonne fortune de la « forme » vient peut-être des mathématiques formelles du début du 20^{ème} siècle qui servent d'instrument de sélection après les années 1950). Ce n'est

pas qu'une formalité, une mise en forme, pour obtenir un laissez passer juridique. Elle est profonde et remue jusqu'au fond de notre être (du moins si l'on essaie de comprendre pourquoi l'on se forme, la raison véritable de ses intentions, la genèse de ses valeurs, les ressorts qui nous animent). Ce sont là, à proprement parler, les sciences de la formation.

Il est encore possible de différencier ce que l'on donne comme forme et ce que les apprenants vont prendre (ils sont parfois élèves, parfois étudiants, selon leur degré de sérieux). Le formateur établit des formes à apprendre, qu'il veut transmettre, et pourtant les apprenants prennent tout autre chose : ce que le formateur voulait cacher, ce qu'il réserve pour la suite, ce dont il n'est pas conscient. Comme l'écrivait Jean Jaurès (2016) : « on n'enseigne pas ce que l'on sait, on enseigne ce que l'on est ». Nous rajouterions que nous ne savons pas nécessairement ce que nous sommes. Bref : donner forme n'est pas symétrique de prendre forme.



L'asymétrie de la formation

Et ceci est vrai superficiellement le temps d'un cours et d'une évaluation, mais aussi plus durablement entre ce qui nous est donné par l'entourage (enseignant, communauté de formation : équipe pédagogique, environnement institutionnel, travail, collègues, etc.), le don dont on est doué, et ce qui est pris durablement et va nous transformer en profondeur à vie : ne prend-on pas avec plus de coriacité ce que l'on n'a pas et qui nous est refusé ? Donner envie d'apprendre, créer la frustration, façonner un rapport au savoir, est un des arts du métier de formateur.

Vient ensuite la déclinaison des préfixes. Une formation est souvent une *conformation* qui consiste à donner à tout un groupe d'apprenant les mêmes formes. Il s'agit bien du préfixe *con-* qui signifie « avec » et qui n'a pas à être moqué avec complexité conviviale et constructive de l'humour sérieux que nous avons décrit dans le milieu. Se conformer c'est se former avec et similairement. Nous avons discuté ceci scientifiquement au Centre de Recherche sur la Formation. Peut on réduire une formation à des formes professionnelles employables et

instrumentant les formés ? Ne doit-elle pas viser des objectifs plus nobles de savoirs purs et absolus, indépendant de toute pratique (connaissance de soi, compréhension du monde...) ? Ne faut-il pas que le formateur formate différemment chacun selon sa personnalité, sa façon d'apprendre et ses objectifs ? La conformation devrait alors laisser place à la formation individualisée, personnalisée... quitte à transformer une formation avec conformation initiale (telle que pensée par l'ingénieur pédagogique : cf. ce support de cours) en une série de conseils personnalisés, dans le cadre d'un Projet Professionnel Personnalisé ou des bibliographies et des Moocs dédiés. C'est là une conception expérimentée du métier de formateur. Parmi les autres suffixes (formatage, formalisme...) et préfixes qui peuvent être accolés à la formation, nous retiendrons la *déformation* nécessaire avec le temps de toute formation, qui s'use et demande à être consolidée par une *reformation* – un retour en formation, voire une réinitialisation à l'identique.

Mais cessons là nos analyses de la formation pour décrire plus précisément le Centre de Recherches sur la Formation, en commençant par son fondateur : le professeur Jean Marie Barbier.

Jean Marie Barbier, une configuration du CRF et ses discussions scientifiques

Nous avons déjà effectué une prise de vue du professeur émérite Jean Marie Barbier dans le cadre de vidéos produites par l'université de Rouen, initiée par notre collègue Faouzia Kalali-Cantelaube : nous avons mené en 2022 un entretien d'une heure et trente minutes où il présente son parcours et ses principaux apports à la formation d'adultes (continue). Cette vidéo peut être visionnée ici : <https://webtv.univ-rouen.fr/videos/entretiens-recherche-formation-jean-marie-barbier/>



Entretien avec Jean Marie Barbier : l'institution de la formation des adultes (continue)

Nous rappelons brièvement que, issu d'une famille d'artisans nancéens et après de multiples études et fonctions à Paris, il s'est vu confié la création du Centre de Recherche sur la Formation du Conservatoire national des arts et métiers au début des années 1980 (quarante ans après ce laboratoire a changé de nom : <https://foap.cnam.fr/>). Ceci l'amène à faire collaborer

de multiples chercheurs et professionnels et à créer des collections de livres pour leur permettre de publier : *Savoirs d'action* chez L'Harmattan puis *Formation et pratiques professionnelles* aux PUF (que nous vous recommandons de consulter : <https://www.puf.com/formation-et-pratiques-professionnelles>), de rayonnement international. Il a aussi été à l'initiative de réseaux portant des colloques scientifiques : le Réseau Education et Formation (Ref) et la Biennale de l'éducation et de la formation, toujours vivaces. A ces apports scientifiques il ajoute une œuvre d'articles et de livres importante, publiée dans ses propres collections et reprise récemment dans des sites grands public comme www.innovation-pedagogique.fr.

Il occupe aussi une position institutionnelle majeure en tant que président de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), principale association professionnelle et savante de la discipline, puis président de la section 70 du Conseil national des universités, institution en charge de la gestion des carrières de tous les universitaires français en sciences de l'éducation. Nous remarquons que Brigitte Albero lui succédera (nous l'avions croisée au Cnam alors qu'elle venait le rencontrer) et que c'est durant sa mandature que la section sera renommée « Sciences de l'éducation *et de la formation* ». La reconnaissance nationale des sciences de la formation est alors indéniable et l'influence du Centre de recherches sur la formation avérée.

Docteur honoris causa de plusieurs universités, traduit en de multiples langues, Jean Marie Barbier prend sa retraite en animant une chaire Unesco localisée à l'Institut Catholique de Paris – et il continue son activité de chercheur comme simple laborantin du CRF. Il nous proposa de venir pour un cours d'introduction à l'Université d'Aix Marseille en 2022, supervisé par la professeure Caroline Ladage. Ce qui fut un grand honneur pour l'équipe pédagogique aixoise.

Ceci a été l'occasion de rappeler une discussion scientifique. Son principal ouvrage (Barbier, 2017) est un vocabulaire d'analyse des activités où il liste alphabétiquement les *conceptualisations ordinaires dans l'action*. Ce sont les idées que se sont faites les doctorants et chercheurs sur leurs pratiques professionnelles, pensées depuis le laboratoire du Cnam et épurées par Jean Marie Barbier (qui a aussi une formation de philosophe). Avec l'ardeur d'un jeune chercheur nous avons discuté ces « conceptualisations ordinaires » pour les confronter aux « conceptualisations savantes » (c'est notre expression) puisque nos propres travaux consistaient, non pas à se faire une idée de notre activité professionnelle, mais remarquer les usages et écarts entre les idées entendues d'une formation académique et les réalités de terrain observées. Nous cherchions, de notre côté, les usages des conceptualisations savantes au travail (Marty, 2020).

De cette position particulière face à Jean Marie Barbier, traduite dans des travaux scientifiques publiés, il s'en est suivi rapidement une position au Centre de Recherches sur la Formation : Jean Marie Barbier, qui avait laissé la direction du laboratoire à son ancien doctorant Richard Wittorski, s'était placé dans l'axe « activité », où il guidait le jeune maître de conférences Joris Thievenaz, et il m'a indiqué l'axe « organisation », dirigé par Denis Lemaître, qui allait devenir directeur du laboratoire quelques années plus tard.

C'est donc bien la configuration du CRF des années 2011-2018 que nous allons décrire (rappelons que le laboratoire a une quarantaine d'années d'existence). De cet ensemble de figures de chercheurs, aux intérêts de carrières variés et positions institutionnelles changeantes, ont émergé des discussions scientifiques, parfois publiées sous forme de document, parfois

simples directives pour des doctorants ou chercheurs temporaires, souvent résumées dans la description des axes sur Internet. Les collègues enseignants-chercheurs du CRF nous ont par deux fois refusé le statut de chercheur permanent mais Jean Marie Barbier, qui était intéressé par notre parcours académique antérieur à conserver et le respect des cours du soir dans la tradition des Arts et Métiers, nous avait fourni deux lettres : d'abord comme chercheur affilié, puis comme chercheur associé, deuxième statut que nous agrémentions de déjeuners pour prolonger les discussions scientifiques.

Le support de cours que nous présentons se scinde en deux niveaux : les quatre axes du laboratoire de ces années-là pour les apprenants en deuxième année de licence, puis la direction du laboratoire pour la troisième année de licence. D'abord : activité, identité, communication et organisation (les quatre axes) puis la place particulière de la professionnalisation aux Arts et Métiers. La conclusion s'ouvre vers une nouvelle figure du laboratoire, qui sera utile aux mastériens tant elle s'intéresse aux références professionnelles. Au-delà de cette progression pédagogique, il est tout à fait possible de lire et relire l'intégralité du support de cours pour chaque année et de fureter parmi les références listées en fin de document.

Nos collaborations dans ces années du CRF fonctionnent comme une observation-participante, quoique ce n'en était pas l'intention initiale : nous retraitions nos données de mémoire en nous appuyant sur les documents produits par les chercheurs de cette période. Ce travail scientifique est cependant rendu en document pédagogique, qui ne respecte par l'anonymat des références mais préserve celui des faits et gestes quotidiens des personnes. C'est une œuvre hybride quant à son procédé, ses intentions et son public.

Les étudiants intéressés par ce type démarche pourront lire Bruno Latour (2016) qui décrit dans *La vie de laboratoire* le fonctionnement d'un « lab' » américain dont le fondateur a obtenu le prix Nobel pour la découverte d'une nouvelle entité biologique. La différence étant que nous nous intéressons, après Bruno Latour, à un laboratoire dont nous avons été membre en tant que chercheur (et non simple observateur) et dont l'activité et les productions scientifiques intéressent les étudiants en sciences de l'éducation et de la formation. Nous mettons donc en valeur les trouvailles d'une équipe et la configuration d'un moment (un cinquième de temps d'existence du laboratoire : c'est une observation sur le temps long).

Cours de licence 2 : l'actualité du CRF (le FoAP en 2024)

Comme vous le lisez dans ce document, ce que nous appelons la F.A.C. a été appris au Cnam, dans le laboratoire fondé par le professeur Jean Marie Barbier. Nous y étions postdoctorant de fait, affilié à ce dernier, pendant plusieurs années. Avant de présenter les axes de recherches, et ce qui a été trouvé, pendant ce années-là (objet du chapitre : « cours de L3 »), une propédeutique introductive concerne ce qu'est devenu le laboratoire et son actualité dix ans après. En effet, lorsque nous sommes partis du laboratoire, le professeur Pascal Roquet a été recruté et a transformé le Centre de recherches sur la formation (CRF) en Formation et Apprentissages Professionnels (FoAP), en vigueur au moment où nous préparons ce cours.

De même, alors que nous écrivons, il convient de préciser le Joris Thievenaz, que nous avons connu comme membre de l'axe 1 du CRF, est devenu le titulaire de la chaire métier : « Politiques de formation » du Cnam. Le laboratoire est bien vivant et a fait ou suivi les carrières des uns et des autres, sa configuration labile marque des évolutions dans les rapports entre les différentes figures professorales.

Commençons ainsi par présenter l'actualité du FoAP, en nous basant sur ses trois axes de recherche présents sur son site Internet en 2024 (<https://foap.cnam.fr/>), puis nous décrirons ce que nous y avons vécu alors que laborantin du CRF.

