

Formation des adultes, formation des enseignants? Entretien avec Jean-Marie Barbier

*Lúcia Villas Bôas**

Docteur Honoris Causa de l'Université Catholique de Louvain (Belgique), Jean-Marie Barbier est Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam, Paris-France) où il forme des professionnels et des chercheurs dans le domaine de la formation des adultes. Il est également directeur du Centre de Recherche sur la Formation (CRF) du Cnam. En 2009, avec Étienne Bourgeois, il a fondé l'Institut Européen de Recherche sur la Formation et l'Analyse des Activités (IERFA). Il co-dirige la collection de recherche «Action et Savoir» chez l'Harmattan et la collection «Formation et pratiques professionnelles» aux Presses Universitaires de France (PUF).

Lúcia Villas Bôas - Vos études et votre parcours ont été guidés vers tout ce qui touche au champ de la formation des adultes et des activités professionnelles en général. Comment voyez-vous votre parcours?

Jean-Marie Barbier - En fait, j'ai un cursus en sciences sociales classiques. Je suis passé par l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, Paris) et j'ai une sensibilité pour tout ce qui touche à l'activité et au travail. Peu après l'adoption de l'importante Loi de 1971 sur le développement de la formation professionnelle des adultes en France, je suis entré dans

* Professeur à l'Universidade Metodista de São Paulo et Coordinnatrice du Centro de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) de la Fundação Carlos Chagas (São Paulo, Brésil).

une institution, le Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam), dont c'était précisément la mission principale, au niveau de l'enseignement supérieur. Le Cnam est, comme le Collège de France, l'École Pratique des Hautes Études (EPHE) et l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) et quelques autres institutions ce que l'on appelle en France un grand établissement d'enseignement supérieur et de recherche, à vocation spécialisée. L'établissement développait alors, sous l'impulsion de Marcel Lesne, un secteur de formation de formateurs et de recherche en formation destiné à accompagner ce développement de la formation professionnelle. J'ai été amené ainsi à connaître, à un second degré en quelque sorte, les questions de la formation des adultes à un moment stratégique de leur développement en France.

Issu donc des sciences sociales, inséré dans une institution de formation professionnelle supérieure et probablement marqué par mes origines socio-familiales (artisanat) qui m'ont également orienté vers à tout ce qui touche au travail, j'ai été amené à développer par rapport à la formation et plus largement par rapport à l'action un regard à la fois impliqué et distancié. Je me devais à la fois de participer et de mettre à distance critique la nouvelle culture d'action professionnelle, la culture de la formation, qui se développait alors. Ceci m'a conduit tout particulièrement à m'intéresser au langage et à la pensée de l'action (les notions de besoin, d'évaluation, d'expérience par exemple).

Après un travail de thèse sur l'économie familiale et le travail social¹ qui m'avait déjà familiarisé aux mêmes questions, j'ai développé un triple programme de recherche probablement lié aux contextes dans lesquels je me suis trouvé.

La première partie de ce programme a consisté en une série de recherches sur la conduite de l'action en formation. Cet objet était probablement en lien avec les premières formations de formateurs qui se mettaient en place en France et au Cnam dans les années 70-80 (analyse de besoin, élaboration de projets, évaluation etc.). Le constat que la littérature dominante sur le sujet était de type prescriptif m'a laissé penser qu'une recherche

¹ BARBIER, J.-M. *Le quotidien et son économie: essai sur les origines historiques et sociales de l'économie familiale*. Paris: CNRS, 1981.

sur les champs de pratiques professionnelles se devait de proposer une intelligibilité de ces activités: rendre compte donc de ces actes mentaux/discursifs/sociaux que sont les actes d'analyse de besoin, les actes d'évaluation ou les actes d'élaboration de projet. J'étais convaincu que la production des outils proprement dits relevait davantage des praticiens eux-mêmes (y compris moi-même dans mon espace professionnel de formateur) que des chercheurs et que cette production pouvait être facilitée par une analyse de leurs propres pratiques et des situations dans lesquels ils se trouvent. C'est à cette condition que de tels outils auraient des chances d'être légers, pertinents et surtout réellement utilisés. Cela m'a conduit à distinguer de façon forte, la recherche en intelligibilité des activités et la recherche en optimisation des activités, dans le champ plus large des rapports entre recherche et professionnalisation.

