

Deux approches et deux temporalités. Proposition d'une double mise en tension pour éclairer les fondements de la formation des adultes.

Introduction

Cette contribution articule deux réflexions :

1. Le champ de la formation se structure autour de deux approches qui apparaissent dominantes aujourd'hui. On trouve d'une part les approches d'inspiration ergonomique (AEF, Approches Ergonomiques de la Formation), qui accordent une grande place à l'analyse du travail et comprennent notamment l'analyse des pratiques professionnelles (Doyle, 1990 ; Blanchard- Laville & Fablet, 2000), la didactique professionnelle (Pastré, 2008), l'analyse réflexive collective de l'activité (Gonzalez, 2005) ou encore les nombreuses applications de l'analyse de l'activité à l'ingénierie de formation (Veyrac & Bouillier, 2011) et d'autre part les approches d'inspiration psychosociologique (APF, Approches Psychosociologiques de la Formation) pour lesquelles le groupe est un ressort essentiel auxquelles on associe généralement les pédagogies de groupe (Meirieu, 1987) les groupes de paroles (Quaderi, 2004), les communautés de pratiques (Wenger, 1998), l'analyse clinique des conduites professionnelles en groupe (Vidal, 2006), les expériences structurées en groupe (Delhez, 1999) ou encore les trames expérimentées (De Visscher, 2004). Si ces deux approches partagent des "évidents" (proposer des modes d'apprentissage alternatifs au système scolaire, développer l'apprentissage par et dans l'action, ...), chacune a développé des concepts, des épistémologies et des outils propres révélant des manières différentes de voir la formation qui coexistent encore aujourd'hui.

2. Les fondamentaux des deux courants ont émergé au cours des années 40-50 avant que la formation n'explose comme pratique depuis les années 60. Ces "allant de soi" portent la livraison de leur temps, celui de la société "moderne". Or, depuis l'apparition de la société "postmoderne", se sont modifiés les rapports à l'espace-temps, la place des individus, les modèles économiques, les dynamiques identitaires, les modes de consommation, ce qui amène à des contradictions entre les présupposés de la formation des adultes et les caractéristiques des sociétés contemporaines.

La combinaison de ces deux axes d'analyse nous a amené à une réflexion sur les rapports entre la société postmoderne et les évidents de ces courants. Ceux-ci sont souvent en tension, et ne sont peut-être pas étrangers à une certaine crise du métier de formateur et à une souffrance au travail de plus en plus fréquente chez les formateurs (Astier & Baroth, 2010). Ce sont sur ces tensions que nous centrons la présente communication.

1. Les deux courants dominants : brève revue

Si la pratique de la formation en tant qu'activité humaine constitue une entreprise très ancienne, sa structuration en champ de recherche, d'intervention et d'action s'est développée essentiellement au lendemain de la seconde guerre mondiale (Mucchielli, 2006) exception faite de quelques travaux précurseurs comme ceux de Lindeman (1926). A cette période sont apparues les premières tentatives d'intégrer concepts, notions et résultats de recherche dans le domaine (Knowles, 1990).

A cette époque de grand essor de la formation (Teiger & Lacomblez, 2005) se développent deux grands courants, qui, aujourd'hui encore, métissés avec d'autres approches (Astier, 2010), constituent les deux approches structurantes principales en formation des adultes (Faulx & Petit; 2010), que nous avons dénommées approches psychosociales de la formation et approches ergonomiques de la formation.

Les APF se situent dans la lignée des travaux de Lewin (Faucheux, 1959 ; Lewin, 1945 ; Lewin & Faucheux, 1967 ; Michelot, 2003), et de la psychosociologie, qui, depuis la période 1940-1950 et de manière accrue depuis les années 60 (Tilman & Grootaers, 2006), ont fourni un ensemble de cadres de références, de pratiques, d'éléments idéologiques et de positionnements épistémologiques qui marquent encore aujourd'hui fortement les pratiques quotidiennes de l'ensemble des formateurs d'adultes (Jobert, 2003), et ont largement pénétré le milieu organisationnel au cours des quarante dernières années (Goguelin, Cavozi, Dubost, Enriquez, 1971 ; Maisonneuve, 2005 ; Solar, 2011). Ces approches, dans leurs développements actuels, accordent une grande importance au travail groupal en tant que facteur de transformation individuelle et collective (De Vischeer, 2001), à l'animation/animatique des groupes (Faulx, 2008), à la création de systèmes d'intervention jouant sur des dynamiques psychosociales (Mendel & Prades, 2006) et plus généralement aux co-constructions de savoir autour des relations humaines.