La conception de formation

La « conception de formation » est le premier axe du FoAP en 2024, c'est aussi l'autre nom de l' « ingénierie de formation » que nous travaillions personnellement du temps du CRF, où il s'agit de mettre en place un dispositif de formation. Nous remarquons que si ce terme de « conception de formation » n'est présent dans l'axe de recherche du laboratoire que dans les années 2020, nous l'avons rencontré sur le terrain professionnel des organismes de formation dès les années 2010. Il est directement inspiré du terme américain « curriculum design », qui a aussi donné « design de formation », plus rare.

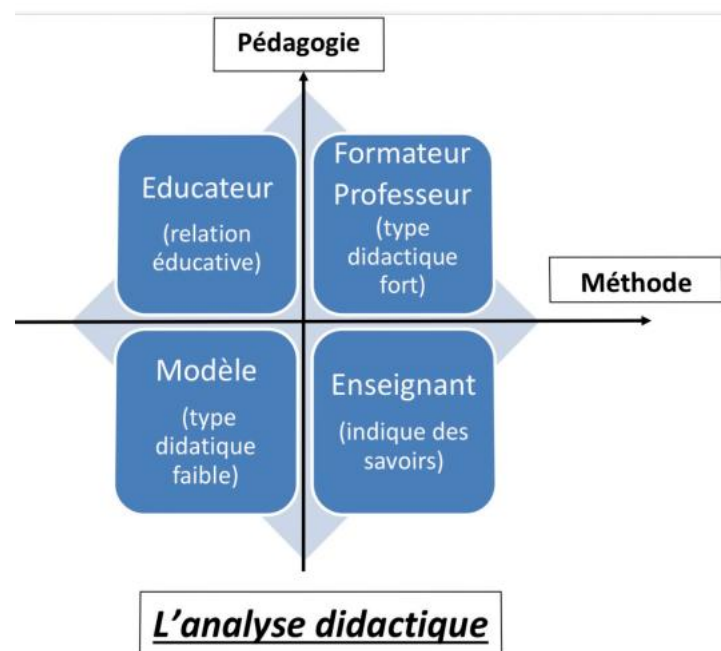
De quoi s'agit-il ? Nos propres travaux (Marty, 2020) ont décliné la dichotomie du génie (de l'art, de la compétence) et de l'engin (du métier, de l'outil) dans l'ingénierie de formation où il s'agit de savoir mettre en place un dispositif qui peut être matérialisé par une salle de cours dans une institution ou encore un environnement numérique de travail (dans la formation à distance). Le génie relationnel ou réticulaire est la compétence sociale fondamentale, elle détermine le maniement des dispositifs matériels, numériques ou de pierre.

Plus généralement, le philosophe Agamben (2007) a défini un dispositif (fût il de formation) comme ce dans quoi l'on peut rentrer, qui nous prend et reconfigure le sens que l'on donne aux choses. De l'institution ecclésiastique, scolaire ou des mises en scènes théâtrale, médiatiques ou politiques, la notion est vaste et s'applique bien à l'idée de formation, où il s'agit de prendre forme, d'être formaté par un dispositif. Les choses sont posées, disposées, et l'on peut évoluer entre elles, s'appuyer sur celles-ci, pour prendre position. Nous vous invitons ici à utiliser une

intelligence artificielle pour trouver des éléments de résumé du livre, voire à consulter directement ce petit ouvrage qui a fait date.

La conception de formation consiste à concevoir un dispositif de formation, effectuer une ingénierie. Comment détailler cette activité ? Nous partirons de son écriture en compétences (impersonnelle – on ne sait pas qui fait, complétée et circonstanciée) pour tenter une définition compréhensive : « *Former quelqu'un à quelque chose, à un moment donné, quelque part et avec tel matériel* ». Encore faut-il détailler : qui forme qui, à quoi, quand, où et comment ?

Commençons par remarquer qu'il s'agit de former quelqu'un : la formation s'établit d'abord dans le couple entre le formateur et le formé : c'est l'équation inégalitaire fondamentale (formateur > formé). Il faut qu'il y ait adéquation entre le profil du formateur (pédagogue, andragogue, expert...) et celui des formés (en recherche d'apprentissage). C'est la mise en équivalence première qui assure le succès de la formation. Peu à peu les formés prendront la forme du formateur, il faut donc qu'il y ait adéquation formelle entre les deux profils. La relation éducative, ou de formation (c'est-à-dire le canal de communication, avec ses identifications réciproques, projections et transferts affectifs), permettra d'enseigner, de transmettre, des signes, formes, savoirs ou compétences. Cette équivalence entre formateur et formé s'appuie ainsi sur un vocabulaire éducatif spécialisé que nous avons détaillé dans un cours introductif (Marty, 2020b, p.12) :



Les mots de l'éducation

Ces éléments d'analyse didactique nous permettent de comprendre que pour qu'il y ait conception de formation (ou ingénierie de formation), il faut que le formateur soit à la fois éducateur (relation éducative entre formateur et formé) et enseignant (transmission de savoirs

et compétences : des signes ou formes), qu'il y ait de la pédagogie et de la méthode pour constituer le tout didactique.

L'autre pan de la relation formateur-formé est le formé, ou le plus souvent : les formés. On trouve ici de éléments de didactique où le rapport à la formation est personnifié par le rapport au formateur, dans toutes ses dimensions psychiques et sociales, mais aussi avec l'historique des deux côtés qui peut expliquer les blocages ou au contraire les « déclics ».

Les 'élèves', qui sont à *élever* dans un domaine des savoirs, sont le plus souvent membres d'une cohorte ou promotion. Il y a alors *conformation* dans le sens où le concepteur de la formation les agrège en une même forme initiale pour les faire tendre vers une forme finale. La diversité de tous est réunie sous un même tout initial, tendant vers une forme commune visée (et explicitée dans un référentiel).

Ceci, est le travail de l'ingénieur de formation, du concepteur, chaque apprenant aura ensuite à individualiser son parcours pour prendre uniquement ce qui lui est utile et sert ses visées personnelles – comme dans le projet professionnel personnalisé (PPP). Le formateur affinera le travail de l'ingénieur de formation pour aider à cette individualisation des parcours en adaptant les contenus de formation aux demandes de chacun. C'est là où sa liberté et son mérite pédagogiques interviennent.

Il s'agit de former quelqu'un (ou un collectif), certes, mais à quelque chose. Nous entrons ici dans la forme visée, les formes à apprendre, souvent désignées par savoirs ou compétences. Nos reviendrons sur cette notion de compétences et bornons-nous ici à souligner l'importance d'une progression pédagogique, graduelle, pour faire apprendre petit à petit les éléments qui vont dans le sens d'une complexité croissante. Le test de positionnement initial permet de jauger le niveau et de remédier à certains manques, ou au contraire à proposer des parcours plus rapides pour les plus performants.

« Former quelqu'un à quelque chose », encore faut-il préciser où et quand : dans quelle institution, quel cadre matériel (dont numérique), ce qui implique un coût à chiffrer mais aussi des effets de prestige (c'est l'éloquence formative des lieux) ; à quel moment (la date) et sur quelle durée (la temporalité de la formation) – ce qui est dépendant du contenu de formation à faire passer mais aussi de la progression visée (positionnement initial et final de la promotion, hétérogénéité des publics à palier).

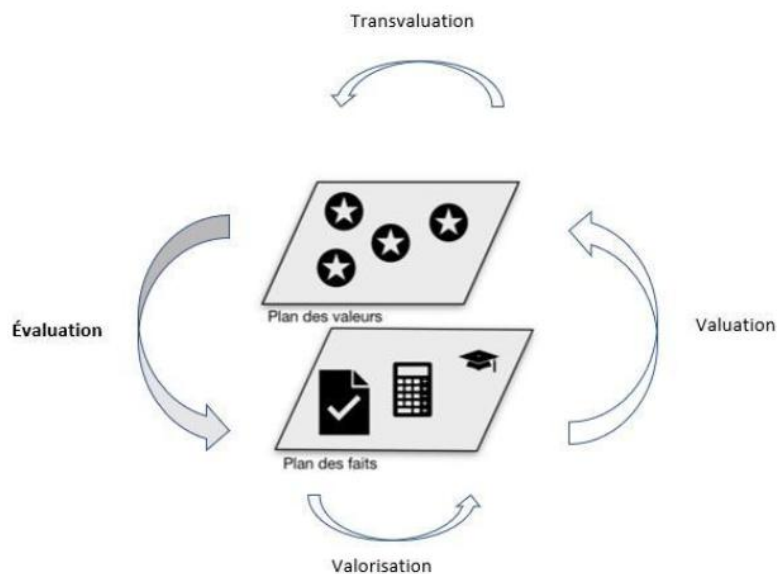
Le « comment ? » de la conception de formation, le complément circonstanciel de manière, est ce qui désigne les méthodes pédagogiques : matériau, cheminement prévu, type d'exercices... Sera-ce une formation à distance ? en présence ? en situation de travail ? Sera-t-elle basée sur des énoncés comme dans un cours magistral ? sur des activités pratiques comme dans un travail dirigé ? Etudiants en sciences de l'éducation (et de la formation), vous avez souvent une entrée dans le métier par ces modalités pédagogiques.

Nous remarquons enfin qu'il n'y a pas de complément circonstanciel de but, celui-ci ayant été discuté plus haut : les formés, vus dans l'ensemble par le concepteur de formation, ont chacun leurs propres buts qui vont donner sens au propos général du formateur : ils vont adapter leurs apprentissages à leurs centres d'intérêts.

Les dynamiques identitaires

Puisque nous avons montré l'équivalence fondamentale « formateur > formé », une équation qui n'est pas une inéquation mais une inégalité, il faut comprendre que les formés vont être transformés, métamorphosés : leur identité s'inscrit dans une dynamique par la formation.

Aussi le FoAp travaille-t-il encore en 2024 cette question des dynamiques identitaires, initiée dans le CRF dès les années 2010 – en particulier par Mokhtar Kaddouri (*cf. infra*). Nous reviendrons dans la deuxième partie sur l'identité du faire et du dire (dire ce que l'on fait, faire ce que l'on dit et être perçu au travers de cette profession de ses activités), les mobiles du changement identitaire (expériences ou rencontres qui sont génératrices de valeurs) et les conseils pour un changement prudent, à l'écoute de ses réactions profondes et corporelles (alignement avec ses valeurs). Illustrons cependant par anticipation ces changements identitaires par les valeurs en évolution :



Dynamique identitaire : la place des valeurs¹

Comme le schéma l'indique, la transformation de soi et de ses pratiques (ici par valorisation) est dépendante d'une transvaluation : la dynamique identitaire se joue au niveau des valeurs idéelles comme des faits matériels.

Si l'identité est ce qui reste *idem*, identique voire indemne dans le temps, elle est à différencier de l'*ipse*, ce qui nous est propre et peut être différent des autres, dans l'espace social. Cette distinction, de Paul Ricoeur, fait des dynamiques identitaires un paradoxe : une identité est-elle identique ou changeante ? A moins d'être identique à son environnement (à un

¹ Olivier Marty. Modèle de l'évaluation. Aix-en-Provence, France. 2022. (halshs-03834393)

instant donné) et perdre tout ipséité, changeant aussi d'identité quand l'environnement évolue dans le temps.