La seconde étape a commencé dans les années 80 quand j'ai été amené à faire un certain nombre de recherches sur les formes nouvelles de la formation qui se développaient alors: utilisation des situations de travail, des nouvelles technologies ou de la recherche en formation. Ceci m'a conduit à développer une typologie des cultures éducatives, et en particulier une distinction entre cultures de l'enseignement, cultures de la formation et cultures du développement des compétences.

L'accentuation du processus de professionnalisation de l'enseignement supérieur et le rapprochement entre des disciplines qui jusque là s'ignoraient largement (ergonomie, éducation, gestion, communication) a ensuite contribué à imposer en moi, et de façon de plus en plus forte, l'idée qu'une théorie de l'activité était indispensable non seulement en formation mais plus largement dans les champs de recherches correspondant à des champs de pratiques professionnelles. Mieux, une telle théorie était transversale à ces champs de pratiques professionnelles et aux disciplines qui s'efforcent d'en rendre compte. On peut alors parler à la fois de transdisciplinarité et de transprofessionnalité. Je me suis intéressé à ce que j'ai appelé à l'époque (et que je l'appelle encore aujourd'hui) la construction conjointe des activités et des sujets dans leurs activités, en situation.

J'ai donc commencé à m'intéresser à tous les concepts qui sont susceptibles de se situer à l'interface entre l'activité et le sujet, par exemple, la notion de sens et signification, la notion d'apprentissage, la notion d'expérience etc. Aujourd'hui la notion d'expérience est l'objet principal de mon attention, parce que j'ai le sentiment que cela permet de repenser les champs de recherches correspondant à des champs de pratiques professionnelles et de revisiter l'organisation des disciplines.

Paradoxalement, quand on aborde l'expérience on est obligé d'avoir un point de vue de chercheur sur le point de vue de l'acteur parce que l'expérience est forcément pensée et verbalisée dans les termes de l'acteur, et qu'il convient d'en rendre compte si on veut que la recherche soit utile au praticien ou au professionnel.

Il me semble que la recherche sur l'expérience oblige à accumuler deux points de vue: un point de vue de recherche du type classique en intelligibilité, pour rendre compte des actes, et un point de vue proche du point de vue phénoménologique, qui consiste à rendre compte des sens et des significations que les acteurs accordent à leurs actes, ce que fait de cette notion tout à fait centrale. J'essaie de faire un travail intégrateur sur cette notion d'expérience et pas seulement dans des termes philosophiques.

Ce privilège donné à l'expérience n'est probablement pas sans lien avec le fait que je travaille au Cnam, une institution donc la caractéristique est d'accueillir des adultes qui se reconnaissent une expérience professionnelle et sociale. C'est une institution parcourue par des contradictions, mais qui est capable d'accueillir ce type de projet liant recherche et professionnalisation.

J'y ai créé avec mes collègues le Centre de Recherche et Formation (CRF) qui a pour objet les relations entre formation et activités professionnelles. Nous avons créé également la Maison de la Recherche sur les Pratiques Professionnelles (MRPP) qui est un lieu d'accueil de manifestations scientifiques se situant à l'interface entre professionnels et chercheurs dans le domaine de l'éducation mais aussi plus généralement dans les champs de pratiques professionnelles. Nous avons travaillé par exemple sur les rapports entre valeurs et activités professionnelles, sur

la notion de modélisation, sur l'activité de dirigeant, bref en rapport avec les métiers d'intervention sur l'activité d'autrui. La MRPP est une création qui a été faite au début des années 2000. Après 2008, nous avons créé l'Institut Européen de Recherche sur la Formation et l'Analyse d'Activité (IERFA) qui a pour but de promouvoir le champ de la formation des adultes comme un milieu scientifique, au sens classique du terme, et, en même temps, parce que tout est lié, à promouvoir la formation à la recherche avec, par exemple, mise en place un doctorat européen dans la spécialité. En 2012, le Cnam reprend aussi la Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles², augmentée de la référence aux pratiques professionnelles.

LVB - Dans le contexte brésilien, bien que le concept d'éducation et formation des adultes a acquis une expansion afin de comprendre une variété de processus formels et informels d'apprentissage et de formation, il est associé parfois aux cours d'alphabétisation et d'examens complémentaires dans les étapes de l'enseignement primaire et secondaire. Pourriez-vous présenter, en quelques mots, ce qui c'est la formation des adultes en France?