Les AEF s'ancrent dans une autre tradition. Les travaux d'Ombredanne et Favergé (1955) sur l'analyse du travail, ont constitué le point de départ de ce qui est devenu une référence majeure pour la recherche en formation depuis les années 1980 (Clot, Daniellou, Jobert, Mayen, Olry & Schwartz, 2005). Elles occupent une place incontournable dans les pratiques formatives en organisation aujourd'hui (Parage, 2008), dotant également les formateurs de cadres méthodologiques, épistémologiques et théoriques. En rapprochant la formation du

monde du travail et des organisations (Olry & Parage, 2008), les approches contemporaines appartenant aux AEF instituent au coeur de leur réflexion l'analyse du travail en vue de la formation et la construction de situations d'apprentissage. Elles placent au centre la conception, généralement participative, de dispositif d'analyse et de transformation du travail (Bellemare, Montreuil, Marier, Prévost, & Allard, 2001, 2004; Clot, 2010) en utilisant le cadre conceptuel et les outils développés par les ergonomes et analystes du travail (Guérin, Laville & Daniellou, 1997). Les AEF lient ainsi explicitement les aspects d'analyse, d'intervention et de formation (Teiger & Lacomblez, 2005).

Dans plusieurs travaux antérieurs (Faulx & Petit, 2010; Faulx & Petit 2012), nous avons examiné les points communs (une volonté commune de développer de nouveaux modes d'apprentissage, une volonté de lier entre théorie et action, un paradigme d'apprentissage fondé sur l'articulation entre action, réflexion sur l'action et apprentissage) et différences (notamment la centration sur le groupe pour les APF vs la centration sur l'analyse du travail pour les AEF, l'approche de décontextualisation des APF vs l'approche de contextualisation des AEF) de ces deux approches. L'objet de la présente communication est autre : partant de quelques traits distinctifs des deux courants – certains qui les rapprochent, d'autres qui les distinguent –, nous souhaitons investiguer les tensions qu'ils peuvent entretenir avec les caractéristiques de la société postmoderne ou postindustrielle, notamment dues au fait que leur naissance s'enracine dans un contexte culturel et économique très différent, celui de la société dite moderne ou industrielle.

Nous procéderons en deux temps : tout d'abord, en passant en revue les principaux traits de la société postmoderne elle qu'elle est décrite par des psychologues, sociologues, anthropologues ou historiens. Ensuite, nous examinerons, pour chacun des deux courants, quels sont les points de tension essentiels avec ces traits.

Quelques traits de la société post-moderne : individualisme, compétition interpersonnelle, nouveaux modes de gestion, nouveaux rapports au temps et à l'espace

Nombreux sont les écrits, ouvrages ou communication autour du concept de postmodernité. De manière récurrente, la société postmoderne est d'abord décrite comme celle de l'individu (Bourgeois & Nizet, 2005 ; Castel, 2006 ; Monroy, 2000, Sanchez-Mazas, 2005 ; Sennet, 2006), par opposition à la société communautaire – groupale moderne. L'individualisme qui la caractérise combine deux tendances. D'une part la perte d'importance et d'impact des groupes : collectifs professionnels affaiblis, trajectoires collectives diversifiées et disparition des identités collectives au bénéfice de dynamiques identitaires personnelles, groupes de

pression ou d'appartenance politique et syndicale en difficulté (Boltanski & Chiappello, 1999). L'autre face est l'émergence de l'individu. Selon la posture plus ou moins critique des auteurs sur cet état de fait, on insistera sur les « bénéfiques » de l'individualisation : attention portée au bien-être individuel, affranchissement – relatif – de certains déterminismes sociaux ou familiaux, autodétermination des parcours de formation, ou sur les pathologies y associées, comme la célèbre fatigue d'être soi d'Erhenberg (2000). La société de l'individu est en effet aussi celle de la lutte des places (De Gaulejac & Leonetti, 1994), dans laquelle chaque être humain est en concurrence avec tous les autres, soumis à la pression de « faire partie du jeu » (De Gaulejac, 2005) et de la culpabilité personnelle s'il n'y arrive pas (Murard, 2005), au culte de la performance (Monroy, 2000), à l'obligation de réussite (Aubert, 2004), à l'obligation de se réinventer sans cesse pour prouver ses compétences (Sennett, 2006). D'autres auteurs pointent également la posture de l'individu consommateur (de biens, de services, de divertissements, de savoirs, ...), à la recherche d'une satisfaction rapide de besoins de plus en plus nombreux et insatiables.