L'identité est définie pour soi (ce que je pense être, et ce que j'en dis) mais aussi pour les autres (ce qu'ils pensent que je suis et ce que je pense de ceci) : elle peut être proclamée fièrement (et parfois fausement : comme un « soi-disant ») ou assignée et subie (se voir réduit à telle identité de métier utile, en vue d'y travailler). Ainsi la formation professionnelle est vue comme émancipatrice par les syndicats qui y voient la possibilité de s'ouvrir à des savoirs libérateurs par rapport à sa profession ; mais le patronat peut s'en servir comme un formatage qui assigne les formés à une utilité économique :



Interaction des formes professionnelles au travail²

On voit que ceux qui ont été préformés au travail se voient réduits à une fonction en interactions avec d'autres formes. L'identité au travail peut alors être négociée (j'accepte d'être réduit à telle fonction économique si une formation me permet de m'en libérer et d'assouvir des envies identitaires autres pour compenser), et ce à titre d'identité individuelle ou d'identité collective (c'est tout l'enjeu des mouvements sociaux).

Et sans développer encore plus l'identification professionnelle par les autres, la formation pose la question des différentes identités pour soi dans le temps : Mokhtar Kaddouri a montré comment un changement identitaire voulu par l'individu devait différencier l'identité pour soi maintenant de l'identité pour soi à venir. Est-ce que ce que je veux devenir a le même sens maintenant que quand je le serai devenu ? Est-ce que ma transformation, y compris de mes valeurs, me satisfera pleinement, alors content et immobile, ou serai-je dans une insatisfaction permanente, à la recherche d'un nouveau devenir ? Et ma transformation, mon changement de valeurs, m'amènera-t-il à juger différemment la nouvelle identité ? Autrement dit : ce que je veux être maintenant (avec mon jugement de valeur actuel sur cette identité projetée) n'aura pas la même appréciation une fois que je le serai devenu (le bonheur d'avoir atteint son objectif risque de laisser place à d'autres jugements de valeurs s'écartant de celui de l'état initial, car les valeurs ont changé par transvaluation).

Les identités peuvent être plurielles et chacun peut revendiquer plusieurs identités collectives au même moment, voire tendre individuellement vers telles ou telles formes divergentes en même temps. Tout l'art est alors de pouvoir hiérarchiser ses identités multiples, pour être au clair avec soi-même et ses propres objectifs, les optimiser et les afficher en bonne conscience, mais aussi pouvoir se présenter et s'intégrer dans des environnements sociaux qui demandent des valeurs identitaires spécifiques. Les identités plurielles peuvent se renforcer

² Olivier Marty. Le "projet G." : une ingénierie de formation. Conception et gestion d'un dispositif d'enseignement (le geste et l'effet). 2012. ([halshs-00776590](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00776590)), p. 13

mutuellement, ou être contradictoires et s'annihiler. Il convient donc de choisir un panel d'identités complémentaires et bien hiérarchisées pour son propre confort et la perception par autrui.

Nous le voyons, plus qu'une identité, nous avons affaire à des identifications (Marty, 2025) plurielles et changeantes. L'identité de chacun est changeante dans le temps, tous réalisent plus ou moins complètement telle ou telle identité, et seule l'idée à laquelle nous nous identifions est une et immuable. Le reste n'est qu'identifications passagères, matérialités imparfaites et fluctuantes – par rapport à cette identité idéale, stable et immuable. L'identité n'existe pas : seules règnent des identifications plurielles.

Finalement, l'identité est essentiellement narrative, en ce qu'elle est sociale ou parce que le réservoir sémantique, par lequel un individu peut se penser, passe par le langage. Il convient donc d'être attentif à ce déterminisme linguistique avec ses temps (dont les récits à l'imparfait, portant les imperfections moteurs du changement identitaire par frustration ou envie d'accomplissement de soi), ses circonstances d'énonciation (la parole est située dans une interaction sociale et je m'identifie dans un discours avec un autrui significatif, fût il absent de la conversation), voire son sujet : un individu sujet d'un énoncé identitaire est toujours assujéti à cet énoncé qui le dépasse et révèle des aspects de sa personne qu'il voulait masquer ou dont il n'est pas conscient.

On le voit, une formation est transformation, mais cette dynamique identitaire est complexe et doit être étudiée dans le détail de ses ressorts psychiques et sociaux. Passons à présent aux contenus de formation : le curriculum, les compétences, les savoirs qui circulent.

Les curricula

Le curriculum est une course, une carrière, souvent dans les savoirs – c'est la même image en arête de poisson (*cf. infra*) que la méthode ou le *learning path*. Il est composé d'actes réguliers d'apprentissage, ce qui en fait une activité, orienté par une intention qui le transforme en action – quoique les intentions initiales et d'arrivée puissent être changeantes, ou perçues différemment selon les points de vue des acteurs : c'est la polysémie ou polysémotie de l'action.

Le curriculum est un concept de sciences de l'éducation et de la formation qui peut servir à étudier les institutions éducatives : certaines institutions comme les grande écoles ou des organismes de formation visent telle *idée pédagogique* (conformer les apprenants à tel modèle de professionnel, avec des compétences utiles à tel ministère ou tel métier de l'industrie) ; plusieurs *curricula* mènent les apprenants à cette idée pédagogique ; et le tout se déroule dans un *decorum*, ensemble matériel et numérique qui cadre leur activité.

On a alors souvent des rapports de force dans ces *curricula*, d'une part entre la force instituante (*l'idée pédagogique* toujours vivace vers laquelle tendre) et la résistance de l'institué qui vient comme une inertie (le *decorum*, les traditions et habitudes qui ralentissent le mouvement vers l'idée pédagogique et ses évolutions).

Il existe aussi une sociologie du curriculum représentée par Jean Claude Forquin (2008), inspirée des travaux anglosaxons, qui montre le *curriculum caché* (ce qui est appris par l'intermédiaire de la famille ou des activités associatives, qui n'est pas prescrit par le formateur mais qui le valorisera le moment venu) ou encore le *curriculum empêché* (pourquoi certaines prescriptions de formation ne peuvent être réalisées pour des inhibitions ou des contraintes culturelles, souvent familiales, voire religieuses). Nous ajoutons à ceci le *curriculum prolongé* qui étudie à la fois la formation initiale antérieure et son alignement avec la formation étudiée, puis la carrière professionnelle qui suit le curriculum étudié et le renforce – ou pas.

Avec ces notions de curriculum caché, empêché et prolongé (avec plus ou moins d'alignement) on retrouve la question identitaire de la *difficulté à devenir soi-même* (selon le mot que Nietzsche reprend à Pindare : « deviens qui tu es »). Le préformatage familial ou d'une formation initiale peut rendre aisée l'adaptation au curriculum d'une formation qui est en adéquation, ou au contraire rendre ces apprentissages périlleux et demandant une transformation identitaire plus importante. On peut alors comprendre pourquoi certains apprenants se sentent bien en formation, sont bons et biens, disent et font le bien – ce qui se traduit par de bons résultats acquis avec aisance ; alors que d'autres sont contrariés et en difficulté pour le même parcours dans les savoirs.

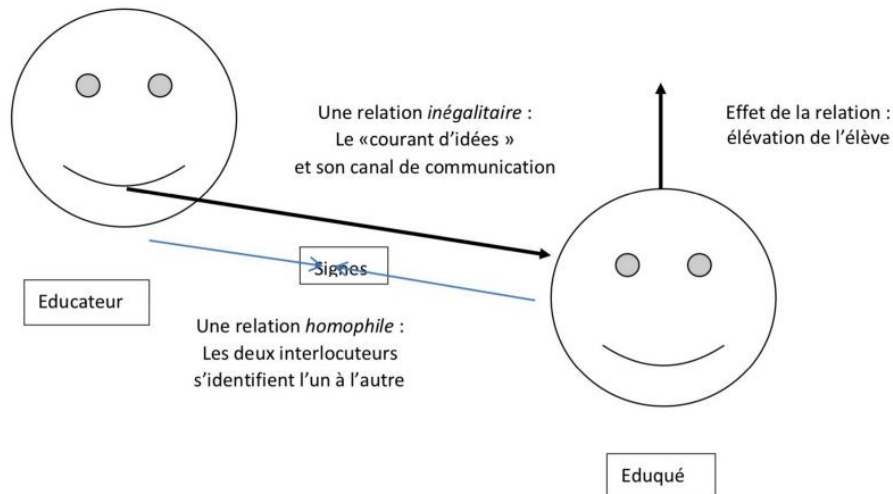
On retrouve ici enfin des éléments de didactique avec la notion de « transposition » entre plusieurs plans (et plus les plans sont nombreux, plus les éléments transposés sont mis en valeur) : ce qui pourrait être enseigné, ce qui est enseigné, ce qui est compris, ce qui est retenu sur le long terme...

La circulation des savoirs

Le curriculum d'une formation indique ce à quoi l'on est formé : des savoirs et des compétences. La conception de formation vient avant l'animation de formation qui va transmettre ces savoirs (éventuellement prescrits dans un support de cours). Là où la conception est faite de prévisions, de programmation et de planification, l'animation est le domaine de l'imprévu didactique et des improvisations pour s'adapter à son public. Les savoirs peuvent se montrer non pertinents par rapport à la réalité du public et de ses intérêts divergents face à ce qui avait été prévu par l'ingénieur de formation. Il est alors nécessaire de revoir le programme, d'aller plus loin sur certains points, de passer rapidement sur d'autres... voire de présenter le curriculum dans le désordre avec une progression pédagogique différente.

Face à la prévision de conception, on distingue deux types d'imprévus didactiques : l'improbable (tremblement de terre, etc.) et le probable mais aléatoire (un apprenant qui se rebiffe, un administratif qui interrompt la formation...) auquel il convient de se préparer avec souplesse. Quant aux improvisations didactiques, elles font tout l'art de l'ajustement bien vivant de la formation, du formateur, du curriculum et de ses savoirs face aux publics formés. Elles s'opposent à une ressource éducative libre, figée et mortifiée, que ce soit dans un logiciel, didacticiel ou un support écrit. Le rôle du formateur est justement d'animer ces supports et de les adapter en bout de chaîne aux apprenants – quoiqu'aujourd'hui les intelligences artificielles génératives font ce travail d'adaptation à la demande et changent l'animation qui doit en tenir compte (en coanimation avec l'IAG ? en reconception permanente ?).

Mais d'où viennent les savoirs appris en formation ? Comme il s'agit d'élever les apprenants, nous faisons l'hypothèse d'un écoulement des savoirs depuis un point haut vers un point bas. L'inégalité entre formateur et formé, l'asymétrie de position veut que le formateur soit du côté haut vers lequel veut se hisser le formé, et qu'il transmette ses savoirs dans un curriculum qui ruisselle jusqu'au formé.



L'écoulement des savoirs dans la relation éducative : points hauts et bas³

Encore faut-il remarquer que les points hauts et les points bas qui déterminent l'écoulement des savoirs peuvent s'entendre d'un point de vue géographique (entre les pays selon l'ordre du monde savant ou, dans un pays, entre la capitale et ses dépendances, dans une ville entre son centre et ses périphéries), linguistique (quelles sont les langues les mieux placées ? les plus traduites ? quelle est la *lingua franca* scientifique ?), disciplinaire (la cascade des savoirs depuis les mathématiques vers la physique et la mécanique...) ou même le degré d'expertise (dans une discipline ou un domaine professionnel vers des novices). Le formateur est *a minima* dans un point haut quant à son degré d'expertise, il peut aussi venir d'une discipline prestigieuse, s'exprimer dans une langue centrale et avoir circulé dans les centres des capitales étatsuniennes qui sont actuellement un point haut pour le monde savant (Harvard, Standord, Yale, MIT...).