JMB - Le réseau sémantique de la «formation des adultes» chez nous doit dater des années 60; on parlait alors facilement d'«éducation permanente». Les gens qui travaillent dans ce secteur ont envie de marquer leur spécificité par rapport à l'éducation en général, et tout particulièrement par rapport à l'enseignement. Il s'agit d'un problème de «culture d'action» éducative. Sur le fond, au plan théorique les outils intellectuels susceptibles de rendre compte de l'éducation initiale et de l'éducation des adultes sont les mêmes. Utilisée dans l'univers scolaire, la notion d'expérience aurait de grandes vertus, c'est ce que fait Jean-Yves Rochex.

Il y a une certaine autonomie dans le champ de la formation des adultes sur le plan de posture, des attitudes, des outils etc. Je crois que le mot «adulte» n'a pas grande importance; ce n'est pas une question d'âge. On ne travaille pas de la même façon avec des personnes qui se reconnaissent et à qui on recon-

² <http://labiennale.cnam.fr/>

naît de l'expérience qu'avec un public qui ne se reconnaissent pas ou à qui cette expérience n'est pas reconnue.

LVB – Quel est le parcours de la formation des adultes en France?

JMB – En France, le champ de la formation des adultes s'est constitué de façon très progressive, déjà au courant du dix-neuvième siècle, par des cours pour adultes, et par les universités populaires (début 20è). Ce qui a contribué au développement de la formation des adultes, en tant que champ autonome, c'est probablement deux circonstances. La première correspond à la période de reconstruction d'après guerre qui a vu apparaître, après 1945, l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA). Plus tard, aux alentours de 1970, c'est une conjoncture qui a été marquée certes par l'évolution des rapports sociaux (on n'est pas loin de 1968), mais aussi par les transformations des systèmes de qualifications accompagnant les premières grandes concentrations d'entreprises de la période gaullienne.

Il y avait alors, en France, une formation du type CAP, c'est-à-dire 3 années de formation professionnelle d'une part et d'autre part la formation des ingénieurs; il manquait donc des formations professionnelles intermédiaires de type technicien notamment qui n'existaient pas dans le système français. Leur mise en place pouvait à la fois répondre aux évolutions du système productif et permettre des processus de mobilité sociale ascendante.

C'est à cette époque qu'ont été mis en place les Instituts Universitaires de Technologie; c'est à cette époque aussi que le Cnam s'est beaucoup développé en région du fait de la mise en place de ces niveaux de qualification intermédiaire. Ceci s'est passé du côté de la formation des adultes de type qualifiant. Mais à partir du début des années soixante, et soutenues par la Loi de 1971 régissant l'obligation de la formation, on a vu se développer des formations d'adultes de type adaptation, perfectionnement, transformation continue des compétences en lien avec l'évolution du contenu des activités professionnelles.

En fait, il y a trois secteurs de la formation des adultes:

1º) le secteur de la formation des adultes de type qualifiant et certifiant que nous voyons se développer dans les circonstances qui viennent d'être décrites;

2º) La formation des adultes du type perfectionnement, recyclage et amélioration des compétences qui a été extrêmement sensible à la conjoncture économique des entreprises et qui est assez cyclique car suivant les évolutions de l'activité économique;

3º) La formation des adultes du type insertion à partir des années 80, lorsque s'est posée la transition entre formation et emploi; on a vu se développer un chômage important du côté des jeunes sortis, souvent sans qualification, du système éducatif. Sont apparues alors des initiatives très innovantes, souvent menées par Bertrand Schwartz, comme l'opération «Nouvelles Qualifications».

LVB – Quels sont les aspects, ou bien les concepts-clés, pour comprendre la formation des adultes?

JMB – Les concepts-clés, me semble-t-il, sont tous les concepts qui tournent autour des relations entre formation et activité. Par exemple, la notion d'objectif, de capacité, de négociation, d'alternance tous ces concepts sont caractéristiques de la formation des adultes avec un changement au détour des années 90 autour de tout ce qui touche à la compétence.

Je fais l'hypothèse que la culture professionnelle de la formation des adultes a changé récemment : maintenant on est passé à la culture d'accompagnement, de développement de la compétence, mais cela est quand même caractéristique aussi de la formation des adultes.

La formation des adultes est traditionnellement pensée comme un outil pour gérer le changement social. Je fais l'hypothèse qu'en réalité elle l'accompagne et l'appuie, ce qui n'est pas la même chose. C'est un problème épistémologique et théorique mais qui a des liens forts avec la conduite de l'action: le changement social doit probablement être abordé de façon holiste.

LVB – Vous avez parlé de culture professionnelle. Pour entrer dans la question de la formation des enseignants,

pensez-vous qu'il y a une relation entre formation des adultes et formation des enseignants ou y-a t'il une culture professionnelle différente?

