

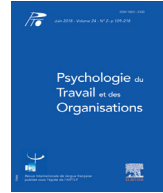


ELSEVIER

Disponible en ligne sur [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

ScienceDirect

et également disponible sur [www.em-consulte.com](http://www.em-consulte.com)



Article original

## La formation, intervention comprise

### *Training, including intervention*

A.-L. Ulmann

100, rue Amelot, 75011 Paris, France

#### INFO ARTICLE

*Historique de l'article :*

Reçu le 13 mai 2019

Reçu sous la forme révisée le 13 janvier 2020

Accepté le 13 janvier 2020

*Mots clés :*

Intervention

Formation

Psychosociologie

Savoir

Compétence

#### RÉSUMÉ

Penser la formation comme une intervention fait l'hypothèse qu'une action de formation est partie intégrante et intégrée des dynamiques en jeu dans la production de travail. Cette conception de la formation situe l'action du formateur à l'articulation des dimensions sociales et individuelles, intégrant les exigences du travail sans pour autant négliger le développement des personnes et des collectifs. Il devient un formateur-intervenant, qui met en lien et en mouvement le travail à faire, les sujets qui le font et les contextes où l'action est requise. Dans cet article, nous proposons de développer cette conception de la formation-intervention à partir d'une chronique d'intervention où la présentation de la commande puis la conduite de l'action de formation serviront d'appui pour expliciter les liens entre formation et intervention et les complexités qu'ils recèlent pour le formateur. Auparavant nous reviendrons brièvement sur quelques éléments de l'histoire de cette professionnalité et ses rapports avec l'intervention.

© 2020 Publié par Elsevier Masson SAS au nom de AIPTLF.

#### ABSTRACT

Thinking of training as an intervention assumes that an action of training is an integral and integrated part of the dynamics involved in production of work. This conception of training locates the action of the trainer at the articulation social and individual dimensions, integrating the demands of work without as much to neglect the development of people and collectives. It becomes a trainer-consultant, who connects and moves the work to be done, the subjects that do it and the contexts where action is required. In this article, we propose to develop this concept of intervention

*Keywords:*

Intervention

Training

Psychology

Know

Skill

Adresse e-mail : [Anne-lise.ulmann@lecnam.net](mailto:Anne-lise.ulmann@lecnam.net)

<https://doi.org/10.1016/j.pto.2020.01.002>

1420-2530/© 2020 Publié par Elsevier Masson SAS au nom de AIPTLF.

training, from an intervention chronicle where the presentation of the order then the conduct of the training action will serve as support to clarify the links between training and intervention and the complexities that they contain for the trainer. Before we return briefly to some elements of the history of this professionalism and its relationship to the intervention.

© 2020 Published by Elsevier Masson SAS on behalf of AIPTLF.

---

Penser la formation comme une intervention fait l'hypothèse qu'une action de formation est partie intégrante et intégrée des dynamiques en jeu dans la production de travail. Cette conception de la formation situe l'action du formateur à l'articulation des dimensions sociales et individuelles, intégrant les exigences du travail sans pour autant négliger le développement des personnes et des collectifs. Il devient un formateur-intervenant, qui met en lien et en mouvement le travail à faire, les sujets qui le font et les contextes où l'action est requise.

Dans cet article, nous proposons de développer cette conception de la formation-intervention à partir d'une chronique d'intervention où la présentation de la commande puis la conduite de l'action de formation serviront d'appui pour expliciter les liens entre formation et intervention et les complexités qu'ils recèlent pour le formateur. Auparavant nous reviendrons brièvement sur quelques éléments de l'histoire de cette professionnalité et ses rapports avec l'intervention.