Mais cette géographie des connaissances est variable dans l'histoire : il existait, avant l'écriture, des centres de savoirs en Asie du Sud, dans vallée de l'Indus (Harappa), qui attiraient des étudiants d'Afrique ; puis est venu le temps des européens avec la période coloniale où l'on a vu les pédagogues, les théories et les institutions (écoles, mouvements, etc.) circuler vers l'Amérique du Nord (cf. Enfert & al., 2023). Ce fut le cas pour Maria Montessori ou encore le mouvement Freinet, ou à l'inverse pour le rayonnement de Dewey en Europe.

De même, les rapports hiérarchiques entre disciplines évoluent : si l'on considère les ordonnancements du lycée, nos grands parents ont connus le grec et le latin comme savoirs prestigieux, s'appliquant aux lettres modernes, là où nos parents ont été amenés à considérer

³ Olivier Marty. Introduction aux sciences de l'éducation. Licence. Aix (Aix-Marseille Université), France. 2020, pp.65. (halshs-03916897), p. 18

les sciences (dont les mathématiques) comme connaissance maximale, et nous voyons aujourd'hui un baccalauréat à option et une revalorisation des savoirs professionnels.

Ainsi l'ingénierie de formation (Marty, 2020) est marquée par des concepts professionnels issus des sciences de gestion, tant valorisés que critiqués pour ses pratiques de *New Public Management*, qui peuvent être considérés comme un point haut. L'ingénierie de formation repose alors sur de la gestion de projets collectifs, un *marketing* de la formation et des analyses financières et comptables. On le voit, la notion de point haut déterminant l'écoulement des connaissances est toute relative.

Enfin nous voudrions souligner la complémentarité entre les conceptions (les idées reçues, par ouïe dire, souvent en formation) et les perceptions (les idées inouïes, que l'on se fait par l'expérience) : un point haut peut être atteint par la pratique, où l'on s'efforce non pas d'appliquer des conceptualisations savantes, mais de faire acte de conceptualisation ordinaire pour penser son activité et ensuite l'enseigner à ceux qui le considèrent comme un point haut vers lequel se hisser. Mais le vocable employé est alors celui de l'expertise : plus souvent celui de la formation que des enseignements, des compétences à la place des savoirs.

Les compétences

Il a beaucoup été écrit sur les compétences, en particulier Michel Fabre qui reprend *La physique* d'Aristote pour opposer la puissance (compétence) et l'acte (la performance) : d'un côté le potentiel (« il est compétent, il peut le faire »), de l'autre le réel (« il est performant, il le fait »). La compétence serait donc du côté du pouvoir, au sens premier de potentialité. Encore faut-il compléter ce diptyque compétence-performance par le troisième terme d'appétence, très à la mode dans les Opérateurs de compétences pour désigner la motivation : il s'agit d'un appétit pour l'action (en plus de pouvoir, encore faut-il vouloir) ; qui remplace peu à peu les motifs de soi évolutifs (motivation) ou mobiles qui nous mobilisent (ce qui nous émeut, vers quoi on tend).

Après la littérature philosophique, on trouve aussi des définitions dans celle des sciences de l'éducation et de la formation : une compétence est une « capacité en situation » d'après Yves Palazzeschi, ce qui souligne le potentiel (une capacité) et met en avant son lieu d'exercice (la situation, qui est parfois difficile à reproduire ou simuler en formation, nous y reviendrons). Si vous demandez à une IAG de compléter cette définition, vous verrez que cette capacité consiste à pouvoir mobiliser des ressources, des schèmes, pour résoudre des problèmes complexes, éventuellement collectivement, dans une situation de travail. C'est la même idée développée.

Du côté des textes de droit et des concepts juridiques, on peut se reporter à l'esprit de la loi « Liberté de choisir son avenir professionnel » de 2018. Elle comporte en effet un titre « Société de la compétence » à la lecture duquel on a l'impression que la compétence est, résumons-le par une formule qui nous est propre : « la compétition de tous pour la compétitivité du tout ». C'est une vision macroéconomique, où l'émulation permet une dynamique collective très fructueuse. Mais cette formulation est rarement retenue par les sciences de l'éducation et de la formation, peut être parce qu'elle est trop libérale.

Au-delà des définitions générales, la conférence de Paris de 2019 a usé d'une métaphore pour mieux visualiser la notion de compétence : dans une approche par compétences, la conception de formation consiste à décrire une profession cible de la formation, un professionnel type avec ses compétences. C'est là la figure d'un canevas sur lequel vont broder chaque membre de l'équipe pédagogique dans la partie qui lui revient (qui le bras droit de l'action, qui l'outil employé, qui la tête, voire le couvre-chef, etc.).

Cette approche par compétences permet de modifier le curriculum d'un programme de formation en remplaçant les savoirs trop abstraits, ou réduits à de simples énoncés, par des compétences, des pouvoirs agir en situation. Ainsi le programme de formation est écrit avec un verbe d'action impersonnel, complété et circonstancié. Le verbe ne désigne pas un état mais une activité. Comme il est impersonnel, on ne sait pas qui réalise l'action : une première, deuxième ou troisième personne ; un singulier ou un pluriel. Enfin il est complété par un objet direct ou indirect ; et circonstancié pour savoir où, quand et comment il se réalise. Par exemple : « Former des étudiants de licence à l'approche par compétence, à l'université d'Aix Marseille, durant l'année académique, en usant de Moodle. »

Les compétences qui vont figurer dans le programme de formation, avec leur écriture caractéristique, appellent l'expertise ou l'expérience du formateur quant à ce type d'action, souvent du fait de son exercice antérieur du métier qu'il va professer. Ce n'est plus un serviteur besogneux et silencieux mais un professionnel qui professe sa professionnalité : il parle devant un public de ces capacités en situation, de ce qu'il peut faire pour l'avoir déjà fait et que doivent apprendre à faire les formés.

On peut alors parler de *rapport à ses compétences* : d'abord simple pratique (on peut faire et on performe), il est ensuite professoral (on dit qu'on peut faire et on apprend à pouvoir faire). Mais comment apprendre à pouvoir faire ? Si la compétence est capacité en situation, il faut reproduire la situation pour y former les capacités. C'est ce qu'apporte de positif la loi de 2018 en instituant les Actions de formation en situation de travail (Afest).

Les situations formatives : Afest et Saé

La notion de compétence implique celle de situation qui a fait couler beaucoup d'encre scientifique, tantôt noire d'une première expression, tantôt rouge pour corriger, en particulier dans la communauté de la didactique professionnelle. Cette communauté, se référant à Pierre Pastré, vise à comprendre comment on enseigne un métier, s'est rapidement intéressée aux schèmes cognitifs qui permettent d'agir dans une situation professionnelle. Il est alors mentionné la « structure conceptuelle de la situation » (qui peut être représentée par un graphe en forme de réseau) et les « schèmes opératoires », tout autant cognitifs, qui permettent d'agir dans la situation.

Il a ensuite fallu référencer les situations pour montrer comment telle ou telle était représentative du travail et pouvait être importée en formation pour développer les compétences idoines chez les apprenants. Ainsi une situation a été définie par un cadre matériel (endroit, outils réels et numériques), humain (collègues, hiérarchie, parties prenantes) et idéal (objectifs, significations, signes).

L'importation des situations dans les formations s'est faite en plusieurs temps. Après le compagnonnage des corporations médiévales, la Révolution française républicaine a instauré le Cnam qui vise à développer des savoirs métiers, autour d'outils (par exemple : le métier à tisser). Apprendre les arts d'un métier c'est alors se mettre en situation avec l'outil de travail, et l'utiliser pour avoir du métier et finalement faire partie des gens du métier. Puis sont venus les stages (périodes de formation avant tout, qui s'exercent en situation professionnelle), affinés juridiquement en apprentissage et professionnalisation. Enfin, les années 2010 ont vu émerger les actions de formation en situation de travail et les situations d'apprentissage et d'évaluation.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation (Saé) ont été mises en place dans la réforme des IUT en 2022 : des DUT vers les BUT (Bachelor universitaires technologiques). Une partie de la formation et de l'évaluation repose sur une mise en situation professionnelle, où les élèves ont à résoudre un cas réel pour à la fois apprendre et valider leur année.

Les Actions de formation en situation de travail (Afest) ont été largement instituées par la loi de 2018 : il s'agit pour le formateur de repérer dans le travail ce qui est particulièrement apprenant, des situations formatives. Ces situations formatives sont référencées pour être traversées par l'apprenant. Lors d'une action de formation en situation de travail, la situation repérée pour développer telle ou telle compétence est isolée et sécurisée (comme c'est le stagiaire qui fait le geste supervisé, il faut que tout soit préparé), le geste professionnel est effectué, puis vient le temps d'une réflexivité (à l'oral avec un tuteur, éventuellement avec une trace écrite papier ou numérique : qu'est-ce qui a été fait ? comment ? comment l'améliorer ? pourquoi tels défauts se sont révélés ?) et d'une validation (badge de situation apprenante par exemple, conforme au référentiel établi) avant de passer à la situation suivante.

Ce type d'usage des situations pour la formation a été largement réfléchi par des revues scientifiques telles qu'*Éducation permanente* (Cnam) ou *Travail et apprentissages* (Association de didactique professionnelle) et trouvent des prolongements futuristes dans les simulateurs par réalité virtuelle qui commencent à devenir bon marché et donc à se répandre. La réalité virtuelle permet de répéter le geste autant de fois que désiré, dans un environnement sécurisé, l'enregistrement aisé pour une analyse en groupe d'apprenants, etc.

Ce type d'import des situations en organisme de formation renforce l'idée que c'est en formation que l'on définit ce qu'est apprendre, où, quand et comment (avec quels outils). Cela précise les situations dites apprenantes et l'importance de leur expérience réflexive.

Nous pouvons alors conclure cette partie de notre cours sur la distinction entre formation professionnelle et formation générale, encore très prégnante dans nos esprits français, et renforcée par des baccalauréats appartenant à l'une ou à l'autre. Là où l'on a tendance à dire que la formation générale permet un discours sur tous les sujets, une forme d'esprit générique et adaptable, par opposition à une formation professionnelle centrée sur un segment de l'activité humaine (un métier) ; on voit que la formation d'aujourd'hui produit des généralités sur des professions et professionnalise des étudiants à profil généraliste. Le rapport à la formation et ses contenus semble marqué plus par des facteurs exogènes (cursus antérieur, psychisme, sociabilité) plus que par des éléments intrinsèques (ce qui caractériserait le général et le professionnel). Mais revenons aux trouvailles du laboratoire des années 2011-2014.

Cours de licence 3 : les axes du laboratoire CRF en 2014

Les quatre axes du laboratoire de ces années-là sont : *activité* (où étaient Jean Marie Barbier et Joris Thievenaz), *identité* (par lequel est passé Mokhtar Kaddouri), *communication* (auquel participait parfois Jean Marie Barbier) et *organisation* (où je travaillais sous la responsabilité de Denis Lemaître). C'est la configuration de ce moment, avec ses tensions, qui a généré les discussions scientifiques que nous allons présenter. Il est évident que nous n'avons pas pu observer l'intégralité de la science en action et que nous présentons un point de vue situé, rétrospectif, avec les affinités que nous avons eues pour telle ou telle figure.

L'étudiant plus intéressé par l'objectivité des faits que par la subjectivité de notre idéation pourra se rapporter aux différents livres et articles produits par les chercheurs cités (c'est pour cela que nous n'anonymisons pas les noms des chercheurs). Une narration d'ensemble présente la formation comme une attention à *l'activité* des travailleurs, qui fait leur *identité* professionnelle dans ce qu'ils en *communiquent* à autrui et dans les circonstances de l'institution ou *l'organisation* dans laquelle ils évoluent.