Ensuite, la société postmoderne est aussi celle des nouveaux modes de management, dont les codes et les normes, dans une société qui a vu les frontières traditionnelles (comme celle entre vie privée et vie professionnelle (Bardoul, 2004)) devenir plus poreuses, s'imposent également dans la vie personnelle. Selon Boltanski et Chiappello (1999), le tournant s'est opéré durant la période qui s'étend des années 60 aux années 90, pour aboutir à la mise en place d'une nouvelle logique managériale, développée notamment en réponse aux critiques de mai 68. Ces auteurs vont montrer comment le discours managérial va reprendre des thèmes chers au mouvement contestataire (autonomie, spontanéité, liberté, mobilité, pluri-compétence, créativité, attrait pour l'informel, etc.) et les recycler pour les mettre au service des objectifs marchands de l'entreprise, créant ainsi une nouvelle idéologie justifiant ces nouvelles pratiques de management. Il en résulte une idéologie managériale fondée sur des logiques de rapidité, d'autonomie, d'efficacité, de flexibilité, d'exigence accrue de vitesse et de changement, d'exigence de qualité totale et de satisfaction pleine du client et du marché, ainsi que d'adaptabilité individuelle, entraînant dans son sillage une culture du gain immédiat (quick win), de la rentabilité, de l'investissement à tout prix dans le travail qui aboutissent finalement à l'intensification du travail (Askenazy, 2004 ; de Gaulejac, 1994). Cela crée un paradoxe apparent, entre un individu libre et jouisseur et un travail devenu plus exigeant, qui se résout notamment dans les nouvelles formes de domination au travail (Courpasson, 2005). La contrainte au travail s'est transformée. Monroy (2004) estime à ce sujet que, alors que la

fonction d'autorité fait l'objet d'un déni, la fonction de pouvoir est plus que jamais d'actualité mais sous forme d'emprise beaucoup plus insidieuse, ne laissant plus de place ni au débat ni à la révolte. Par cette « domination douce » ou « ordinaire » (Martucceilli, 2001), proche de la manipulation psychologique (Brunel, 2005), l'organisation met en place savant mélange de persuasion, d'incitation et de contrainte (De la Vega, 2005) pour forcer et sanctionner les décisions individuelles qui ne sont pas jugées en cohérence avec ses besoins (Courpasson, 2005).

Un troisième trait saillant de la postmodernité est celui du rapport au temps et à l'espace. Augé a étudié cette question dans plusieurs ouvrages. Pour cet anthropologue (1994), le temps et l'espace deviennent de plus en plus difficiles à penser dans la « surmodernité ». La « surabondance événementielle » et la « surabondance spatiale » rendent respectivement l'espace et le temps de moins en moins intelligibles et contribuent à créer une prolifération de « non lieux ». Il entend par là un espace où l'appréhension identitaire, relationnelle et historique est impossible, opposé à l'idée d'un lieu comme espace où s'inscrivent l'identité, les relations et l'histoire de ceux qui l'habitent. Il pointe l'accélération de l'histoire, le rétrécissement de l'espace et l'individualisation des différences (Augé, 1994). Les développements techniques, notamment les technologies portables et le développement de la connectique, viennent appuyer cette évolution.

La société postmoderne comprend d'autres caractéristiques, mais ce bref tour d'horizon n'a pas l'ambition d'épuiser le vaste et complexe sujet des transformations économiques, sociales, psychologiques et anthropologiques de nos sociétés. Il va cependant nous permettre de questionner les pratiques de formation.

Formation et monde postmoderne

a) Les approches psychosociales de la formation dans le contexte postmoderne

Plusieurs traits de la société postmoderne entrent en tension avec les présupposés des APF. Tout d'abord, les APF sont fortement influencées par la dynamique et de l'animation des groupes (De Visscher, 2001). Ces modèles prônent comme outils de développement et de formation la mise en place de groupes stables réunis dans un même lieu pour une durée relativement longue de telle sorte que des phénomènes humains et relationnels puissent y être visibles et analysés. Ils défendent également des modèles pédagogiques fondés sur la participation active et la co-construction des savoirs, dans une recherche commune et collective des implicites. Ils assument aussi, voire recherchent, une certaine imprévisibilité des résultats : le modèle de l'auberge espagnole est une analogie classique utilisée par les

animateurs et formateurs et exprime bien cette conviction en la vertu de la non clotûre (Faulx, 2011) : les savoirs sont toujours laissés entrouverts, les solutions toutes faites et la position experte généralement refusées. On attend donc des participants qu'ils se comportent en formation non comme des consommateurs, mais comme des co-producteurs de connaissance, de savoirs et d'expérience, qui coopèrent ensemble pour générer des apprentissages utiles à eux et aux autres.

Clairement, ce modèle entre en tension avec plusieurs des caractéristiques de la société postmoderne. Ainsi, un tel modèle est assez exigeant sur la participation (tant sur le plan quantitatif que qualitatif) et s'oppose aux nouvelles logiques de vitesse et de désynchronisation. En outre, en assumant une certaine imprévisibilité qui vient contraster avec les logiques de qualité totale, il suppose donc d'accepter que des personnes investissent un temps jugé parfois long pour un résultat incertain, ce qui contraste fortement avec les nouvelles modèles de gestion. Enfin, sur un plan plus relatif aux comportements individuels, ce modèle nécessite que les personnes développent des attitudes coopératives en formation ce qui ne tombe pas sous l'évidence dans un contexte de concurrence accrue entre individus et d'attente plutôt consommatoire qui pousse les personnes en formation à souhaiter recevoir de la matière spécifiquement pour eux.