## 1. Pédagogie et compétence : la place du travail

### 1.1. Une triade délicate : pédagogie, ingénierie, compétence

Les auteurs faisant l'histoire de la pédagogie (Snyders, 1973, 2008 ; Lesne, 1977 ; Meirieu, 1995) font état de deux tendances en tension : l'une envisage le développement des sujets de manière endogène, tandis que l'autre l'appréhende plutôt à partir de la culture ou des contextes sociaux, soit de façon exogène. Ces conceptions différentes du développement n'ont pas eu les mêmes destinées. La conception endogène du développement donne lieu à des réflexions sur l'individualisation ou les apports des groupes dans l'apprentissage tandis que celle centrée sur la transmission d'une culture, vise plutôt à inscrire les sujets dans un monde qui leur préexiste. Amplement nourris par la psychosociologie ces débats ont contribué à différencier le formateur d'adultes de l'enseignant. Toujours actuels quand il s'agit de penser le développement des personnes, ils sont traversés puis éclipsés depuis les années quatre-vingt par l'imposition d'exigences financières qui nécessitent d'attester par des résultats visibles et mesurables, valant comme « retour sur investissement » les temps passés en formation. D'autres manières de concevoir la formation des adultes apparaissent empruntant un vocabulaire et des manières de penser aux mondes de la finance et des ingénieurs. « L'ingénierie de formation et pédagogique » (Meignant, 2003) se développe, imposant par exemple aux formateurs d'organiser une formation en fonction d'un agencement de finalités, buts, objectifs et méthodes. Cette « segmentation programmatique » qui tend à effacer les débats pédagogiques sur « l'intention d'apprendre » (Meirieu, 1995) contribue à valoriser et faire reconnaître la fonction formation ; dans le même temps, elle installe une sorte de distance avec les autres temps de la vie, ceux qui se passent au travail comme hors travail. La formation, pensée comme un temps à part, s'organise selon une logique « séparatiste » (Luttringer, 2015), justifiée également pour protéger le salarié du lien de subordination. Cette conception dissociée, qui a contribué à la reconnaissance de sa professionnalité, conforte le formateur dans une position éloignée du travail des personnes qu'il forme. Cela lui permet de penser ses dispositifs de formation sans questionner les usages des savoirs et des connaissances qu'il peut faire apprendre et d'une certaine manière le protège de l'incidence des questions sur la validité de ses apports. Dans cette perspective, la formation se développe comme une

technique à maîtriser et la personne qui apprend se trouve assignée à la réception du savoir pour en faire bon usage.

L'accent mis dans les années quatre-vingt-dix sur la notion de compétence modifie ce rapport à la formation, puisque, quelles que soient les définitions retenues (Leplat, 1988 ; Schwartz, 1997 ; Zarifian, 1999 ; Le Boterf, 2011),... cette notion implique une réalisation effective : les attendus de la formation ne résident plus dans l'augmentation des capacités potentielles des personnes qui se forment et leur appétence à apprendre, mais dans l'effectivité de leurs savoirs d'action. L'avènement de la compétence déplace donc, pour la formation professionnelle des adultes, l'attention vers l'usage des apprentissages. Cette exigence nouvelle et de plus en plus impérieuse contraint le formateur à s'intéresser aux activités concrètes de travail des personnes qu'il forme. Il doit dès lors articuler pédagogie, ingénierie et compétence. Triade délicate où le travail s'invite et transforme progressivement la professionnalité des formateurs.

### *1.2. Le travail : un objet nouveau et dérangeant pour les formateurs*

La prise en compte des activités de travail, celles que font quotidiennement les professionnels, s'avère perturbante pour la conception des actions de formation. Elle a conduit G. Jobert (1993) à qualifier le rapport des formateurs au travail « d'une relation malheureuse ». Ces difficultés ne sont pas simplement liées aux dérangements de leurs habitudes, elles transforment leur professionnalité sur trois plans : le rapport aux savoirs, leur place dans le processus d'appropriation des savoirs et leurs relations avec les commanditaires de ces formations. Ces transformations déplacent la professionnalité de formateur à formateur-intervenant.