Ce moment particulier du laboratoire ne dit rien sur les axes antérieurs (affectivité, dispositifs) lisibles dans la première œuvre de Jean Marie Barbier et ultérieurs (entre autres : ingénierie de formation après mon départ) qui encadraient les configurations de chercheurs à d'autres moments. Nous verrons aussi les liens de l'unité mixte de recherche et les partenariats du laboratoire avec d'autres institutions (Ensta Bretagne et AgroSup Dijon), et le rayonnement dans les universités avec le départ du directeur Richard Wittorski vers Rouen, des chercheurs Joris Thievenaz vers Créteil, Mokhtar Kaddouri vers Lille et nous-même à Aix-Marseille. Les influences sont esquissées, en particulier pour l'axe organisation (alors que la scène française préfère la locution « institution » et l'analyse institutionnelle) qui est commun aux Etats Unis : à la Stanford School of Education par exemple, avec D. Farland.

L'activité...

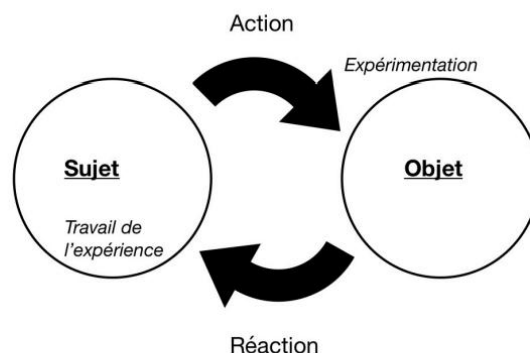
Si Jean Marie Barbier a une licence de philosophie, il est aussi formé à la sociologie et développe une œuvre marquée par ces méthodes qualitatives. Ce qu'il appelle « l'entrée activité » a donc des résonances multiples : l'activité est une entrée importante dans son œuvre, dans son encyclopédie de la formation ; c'est aussi une façon d'être (un savoir-y-être-agissant de chercheur) qui permet de se présenter dans un groupe. C'est bien évidemment aussi l'activité qui constitue l'objet d'étude de base d'un des fondateurs de la sociologie qu'est Max Weber (2003). Etudier les hommes en sociologue du travail c'est d'abord étudier leur activité.

L'axe « activité » du laboratoire était marqué en 2011-2015 par le tandem Joris Thievenaz (alors maître de conférences à l'Université de Paris 7, en cours de préparation pour devenir professeur) et son ancien directeur de thèse Jean Marie Barbier. Joris Thievenaz était mis aux normes par ce dernier en se centrant sur les enquêtes de sciences sociales et en devenant le spécialiste d'un philosophe de l'éducation : John Dewey. Ceci lui servait à penser l'activité au travers de ce que Joris Thievenaz (2017) nomme « la micrologie » : un souci du détail pour s'étonner de petites dissonances et en retirer du sens. Spécialiste de la médecine du travail par

sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation (ce qui donne du sens à notre apostrophe « sciences de la forme »), il s'est intéressé à la logique de l'enquête deweyienne : comment la pensée entre en activité pour résoudre un micro problème par un cheminement bien ordonné. Nous trouvons, dans l'œuvre de Joris Thievenaz, une certaine démesure entre les moyens linguistiques mobilisés (une macrologie ?) et l'ampleur du sujet traité (le sens du détail, de l'infime, du je-ne-sais-quoi et presque-rien jankelivitchéens).

Jean Marie Barbier rééditait à cette époque le *Vocabulaire d'analyse des activités* en se centrant sur les conceptualisations ordinaires de ses doctorants, issus de milieu de travail variés (police, prison, hôpitaux, etc.). Nous avons indiqué notre discussion scientifique autour des conceptualisations savantes et leurs usages en organisation qui les déforment.

Ce fut le moment de *Biennales de l'éducation et de la formation* sur « Coopérer ? » (2015) puis « Faire et se faire ». Il y était question de John Dewey pour comprendre l'expérience du sujet dans un double sens : l'expérimentation du sujet sur le monde (son action) et le travail de l'expérience en retour (la réaction). Le sujet fait et se fait en retour, il (se) fait selon le modèle deweyien. Nous avons prolongé cette réflexion en précisant qu'il fallait y faire sans trop s'en faire : l'action est située dans le monde (elle y est) et doit être dégagée du souci de ce qui *en* résultera.



Expérimentation et expérience

Modèle de l'expérience

Ceci amène alors des réflexions de type : « qu'est-ce que faire ? », « qu'est-ce qui est considéré comme un geste, une action, valable au travail ? ». Qu'est-ce qui est un bienfait validé ou au contraire un méfait qui doit être défait pour être refait ? Ces évaluations, ou jugements de valeurs, courantes dans les milieux professionnels de la formation, posent la question du faire. Il faut que les acteurs s'entendent sur leur actes, activités et actions pour qu'ils puissent interagir, viser la perfection et dénoncer les imparfaits à dépasser. Le faire n'est pas individuel : ce sont des collectifs qui l'évaluent dans des communautés de pratiques (terme que nous utilisons dans le laboratoire et qui vient d'Amérique du Nord).

Le Conservatoire national des arts et métiers a un département fort d'ergonomie et le Centre de recherches sur la formation a reçu le professeur d'Aix-Marseille fondateur de l'ergologie : Yves Schwartz. Si celui-ci n'a pas réussi à instituer des « sciences du travail »

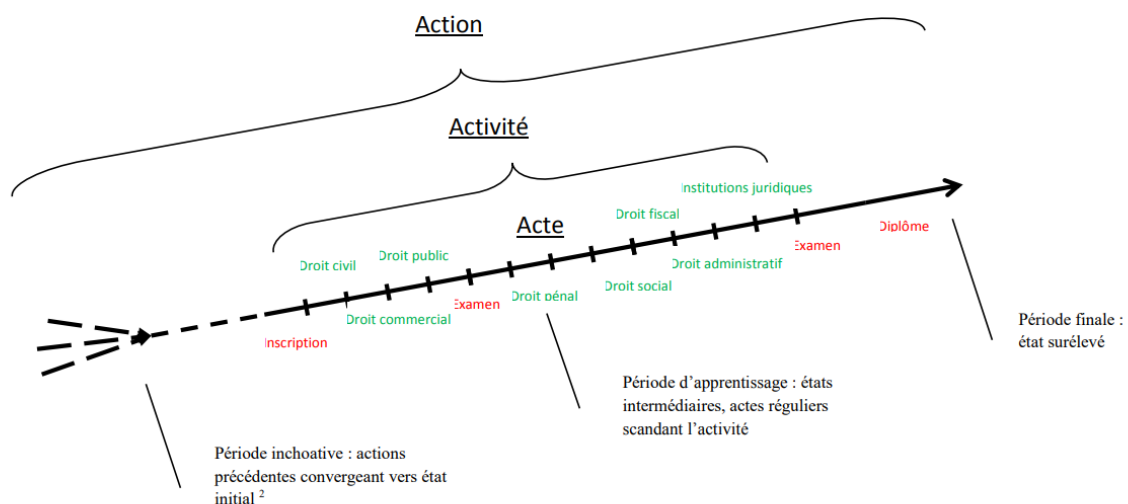
(comme discipline académique plus populaire que les sciences de gestion) il reste qu'il a fondé des concepts pertinents de « renormage » (lorsque l'on passe d'une organisation à une autre il faut être renormé) et « d'usage de soi » (pour trouver son *Ikigai* le plus pertinent). Nous travaillions tous sur le travail (*ergein*) quoique je dispersais alors mes recherches en me basant sur les différents mots de Grec ancien le désignant : la *poiesis* (innovation, invention, créativité au travail), le *drama* (œuvre collective non nécessairement pathétique), la *praxis* (avec ses analyses praxéologiques). Au point que l'analyse des pratiques semblait regrouper l'analyse du travail (fondée sur la souffrance, le *pathos*, réel ou surjoué) et l'analyse des activités (dont j'allais me faire un des théoriciens dans l'axe de Jean Marie Barbier).

Invité au séminaire doctoral du CRF, Jean Marie Barbier me demanda de présenter une théorie de l'activité (Marty, 2012). Simple conceptualisation ordinaire d'un chercheur ou conceptualisation savante influencée par le livre *L'action* du philosophe Maurice Blondel, nous proposons le schéma suivant :

Olivier.Marty@cnam.fr

CNAM – CRF – axe 4

Support de la présentation du 19/10/12



Le droit chemin : jeux d'échelles sur une méthode

Théorie de l'activité

J'indiquais ainsi que *l'acte* fondamental (apprendre un cours) devenait *activité* avec la régularité répétitive et, au plus haut, *action* lorsqu'il était orienté par un sens (l'objectif d'un diplôme par exemple). Le tout dans un schéma en forme de cheminement rectiligne élevant peu à peu les élèves. Une discussion scientifique s'engagea avec le professeur Jean Marie Barbier devant les doctorants lorsque j'indiquais la polysémie de l'action : plusieurs objectifs divergents peuvent être visés, perçus différemment par différents groupes, voire les intentions peuvent être changeantes pour un même individu. Il corrigea en indiquant qu'il s'agit d'une

polysémotie et non d'une polysémie, les signes multiples indiquant les différents sens. C'était là un « *Eurêka!* » de spécialiste, fondé sur une littérature scientifique déjà publiée sur Internet.

Cette discussion scientifique a marqué la mémoire que j'ai de l'axe activité du CRF à ce moment-là. Nous avons vu, au passage, comment l'activité permet d'introduire des concepts proches : le travail (l'activité), l'expérience (ce qui résulte de l'activité), voire l'émotion (ce qui suscite l'activité). Les échanges avec le professeur Jean Marie Barbier se sont en effet poursuivis alors qu'il dirigeait la chaire Unesco en 2023, autour d'une de ses publications sur les émotions. Il nous a paru, au cours de la discussion épistolaire, que l'émotion, ce qui émeut et met en mouvement, venait du plus profond de nous : une sorte d'aiguillon premier, d'écharde cognitive, voire affective, qui nous tance et lance notre moteur de recherche, ou d'action. Ceci constitue l'essence fondamentale du mouvement, la forme mécanique étant liée à la formation reçue. Mais n'anticipons pas trop sur les évolutions du CRF et centrons-nous sur les recherches de ces années-là, qui font actualité pour ce cours.

... est identité...

Le deuxième axe du laboratoire de ces temps-là était celui de l'identité. Il était travaillé par plusieurs chercheurs quoique nous avons retenu essentiellement ce qu'en a présenté Mokhtar Kaddouri, ayant quitté le CRF après plusieurs années pour devenir professeur à l'université de Lille, spécialiste de ces questions.

Mokhtar Kaddouri nous a demandé un exposé sur « L'identité du chercheur », qui a déclenché une discussion scientifique. Nous avons débuté par une remarque sur l'étymologie latine *idem*, ce qui est identique, à travers le temps ou dans l'espace. C'est, au fond, la lecture du philosophe Paul Ricoeur qui différencie, dans *Soi-même comme un autre*, l'*ipse*, ou ce qui nous est propre (et donc différent ou similaire des autres dans l'espace), de l'*idem* ce qui reste tel quel dans le temps (alors que l'environnement peut évoluer). L'adéquation du sujet à son environnement, par l'activité, est ainsi complexe car, à un instant donné, il peut être identifié et identique aux autres, mais, au temps suivant, l'environnement ou lui-même peuvent changer, ce qui pose des questions de différenciation ou de transformation.