JMB – Traditionnellement, la formation des enseignants est une formation des adultes. Elle en présente toutes les caractéristiques objectives en quelque sorte. Dans les faits cela ne fonctionne pas tout à fait comme cela.

Au fond, dans le système éducatif en général la notion dominante utilisée dans le discours social n'est pas la notion d'activité mais la notion de savoir ce qu'explique par exemple le développement de la didactique. Cela ne correspond pas à la culture professionnelle de la formation des adultes. Dans le monde de la formation des enseignants, culturellement, beaucoup de personnes, même si ce n'est pas la dominante, continuent à participer à la culture professionnelle de l'enseignement.

Si on veut changer de choses à la formation des enseignants, cela n'est pas forcément par la formation. Je fais l'hypothèse qui ne suffit pas d'outils de formation pour changer les choses. Il faut aussi d'autres outils, notamment organisationnels et de gestion des ressources humaines (notamment reconnaissance de qualifications). Évidemment être professeur c'est un métier, mais se reconnaître ou être reconnu comme un métier c'est autre chose. C'est une action de longue haleine.

De façon dominante le système éducatif est dans un monde de formation qualifiante et certifiante tandis que la formation des adultes, de façon dominante, est dans le monde de la formation du type de perfectionnement. Ce n'est pas de toute la même fonction sociale.

Traditionnellement, il y a une sorte de distance entre le milieu de la formation des adultes et le milieu de la formation des enseignants, même si une part non négligeable des formateurs d'enseignants sont porteurs de la culture de la formation des adultes. Il me semble qu'il faut intervenir sur la culture professionnelle et pas seulement sur la formation. Il faut par la recherche et par la formation contribuer au changement de la culture professionnelle. La référence à la professionnalisation peut y contribuer.

LVB – Pourriez-vous présenter, en quelques mots, les méthodes d'enquête que vous utilisez pour l'analyse de l'activité?

JMB – Il existe des courants assez forts en France sur l'analyse de l'activité. Il y a des courants en général qui sont proches de la psychologie ou de l'ergonomie et il y a notamment quatre courants qui sont la didactique professionnelle, le cours d'action, la clinique de l'activité, l'explicitation. Ce sont des courants bien développés avec une influence internationale non négligeable. Je pense que c'est utile de s'intéresser aux méthodes en particulier et une technique particulièrement utilisée est l'entretien d'auto-confrontation.

Ce qui est important c'est de mettre à disposition de la personne des traces de sa propre activité et de le faire verbaliser sur sa propre activité. Je constate aussi que les courants de l'analyse de l'activité maintenant sont assez présentes en France en formation d'enseignants mais qu'ils peuvent eux aussi encourir quelquefois le risque d'académisme s'ils cèdent à la tentation de naturaliser les concepts et s'ils confondent position du chercheur et position du formateur. Quand il y a cumul non contrôlé de la fonction de formateur et de chercheur, l'intervention peut se révéler quelquefois violente parce que la prescription est faite au nom de la science...

Je pense qu'au fond le plus important c'est de travailler autour de ce que c'est un métier. Pour que le métier existe, il ne suffit pas qu'il soit pratiqué; il faut qu'il soit pensé et formalisé. Je voudrais dire encore trois choses. Les savoirs professionnels sont souvent des cultures professionnelles. Dans la vie professionnelle on n'applique jamais au sens strict des savoirs. Enfin n'échappe pas à la distinction entre recherche en optimisation et recherche en intelligibilité: dans la recherche en intelligibilité on ne peut pas ne pas mettre en distance les intentions de l'acteur; reprendre les outils de l'acteur comme outil de la démarche de la recherche, sans autre questionnement, est un problème.

LVB – Dans ce contexte et pour terminer, je souhaiterais vous demander quels seraient pour vous les objets

de recherche à approfondir aujourd'hui concernant à la formation des adultes?

JMB – Tous les changements sociaux accompagnant les changements éducatifs actuels méritent d'être questionnés: accompagnement, professionnalisation, compétence, expérience; mais cela peut impliquer à cette occasion une transformation de la manière sociale de les poser. C'est un champ très large. Je dirais qu'il est important de mieux comprendre la manière actuelle de poser des problèmes. Ma perspective est de lier de multiple façon enjeux scientifiques (par exemple la théorie de l'activité) et enjeux sociaux (professionnalisation, compétence, accompagnement, expérience etc.). Je reconnais que ce n'est pas un travail facile.