### *1.3. Le rapport aux savoirs*

Prendre en compte le travail des personnes qui se forment en formation à des fins de développement de compétence, implique, pour un formateur, de s'intéresser aux situations traitées par ces professionnels pour identifier les savoirs et les connaissances nécessaires à leur traitement. Ce détour obligé par les activités concrètes de travail, est délicat parce qu'il contraint le formateur à s'immerger dans les mondes professionnels pour comprendre ce que font, effectivement, les personnes qu'il va former. Cette immersion au cœur des activités professionnelles l'oblige à constater que le travail réalisé est toujours plus complexe qu'une fiche de poste ou qu'une prescription. Cette compréhension ne peut simplement être constatée, elle l'oblige. Contrairement aux ergonomes qui de longue date ont identifié les différentes facettes du travail mais n'ont pas pour fonction première de former, les formateurs ont à se saisir de cette complexité pour contribuer au développement des compétences des professionnels qu'ils forment. Constater ne suffit pas, il leur faut trouver d'autres manières de concevoir leurs formations pour adjoindre au prescrit une part du travail réel, à laquelle jusqu'alors, ils prêtaient peu attention. Ces regards portés sur les activités concrètes de travail leur découvrent que si les savoirs et les connaissances sont nécessaires pour agir, ils ne sont pas suffisants. Ils nécessitent d'être « hybridés » avec des savoirs d'actions, des fonctionnements spécifiques, des intentionnalités diverses... qui déplacent leur conception du savoir comme « stock » vers le savoir comme « action », voire comme transformation de soi (Jobert, 2000).

### *1.4. La place du formateur d'adultes dans le processus d'apprentissage*

Cette modification du rapport aux savoirs entraîne un double changement dans la conception d'une formation : d'une part, l'action n'étant jamais solipsiste, elle implique de prendre en compte dans la conception de la formation une écologie du travail où la place des autres (collègues, hiérarchies, collectifs divers, clients...) est à réintégrer. Il s'agit de comprendre comment la formation s'intègre dans l'organisation, quels en sont les attendus, que doit-elle transformer, modifier ? D'autre part, elle modifie la place du formateur dans le processus d'apprentissage des personnes qu'il forme : il n'est plus seulement celui qui maîtrise un savoir et le fait apprendre, mais devient le garant d'un cadre d'apprentissage où les participants vont co-élaborer ensemble et avec lui, de nouvelles compréhensions, savoirs, règles de travail... pour l'action. Les résultats de ces interactions ne

peuvent être déterminés à l'avance, ce qui, pour un formateur, habitué à la maîtrise d'un corpus de savoirs et reconnu pour cela, est déstabilisant. À l'apprentissage de règles ou de savoirs qu'il maîtrise, il va devoir adjoindre les Autres du travail, plus incertains. Plusieurs niveaux d'analyse, qui interagissent entre eux, lui deviennent nécessaires : celui de l'agir professionnel et des savoirs qu'il requiert, celui de la prise en compte d'une écologie du travail et de ses conséquences sur l'action à conduire et celui des dimensions subjectives qui traversent chacun dans son rapport au travail.

### 1.5. Du commanditaire au partenaire

Ces deux modifications, le rapport aux savoirs et sa place dans le processus d'apprentissage, entraînent une troisième : un nouveau positionnement à l'égard des commanditaires de formations. Dans la mesure où une formation qui vise des compétences professionnelles ne peut se réduire à la seule acquisition de savoirs supposés faire défaut, le formateur ne peut s'engager à l'égard des commanditaires sur des programmes de formation établis à l'avance, sans prendre en compte les activités concrètes des personnes et les difficultés qu'elles rencontrent. Il ne peut plus se positionner comme un prestataire de service (Hubault, 2018) qui répond à une commande dont les fondements ne le concernent pas, parce qu'il n'a plus l'assurance que les savoirs qu'il détient et pour lesquels il se trouve sollicité, suffiront pour répondre aux attendus de son commanditaire. Se joue dès lors l'instauration d'un dialogue délicat, qui tend à faire exprimer chez ce dernier ses questionnements liés au travail concret et au contexte de l'organisation, afin d'appréhender et d'anticiper, même sommairement, ce sur quoi le formateur peut s'engager. L'enclenchement de ce dialogue reste subtil à conduire pour que le commanditaire se laisse progressivement emmener dans un échange sur le travail où il va trouver de l'intérêt, sans pour autant perdre de vue l'élaboration d'une proposition de formation. Grâce à quoi celui qui au départ se présentait comme commanditaire à qui le formateur produisait un service, prend rang de partenaire.