Comment Mokhtar Kaddouri (2019) pense-t-il le changement d'identité ? (qui est un oxymore si l'on suit l'interprétation temporelle). Il a recours à la notion de *valeurs* et *d'engagement* : un engagement progressif dans un nouvel environnement, ou dans les changements de son propre environnement, permet de vérifier l'adéquation avec nos valeurs profondes (et donc que le travail de l'expérience n'est pas trop violent, dans le schéma deweyien précédent) et alors de persévérer ou renoncer prudemment au nouvel environnement. C'est une question extrêmement féconde et qui a constitué une bonne insertion de ces recherches à Lille, où la sociologie de la formation et des identités de Claude Dubar est influente – comme dans la direction de nombre de mémoires de master sur ce qui fait « l'identité des formateurs »... et leurs transformations.

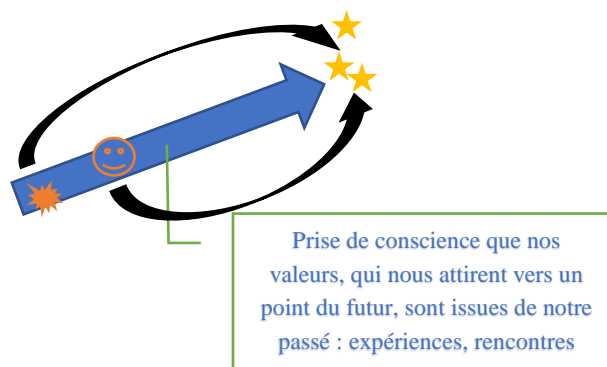
Nous voulons cependant aller plus loin, avec John Dewey, pour penser *La formation des valeurs*. Qu'est-ce qui fabrique ce à quoi nous tenons et qui nous tient ? Qu'est-ce qui génère les attracteurs et repoussoirs qui guident notre activité et façonne notre identité ? Ces valeurs, censées être immuables, ne sont-elles pas futiles et transformables ? En particulier pour

les professions en mutation ou encore les transfuges de classes qui doivent faire cohabiter des exigences et valeurs de mondes sociaux antinomiques, avec des conflits de loyauté ?

Pour comprendre les ressorts des individus, il faut rentrer dans la mécanique des automates que nous sommes, celle de l'âme humaine, de ses affects, pulsions et inhibitions. Comment se fabrique un attracteur ? Qu'est-ce, déjà, qu'une valeur ? Si l'on connaît des valeurs logiques, économiques, éthiques, esthétiques... il est important de reconnaître que ce sont des idées qui ne sont pas neutres mais auxquelles sont attachées des charges affectives, positives ou négatives. Une valeur est une idée à laquelle on adhère, qui va ensuite nous guider.

Comment apparaît-elle ? Nous pensons que c'est un complexe qui s'apprend par l'expérience ou l'imitation d'un autre individu : le vécu et la socialisation sont sources de valeurs. Que ce soit du fait de frustrations, de mimétisme : c'est la loi du « de-venir », tant il est vrai que l'expérience et les rencontres passées préparent celles à venir. D'où nous venons détermine ce que l'on voit où l'on est et ce que l'on valorise comme lieu où aller. Le passé est gros d'envies frustrées, de succès éteignant les passions, de découvertes qui invitent à l'exploration complémentaire, de modèles humains que l'on veut reproduire ou éviter, etc.

Cette genèse psychosociale des valeurs qui permettent d'identifier et comprendre un travailleur en activité est valable à l'échelle d'un individu, mais aussi à celle d'une famille, d'une nation, etc. La loi du devenir et le passé inscrivant des valeurs pour l'avenir est une constante importante. Nous pouvons essayer de la représenter par le schéma ci-dessous : dans la trajectoire d'un individu, un moment est idéalisé, valorisé, et crée une valeur – une étoile qui le guide sur le temps long.



La genèse des valeurs

... par ce qui est communiqué...

La formation d'adulte continue conduit à analyser les activités des travailleurs, celles qui font leur identité. Pourtant, l'activité, ce que l'on fait, ne peut être dissocié de comment on le pense et ce que l'on en dit – la communication. Cet axe du laboratoire nous a moins intéressé du temps où nous étions membre affilié, mais Jean Marie Barbier (2018) en a tiré une tripartition

importante dans son œuvre – elle était alors en construction conceptuelle parmi les chercheurs que nous étions.

L'activité nous amène à un vécu : ce qui nous arrive par l'action. C'est le *soi* qui est le vécu premier, brut, incorporation de l'action et des événements. L'être humain étant un être cognitif, il va élaborer ce vécu en une expérience : il construit son *moi*, reflet par ses pensées de lui-même dans l'action. Ce moi solitaire, réflexif sur ses activités, doit enfin s'insérer dans un ensemble social, par la communication. C'est là le pronom personnel *je* qui prend place : ce que j'ai vécu (le soi) est différent de ce que j'en ai élaboré seul en construisant mon expérience (le moi) et ce que je vais en dire ou communiquer, mettre en commun, avec les autres (le je).

Nous remarquons ici que le moi ne peut être conçu sans un je, même silencieux. Mes représentations de moi-même élaborées au travers de la réflexion sur mon action passent le plus souvent par une narration, un récit que je me fais de ce qui m'arrive. Même si je ne dis pas à autrui directement comment je pense mon moi, cette pensée est dépendante d'un langage silencieux, n'ayant d'autres interlocuteurs que mes références passées, les autrui significatifs que j'ai croisés sur mon chemin et qui me servent de repère dans mes dialogues intérieurs, avec leurs mots, leurs expressions, etc.

Nous avons demandé au fondateur du laboratoire, lors de sa venue honorifique à Aix-en-Provence, si cette tripartition était, dans son ambition, similaire à la tripartition freudienne entre le ça, le moi et le surmoi. Certes le fond n'est pas le même, mais la forme est étrangement proche. Jean Marie Barbier nous a signifié qu'il ne fallait pas chercher dans cette direction. Nous en restons donc avec une réflexion seconde sur cette tripartition : elle nous semble être le produit d'un penseur qui a vécu de nombreuses expériences, y a beaucoup réfléchi et a eu le souci de le partager avec ses pairs – tout en étudiant comment d'autres faisaient de même, ce qui est particulièrement adapté à la formation d'adultes. Mais c'est là réduire la pensée à son penseur et nous préférons prendre ce résultat publié comme un acquis scientifique, cadre d'analyse important en formation d'adulte continue.

On notera ensuite que ce que je dis à mes collègues de ce qui m'arrive au travail n'est pas uniquement le fruit d'une expression libre : le sujet (de l'expérience comme de la phrase qui la décrit) va puiser dans une *offre sémantique*, un répertoire de mots ou d'expressions, plus ou moins techniques, qui permettent de mettre en forme (ce sont des signes) et de livrer aisément le fond de son expérience (c'est une sémantique). Le travailleur ne peut pas s'exprimer dans un niveau de langue au-dessus ou au-dessous de ce qui est attendu, il a un vocabulaire spécialisé et des expressions toutes faites qui lui permettent de faire rentrer son moi dans les catégories attendues du je professionnel. Quand au soi... les déformations sont multiples depuis le vécu originel ! Ce qui est mis en commun par la communication en puisant dans les formes communes est souvent édulcoré, parfois exagéré, toujours formaté par cette offre sémantique.

D'où l'importance, dans nos travaux de l'époque sur les métiers de la formation à distance (Marty, 2020), du répertoriage des langues vernaculaires dans les professions, ce qui peut y être professé légitimement, ou tout au moins confessé avec ses collègues : à travers les listes de noms propres, noms communs, verbes et adjectifs du milieu, on trouve les repères collectifs dans lesquels toute expérience et vécu individuels auront à s'inscrire. Et le pouvoir sur les mots, qui vient parfois de la hiérarchie professionnelle, est un pouvoir sur les consciences bien plus encore que sur les conversations. Les conceptualisations ordinaires sont ordinées par les rapports de pouvoir au travail.

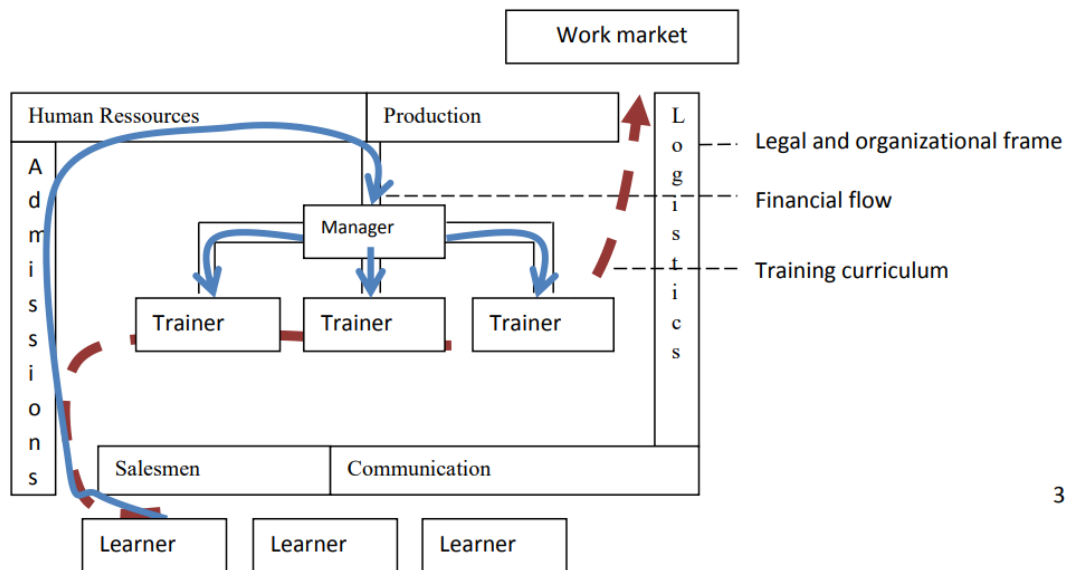
De là, nous pouvons revenir à notre interrogation sur le lien entre identité et activité : suis-je uniquement ce que je fais ou tout ceci n'est-il qu'affaire de communication ? Est-ce que je suis ce que je dis faire, voire ce que les autres disent que je fais ? Mais alors, le confort au travail, le luxe de la vérité et du sans-gêne sur son être professionnel, qui est le propre des dominants, serait une identité entre ce que l'on fait et que l'on en dit. Pouvoir dire exactement ce que l'on fait, avec le naturel d'une langue professionnelle intériorisée, c'est avoir une identité forte – parce que le *je* correspond au *soi* et reste dans un entre-soi similaire.

... en organisation

Le quatrième axe du CRF était nommé initialement « gestion et organisation de la formation » pour ensuite évoluer vers « organisation de la formation ». Nous en étions membre de droit (du fait de la supervision de Jean Marie Barbier) et accueilli par Denis Lemaître qui en était responsable. C'est là où nous avons eu le plus de discussions scientifiques de par l'assiduité au séminaire mensuel, qui nous occupait en dehors de nos heures de travail : nous étions alors responsable de formation chargé d'ingénierie de formation au Centre national d'enseignement à distance.

Nous avons donc étudié la gestion au Cned (*gerere* proche d'agir et de l'activité), en pensant l'ingénierie, la conception, de formation comme une gestation et en décrivant la geste professionnelle et ses effets (Marty, 2020). Qu'est-ce qui est effectif, efficace, efficient pour un responsable de formation ? Le temps de cette geste est-elle cyclique (les tâches répétitives) ou linéaire (les projets) ? Nous nous rapprochions alors de la sociologie de la gestion, en commençant à travailler les savoirs savants des sciences de gestion (comptabilité, mercatique, gestion de projet...) et à observer comment ils faisaient l'objet de luttes de reconnaissance (à travers la transformation du personnel de notre terrain vers des cadres formés aux sciences de gestion, s'imposant face aux pédagogues, agrégés de telle ou telle discipline), de matérialisation par des outils (un formulaire de conception de formation pour mise sur le marché, un tableau de gestion des coûts et d'analyse financière, etc.) et de déformation (les tricheries pour faire passer des coûts de réingénierie en des coûts d'ingénierie). Mais après quelques semestres l'axe a été renommé « organisation de la formation » et la partie gestion a été mise de côté.