En revanche, si l'on suit l'analyse de Boltanski et Chiappello, on se rend compte que les idéaux de participation démocratique, de créativité, de libération des individus, de développement personnel qui ont été portés par les APF depuis les années 60 se retrouvent aujourd'hui dans la littérature managériale comme idéal de l'homme au travail. Là, cependant, c'est au niveau des formateurs que ce n'est pas sans créer une certaine tension : ces critères à l'époque subversifs sont maintenant utilisés au service des organisations, d'où certaines critiques très fortes à l'égard des pratiques de développement personnel en entreprise (Brunel, 2000). Le développement des séminaires à caractère psychosocial et de démarches d'accompagnement individuel qui utilisent les outils de la psychosociologie, de la psychologie clinique ou encore des approches rogériennes (très importantes dans les APF (Jobert, 2003)) génère ainsi à la fois des opportunités de déploiement considérables pour les APF tout comme des sujets de préoccupations éthiques fondamentales : selon les cas, elles peuvent ainsi à la fois être considérées comme des actes de résistance à l'individualisme et l'éclatement du lien social dans la société postmoderne ou comme un dévoiement des présupposés politiques du courant Lewinnien.

b) Les approches ergonomiques de la formation

Les approches ergonomiques de la formation prônent pour leur part une démarche d'analyse du travail rigoureuse, exigeante et, selon les courants, parfois assez longue. Elle peut passer par plusieurs méthodes d'analyse : entretiens, observations, auto-confrontations, analyse d'accidents ou d'incidents critiques, démarches participatives d'analyse du travail, focus groups... Autrement dit, le développement de la formation nécessite un investissement important à plusieurs niveaux : un investissement en compétences de la part d'un consultant qui va réaliser l'analyse, mais aussi un investissement en temps de la part des personnes qui vont participer à la démarche. Il en va de même pour la construction d'outils comme les référentiels de compétences, ou plus tard, les simulateurs, par exemple.

La société postmoderne et ses exigences de quick win, de rentabilité, de qualité totale peinent à accepter l'exigence de la démarche et à lui préférer des méthodologies plus courtes, prescriptives ou immédiates. Comme l'indiquent Astier & Baroth (2010), « cela entraîne la compression, pour ne pas dire la disparition des activités de préparation, de conception, de régulation, et de coordination entre professionnels », et les auteurs de pointer différentes contraintes qui font obstacle au travail d'analyse rigoureux qui est pourtant un des points centraux de l'identité des AEF : la multiplication des procédures d'appels d'offres, la réduction des délais de réponse empêchant parfois tout travail d'analyse conséquent, le recours à des pratiques ne correspondant ni aux exigences des personnes ni aux règles de métier, ...

Par ailleurs, les approches ergonomiques accordent une importance forte aux démarches participatives (Bellemare *et al.*, 2005). Ces démarches nécessitent une forme de coopération importante qui pose souvent problème dans la société postmoderne. Elles sont également difficiles à mettre en œuvre dans un contexte de perte des collectifs de travail. Dans la mesure où chacun est considéré comme son propre lieu de déploiement d'une compétence de plus en plus individualisée (Bourgeois & Nizet, 2005), l'analyse participative, le focus group, l'identification de compétences partagées comme préluces à la formation présentent peuvent être difficiles à mettre en œuvre. Dans le même temps, la reconnaissance de l'expertise de l'opérateur pourrait être facilitée dans un contexte où l'on valorise la place de l'individu au travail, ce dernier étant vu sous la métaphore de l'artisan (Menger, 2003) qui construit son propre objet et le réinvente en permanence.

Conclusion

Le métier de formateur est-il en *crise*, au double sens chinois de danger et opportunité ? Cette

hypothèse pourrait guider nos réflexions. Il semble assez évident que le monde a fortement évolué depuis la naissance des deux grands courants qui structurent la pensée et les pratiques formatives. Il en résulte probablement une nécessité pour les formateurs de conscientiser leur histoire, d'explicitier leurs évidents, de questionner leur héritage de valeurs, et d'interroger également leurs pratiques dans un contexte évolutif. C'est une voie qui devrait les aider à situer leur héritage méthodologique, axiologique et conceptuel dans le contexte de la postmodernité, et à réfléchir à la manière dont chacun estime qu'il doit le faire évoluer en identifiant les éléments qui lui semblent au cœur de sa démarche. C'est sans doute là une réflexion formative auquel nous invite ce symposium et que ne renieraient ni un ergonomiste, ni un psychosociologue de la formation.