Nous nous sommes longtemps interrogés sur le terme d'organisation. Il est dérivé d'*ergein*, le travail, l'activité productive, et nous l'avons abordé par une sociologie du travail et quelques éléments de psychologie du travail. Nous avons voulu étudier le système dans lequel les acteurs évoluaient, ses règles, ses jeux de pouvoirs dans des zones d'incertitude, à la façon de Michel Crozier. Nous avons aussi dressé un organigramme type des organismes de formation, plaçant les responsables de formation (« manager » dans le schéma) au cœur de l'activité et le cadre administratif en structure périphérique. Ce qui permet de décrire les flux de savoirs qui circulent en sens inverse que les flux financiers :



35

L'organigramme d'un organisme de formations

Cette sociologie des organisations a cependant posé des questions dans notre séminaire mensuel. Certes la théorie des organisations, très en vogue dans le monde anglo-saxon, a fait l'objet de manuels et de cours, elle a été importée en France par le Centre de Sociologie des Organisations à l'Institut d'études politiques de Paris dans les années 1970. Elle est vivace de nos jours en sciences de l'éducation par la Stanford School of Education avec D. Farland, diffusant ses travaux par le Mooc *Organizational Analysis* sur Coursera (<https://www.coursera.org/learn/organizational-analysis>). Mais est-elle bien acceptée en France ? Force est de constater que l'analyse institutionnelle, présente à l'université de Paris 8 Vincennes à Saint Denis, supplante le vocable de l'analyse organisationnelle dans l'hexagone. Et pour les sciences de l'éducation, l'ancien vocable d'instituteur fait pencher les collègues vers l'institution. Mais, avec la reconnaissance de la formation d'adultes continue, nous pensons que la théorie des organisations peut être acceptée en France. Du moins l'était-elle au Cnam dans ces années-là. Une solution serait d'emprunter le terme d'*agency* (agence) à la place d'organisation ou institution : c'est le choix des agences Européennes (Cedefop, ETF, etc.) qui renvoie à la théorie moderne de l'agentivité mais aussi à l'action, ou du moins à l'agir. Mais le terme n'est pas encore développé scientifiquement en formation d'adultes continue.

Les discussions scientifiques de l'axe 4 « organisations de la formation » allaient bon train, avec leur *disputatio* (oppositions ponctuelles de tels ou tels chercheurs autour de projets de publication qui matérialisent les désaccords et peuvent faire l'objet d'exclusion). Mais Denis Lemaître, qui allait devenir directeur du laboratoire quelques années plus tard, alors que celui-ci changerait de nom, maintenait le cap en fixant une méthode pour décrire les organisations. Méthode que nous avons appliquée dans un de nos ouvrages postérieurs. Celle-ci consiste à décrire l'organisation par l'*idée éducative* qu'elle institue (former les enseignants pour une École normale supérieure, par exemple), qui peut se retrouver dans les textes juridiques fondateurs ou les discours et œuvres des premiers directeurs, puis par les *curricula* qui y mènent (cursus de sciences, de lettres, apports de pédagogie, etc.) et qui fait l'objet d'un courant de

recherches dont Denis Lemaître est spécialiste par son habilitation en sociologie des curricula ; enfin par le *decorum*. Ce *decorum*, ou décor, est constitué du cadre matériel : locaux, statues de l'École normale supérieure dans la salle des actes, puisque c'est notre exemple, mais aussi son LMS Moodle et l'architecture de son système d'information. Cette analyse des organisations éducatives, laissant une place importante à la sociologie du curriculum, thématique de l'HDR de Denis Lemaître, donnera un axe du laboratoire en 2024 : <https://foap.cnam.fr/thematiques-de-recherche/thematique-2-curriculum-et-dynamiques-identitaires/>

Pourtant la tripartition idée éducative – curriculum – decorum a été discutée scientifiquement lors d'un séminaire : certes l'ingénieur de la formation ou le concepteur de l'établissement prévoit une même idée éducative, une même destination pour tous. Mais chaque apprenant s'empare de cette idée, l'accomplit plus ou moins complètement ou bifurque ; bref : personnalise son parcours en instrumentant l'institution. Le rôle de l'enseignant, qui n'est pas celui du directeur de l'établissement, est alors d'adapter les curricula et exigences matérielles à chacun des élèves, voire étudiants – selon leur degré d'implication dans les apprentissages.

Les discussions scientifiques avec Denis Lemaître se sont faites par l'intermédiaire du groupe de recherche de l'axe 4 qui travaillait à des publications. Ce chercheur avait créé le réseau *ingenium*, sur l'enseignement des sciences humaines dans les écoles d'ingénieur – dans la même veine que les interventions de Bruno Latour à l'École de Mines. Ceci était relativement opposé à nos travaux qui étudiaient, depuis les sciences humaines, le travail en gestion et pilotage des ingénieurs pédagogiques et ingénieurs de formation dans une organisation professionnelle. Nous avons un intérêt particulier pour les projets personnalisés de chacun, l'instrumentation des savoirs ainsi que les compétences transférées depuis une organisation éducative, voire entre deux organisations professionnelles. Une tension apparaissait entre le *professionnel réflexif* (ingénieur pensant son métier avec les outils des sciences humaines) et le *participant observant* (ethnologue ou sociologue extérieur étudiant scientifiquement un travail tout en y prenant part pour justifier sa présence) : c'est là peut être la tension entre les travaux de Denis Lemaître, qui prépare des professionnels réflexifs, et les nôtres, initialement de participant-observant mais glissant un temps vers le professionnel réflexif.

Lorsque nous partîmes de l'axe 4 auquel nous étions resté fidèle, nous avons soutenu une HDR à l'université de Rouen avec le directeur du laboratoire lui aussi sur le départ (Richard Wittorski), intitulée : « Anthropologies des organisations éducatives ». Nous avons donc repris l'approche organisationnelle, tout en y adjoignant une discipline que nous avait assignée Jean Marie Barbier : l'anthropologie – plurielle comme nous nous sommes efforcé de le montrer. Peu après Denis Lemaître était nommé directeur du laboratoire (qui changeait de nom pour « Formation et apprentissages professionnels ») et un axe « ingénierie de formation », dans la lignée des travaux de l'axe 4, était créé. Quoique nous n'y ayons pas contribué directement, notre ouvrage de 2020 sur l'ingénierie de formation au Cned le *préfigure* : l'ingénierie y est pensée dans une dichotomie entre l'engin (les outils, les métiers à tisser des cours que sont les modules de Moodle) et le génie (la compétence ou savoir faire des ingénieurs dans leur maniement), reflétant celle entre le métier et l'art, l'outil et la compétence – structurante pour l'établissement.

La direction du laboratoire : professionnalisation et UMR

Avant que Denis Lemaître ne devienne directeur du laboratoire spécialisé dans la formation d'adultes continue, Jean Marie Barbier y avait nommé son ancien doctorant : Richard Wittorski. C'est lui qui était aux commandes lorsque nous y étions chercheur et qui, lorsqu'il a quitté la direction du Centre de recherche sur la formation, a accepté d'être garant de notre habilitation « Anthropologies des organisations éducatives. Récits d'expérience dans la formation » à l'université de Rouen en 2017 (Marty, 2017).

La spécialité autour de laquelle Richard Wittorski a construit sa carrière est celle de la *professionnalisation* et nous verrons que ce concept est en résonance forte avec l'idée éducative ou projet institutionnel des Arts et Métiers – tel que pensé par le philosophe Nicolas Condorcet dans ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, puis institué en 1794 par l'Abbé Grégoire (dont le nom est aujourd'hui porté par l'école doctorale de l'établissement).

Richard Wittorski, en plus des affaires internes entre les axes du laboratoire, était aussi en charge de la coordination des partenariats de l'unité mixte de recherche – présentant quelques figures emblématiques comme Patrick Mayen pour AgroSup Dijon et Denis Lemaître pour l'Ensta Bretagne.

La professionnalisation aux Arts et Métiers

Après une formation de sociologie à l'université de Rouen, Richard Wittorski a soutenu une thèse de sciences de l'éducation au Cnam avec Jean Marie Barbier, autour de la notion de « compétence collective », avec le sens du travail en équipe. Quand il quittera le laboratoire pour devenir professeur des universités à Rouen, Denis Lemaître publia un ouvrage sur la notion de compétences. Cette notion-ci est de première importance depuis la loi du 4 septembre 2018 avec son titre de « société de la compétence » et des institutions telle que l'Université Ouverte Des Compétence (<https://www.uodc.fr/>), initiative privée avec des publications vidéos qui invite régulièrement les anciens membres du Centre de Recherches sur la Formation.

Suite aux discussions scientifiques et aux lectures sur le sujet, nous en sommes de notre côté arrivé à la formule « la compétence est la compétition entre tous pour la compétitivité du tout » – sous réserve que cette compétition soit régulée pour tendre avec émulation vers un but commun et non le chaos de la sauvagerie guerrière d'une jungle. C'est là un des rôles possibles de la direction du laboratoire de s'assurer de la bonne compétence de chacun, ou de chacune des équipes, en primant sous forme de publications les trouvailles des uns et des autres.

Pour autant, Richard Wittorski (2007) a rapidement orienté ses travaux vers la *professionnalisation*, terme dont il est devenu un des éminents spécialistes en formation d'adulte continue – avec en particulier un Mooc disponible sur France Université Numérique et diffusé avec un opérateur de compétences. La professionnalisation était certes un dispositif juridique de financement d'une formation sur le lieu de travail, mais de cette actualité légale une actualité scientifique s'y est ajoutée.

Richard Wittorski (2008) a ainsi distingué trois types de professionnalisations dans un article important pour la revue *Savoirs*. La professionnalisation peut être sociétale avec

l'instauration d'un nouveau corps de métier, une nouvelle profession comme les instituteurs à la fin du 19^{ème} siècle. Elle peut aussi désigner les efforts que chaque professionnel fait pour apprendre son métier : ainsi les instituteurs se professionnalisent en apprenant dans les écoles normales. Enfin, ces mêmes écoles normales constituent un outil de professionnalisation des salariés par la nouvelle profession émergente. Il y a donc trois acceptions possibles selon le niveau où l'on se place : individuel, social, sociétal.

Plus loin, Richard Wittorski indique qu'il est possible d'être *déprofessionnalisé* : lorsque les évolutions techniques d'un métier évoluent rapidement, par exemple, ceux qui ne se forment pas prennent du retard et ont un manque de professionnalité. Ils doivent alors effectuer un effort pour se *reprofessionnaliser* par la formation d'adulte continue pour retrouver un niveau de compétence adapté. C'est ce qui s'est passé durant la crise de la Covid en 2020 où les enseignants ont dû apprendre à travailler avec la visioconférence, un temps déprofessionnalisés par l'actualité, puis rapidement reprofessionnalisés par un apprentissage sur le tas ou des dispositifs mis en place par l'institution universitaire.

Après notre habilitation avec Richard Wittorski, nous avons cosigné en 2019 un article dans la revue *Savoirs* sur la « professionnalisation conjointe ». Celle-ci désigne le fait que deux individus ou deux groupes de professionnels apprennent ensemble leur métier dans le temps. C'est le cas de la co-éducation, des interventions conjointes ou encore des interactions de deux corps de métiers dans une même fonction (l'exemple que nous avons pris est celui des ingénieurs et des enseignants en conseil d'administration d'une université). Il faut alors distinguer l'intersection des compétences apprises ensemble (ce que les deux parties vont apprendre à faire conjointement) et l'union de ces compétences qui se développe mais désigne aussi des compétences qu'une des deux parties n'a pas.

Cette discussion scientifique sur la « professionnalisation conjointe » a donné lieu à un article. Pourtant elle ne doit pas faire oublier plusieurs autres de nos conversations entre chercheurs de l'axe « Organisation de la formation » alors que Richard Wittorski était directeur du Centre de recherche sur la formation. Denis Lemaître avait ainsi rappelé que professionnalisation venait de pro-fesser, parler devant (par opposition à con-fesser : parler avec) ce qui nous avait amené à développer cette hypothèse fondée sur l'étymologie en indiquant que la professionnalisation consistait à apprendre à parler correctement devant ses collègues de ce en quoi consistait le métier. Une identité entre le communiqué et l'activité, comme indiqué dans le chapitre précédent vu dans la deuxième année de licence.

Plus tard, Richard Wittorski a écrit sur les différences entre profession et métier, en se basant sur leurs traductions anglo-saxonnes : la *profession* (en anglais) est plus noble que l'*occupation* ; la profession (en français) est mieux située socialement que le simple métier, qui est service. L'activité dont on peut parler et professer publiquement la maîtrise serait plus valorisée que le métier, l'outil ou le service rendu muettement – fût-ce dans un ministère (même étymologie que métier). Ceci, évidemment, ne va pas sans soulever quelques paradoxes dans notre établissement qui valorisait les Arts et Métiers – et non les compétences et les professions (ce qui serait la traduction dans la langue moderne).

Hormis cette difficulté de sur classement du métier en profession, il paraît évident que le concept de professionnalisation est très adapté à l'institution : il s'agit d'apprendre les compétences de sa profession, les arts de son métier. Et rappelons que la Cnam est créé en 1794 alors que sont dissoutes les corporations par la loi Le Chapelier de 1792 : c'est l'institution d'État

Républicain qui reconnaît officiellement les nouvelles professions légitimes (avec l'industrie naissante) et qui est en ce second sens outil de professionnalisation sociétale. Travailler la professionnalisation de puis le Cnam est donc extrêmement pertinent.

D'autres chercheurs, avec qui nous interagissions depuis le CRF, ont eu la même résonance avec l'institution. Nous pensons ici à Pierre Pastré qui, après une thèse en Sorbonne sur la *didactique professionnelle* (comment enseigner son métier) eut une chaire et un réseau du même nom au Conservatoire national des arts et métiers. Son livre éponyme est publié dans la collection des PUF de Jean Marie Barbier. En matière d'interactions avec d'autres centres, il faut à présent mentionner le cas de l'unité mixte de recherche constituée avec l'École nationale des sciences et techniques appliquées (Ensta) de Bretagne et l'École d'agronomie de Dijon (AgroSup Dijon). Ce partenariat a duré plusieurs décennies et a structuré plusieurs projets de recherches alors que nous étions dans le laboratoire.

L'Unité Mixte de Recherche (U.M.R.)

L'UMR était coordonnée depuis le CRF du Cnam et regroupait un laboratoire breton de l'Ensta, représenté par Denis Lemaître et son équipe ; ainsi qu'un laboratoire dijonnais d'agronomie, avec des personnalités comme Patrick Mayen (Thievenaz, Mayen, 2017) ou Paul Olry, qui avait été formé au Cnam.

Cette UMR donnait lieu à des déplacements par train ou avion pour assister à des séminaires de recherche à Paris (où avaient lieu nos discussions scientifiques), des projets de co-encadrement de thèse ou de réponse à des appels d'offres, des publications par des communications orales ou des articles et livres scientifiques – pour beaucoup dans les collections créées par Jean Marie Barbier (qui s'affairait alors à un réseau plus international pour faire rayonner son œuvre).

Nous avons déjà évoqué Denis Lemaître et ses travaux en sociologie du curriculum et sur la formation des ingénieurs aux sciences humaines. Patrick Mayen, de son côté, était très proche de la didactique professionnelle de Pierre Pastré et animait aussi bien l'association qui avait été créée pour fédérer ses recherches que la revue *Travail et Apprentissages*, qui publiait les articles scientifiques de ce champ. Enfin, Paul Olry travaillait sur les apprentissages en situation de travail et continuait de publier avec les membres du Centre de recherches sur la formation.

Conclusion : une référence professionnelle pour le master

Nous avons vu la vie du laboratoire CRF en 2011-2018, non pas en ethnographe extérieur comme a pu le faire Bruno Latour mais en professionnel réflexif, chercheur qui décrit son environnement pour des étudiants intéressés par les résultats de ce qui a été découvert par les équipes.

Lorsque nous sommes partis du CRF, pour l'habilitation puis pour être recruté sur un poste à Aix Marseille valorisant directement ces années de recherches, un nouvel acteur a fait irruption dans le laboratoire. Il s'agit de Stéphane Balas, dont la thèse de 2011 sur les référentiels métiers et de formation intéressera les étudiants de master.

Après une carrière au ministère de l'éducation nationale Stéphane Balas a réalisé une thèse forte sur ses anciennes activités, sous la supervision de deux figures éminentes du Cnam (Yves Clot et Guy Jobert). Il a ainsi obtenu un poste de maître de conférences qui lui permet de rayonner et développer l'histoire des référentiels depuis les années 1980 en France et les différents motifs que l'on y trouve : intérêts des branches professionnelles, des syndicats et patrons, régulation du travail et des qualifications, etc. Nous le considérons comme un élément important de l'avenir du laboratoire.

Nous voulons enfin signaler que nous proposons à Aix en Provence un cours de didactique professionnelle basé sur les travaux de Pierre Pastré et un cours de master sur la sociologie des responsables de formation – où nous décrivons là les fonctions professionnelles que nous occupions lors d'une carrière dans les métiers de la formation (chef de projet, responsable, et enfin directeur des formations), observée scientifiquement depuis le laboratoire du CRF. Ces deux cours, publiés sur HalSHS, sont des compléments à celui-ci.

Ces notes de cours se sont centrées sur une expérience au laboratoire du Centre de Recherche sur la formation. Nous voyions alors le laboratoire comme le lieu du labeur de laborantin, un temps de labours où notre sillon était droit car l'objectif était lointain (l'HDR). Les semailles que les autres chercheurs ont mis dans notre sillon fleurissent aujourd'hui à Aix-Marseille, sous la tutelle de la professeure Caroline Ladage.

Références

- Agamben, G. (2007) *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Payot Rivages.
- Balas, S. (2011) « Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier : Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence », Thèse de Sciences de l'éducation au Cnam.
- Barbier, J.M. (2018) « Expérience, transformation de soi, construction du moi, affirmation du je » dans *Innovation-pédagogique.fr* (<https://www.innovation-pedagogique.fr/article2926.html>)
- Barbier, J.M. (2017) *Vocabulaire d'analyse des activités, Penser les conceptualisations ordinaires*, PUF, coll. Formation et pratiques professionnelles (<https://www.puf.com/formation-et-pratiques-professionnelles>).
- Dewey, J. (2022) *Démocratie et Éducation*, France : Armand Colin.
- Enfert, Molle, Vergnon (2023), *Circulations en éducation*, PUG
- Fabre, M. (2015) *Penser la formation*, France : Fabert.
- Farland, D. (2024) *L'analyse organisationnelle*, Mooc de Coursera / Stanford School of education : <https://www.coursera.org/learn/organizational-analysis>.
- Forquin, J.C. (2008) *Sociologie du curriculum*, PUR, coll. Paideia.
- Jaurès, J. (2016) *Pour la laïque*, France : Le livre de Poche.
- Kaddouri, M. (2019) « Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation d'adultes », *Savoirs*, 49
- Latour, B., Wooglar, S., (2006) *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. La découverte.
- Marty, O., (2025) « L'identité en formation : questions d'identifications. » *Pratiques de formation/analyses.*, 70, <https://www.pratiquesdeformations.fr/946>
- Marty, O., Kalali, F. Barbier, J.M. (2022) *Jean-Marie Barbier et l'institution de la formation des adultes* vidéo de l'Université de Rouen : <https://webtv.univ-rouen.fr/videos/entretiens-recherche-formation-jean-marie-barbier>
- Marty, O. (2020) *Enseignements à distance. Anthropologies d'une organisation éducative*. Bruxelles : Peter Lang. Thèses postdoctorales. (Document auteur accessible en ligne : <https://shs.hal.science/halshs-02445800v1/document>)
- Marty, O. (2020b) *Introduction aux sciences de l'éducation*. Licenec. Aix Marseille Université. France. pp65. (halshs-03916897)
- Marty, O. (2017) *Anthropologie des organisations éducatives. Récit d'expériences dans les métiers de la formation*. HDR Education. Université de Rouen. <https://shs.hal.science/tel-04549225v1/document>
- Marty, O. (2012) *Le droit chemin : une méthode*. Intervention au séminaire doctoral du CRF Cnam, Paris. <https://shs.hal.science/halshs-00777007v1/document>

- Pastré, P. (2011) *La didactique professionnelle*. PUF. Formation et pratiques professionnelles.
- Reboul, O. (2010) *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. PUF.
- Thievenaz, J., Mayen, P. (2017) *De l'étonnement à l'apprentissage : enquêter pour mieux comprendre*. De Boeck Sup.
- Weber, M. (2003) *Economie et société, tome I*, Pocket, Agora.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2007) *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan, coll. Action & Savoir fondée et dirigée par J.M. Barbier.

Table des illustrations

La formation d'adultes continue	5
L'asymétrie de la formation	7
Entretien avec Jean Marie Barbier : l'institution de la formation des adultes (continue).....	8
Les mots de l'éducation.....	12
Dynamique identitaire : la place des valeurs	14
Interaction des formes professionnelles au travail.....	15
L'écoulement des savoirs dans la relation éducative : points hauts et bas	18
Modèle de l'expérience.....	23
Théorie de l'activité.....	24
La genèse des valeurs.....	26
L'organigramme d'un organisme de formations.....	29

Index des notions discutées et des figures scientifiques

activité .. 3, 9, 10, 12, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 39	écoulement des savoirs	18
Afest	émotion	26
apprentissage	expérience 5, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 33, 37, 39	
arts et métiers	formation 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39	
Balas	identité 3, 10, 14, 15, 16, 23, 26, 27, 28, 29, 34, 38	
Barbier 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 35, 38, 39	imprévis	17
communication.....	ingénierie	11, 12, 13, 15, 19, 23, 29, 30, 32
compétence.....		
conformation.....		
curriculum		

institution .	4, 5, 8, 9, 11, 13, 23, 31, 34, 35, 38, 39
Kaddouri	14, 15, 23, 26, 27, 38
laboratoire....	1, 4, 9, 10, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 33, 35, 37, 38
langue	29, 35
Lemaître	10, 23, 29, 31, 32, 33, 34, 35
Marty	1, 9, 25, 29, 30, 33, 38, 39
Mayen.....	33, 35, 36, 39
organisation	3, 5, 10, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 38
profession.....	5, 14, 15, 20, 34, 35
professionnalisation	3, 10, 21, 33, 34, 35, 39
professionnel	3, 4, 11, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 29, 32, 34, 37
référentiel	13, 21, 38
Saé	21
situations	21, 22
souffrance	25
Thievenaz.....	10, 23, 24, 35, 39
travail	6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 39
valeur	10, 15, 17, 27
Wittorski	9, 23, 32, 33, 34, 35, 39