Ces déplacements relèvent d'un changement épistémique qui nous conduit à faire l'hypothèse non d'une nouvelle professionnalité du formateur parce que de longue date les formateurs d'adultes, formés avec des psychosociologues ont déjà acquis une posture intervenante mais d'une professionnalité en développement. En effet, ce déplacement vers l'intervention se trouve amplifié avec l'avènement de la compétence et l'attention aux activités concrètes de travail. Dès qu'il prend en compte « le point de vue du travail » (Hubault, 2018), le formateur devient formateur-intervenant.

Comme l'intervenant, il procède par un questionnement de la commande, « comme levier central pour créer sa capacité d'agir » (De Gasparo, 2018) en se fondant sur son ancrage disciplinaire, d'où il tire sa légitimité ; comme lui, il développe une écoute clinique qui l'amène à « considérer la commande de formation « dans sa globalité (...), pour prendre en compte toute “la complexité de l'objet étudié” (... et) accorder une place particulière au rôle du ou des sujets » (Clot & Leplat, 2005) ; comme lui, enfin il doit « être à même de construire une interprétation qui transforme, qui déroge à l'attendu et qui inscrit un basculement entre un avant, l'interprétation, et un après » (Cifali, 2006). De cette façon, le formateur-intervenant crée l'espace pour accompagner chez les professionnels qui se forment, comme chez les commanditaires qui initient la commande, un travail de pensée sur leurs propres actions ; il contribue au développement conjoint des personnes et des organisations dans laquelle ils agissent. Il produit une intervention qui s'initie à partir d'une commande formation.

## 2. Chronique d'une formation-intervention

Illustrons ces principes de la formation comme intervention à partir d'une commande de formation sur l'analyse des besoins de formation. Toujours en cours, cette formation-intervention, conduite avec un collègue, montre le déplacement en acte d'une position de formateur à celle de formateur-intervenant.

### 2.1. Première phase : la commande

Les rectorats outre leurs fonctions de gestion des établissements scolaires et les affectations des élèves ont en charge la formation continue des personnels enseignants et non enseignants. Cette mission, dans le rectorat où nous sommes sollicités, est effectuée par un service dédié qui a en charge :

- la réalisation du plan académique de formation formalisé par un catalogue de formations, appelé le « PAF » ;
- l'accompagnement des établissements qui sollicitent les personnels du rectorat (appelés « conseillers ») pour réaliser des demandes dites « sur mesure » ;
- la mise en œuvre d'actions de formation imposées par le ministère sur des besoins considérés comme prioritaires.

Les conseillers, souvent des enseignants détachés ou reconvertis, se répartissent ces missions selon une double logique : une logique par zone géographique, « un bassin », où ils prennent en charge les demandes des établissements de cette zone et une logique thématique, « le domaine », où ils sont repérés comme spécialistes d'un champ (la santé, la culture, la citoyenneté...) ou d'une discipline. Cette organisation suppose une coordination soutenue de tous les membres de cette équipe intégrant également les inspecteurs des enseignants qui, de leur côté, leur font parvenir des demandes de formation. Produisant un plan à partir de cette hétérogénéité, ils proposent les offres de formation, organisent la préparation des actions de formations (appels d'offre, planification, gestion des demandes, évaluations...) et les suivent. Le directeur de ce service nous demande pour les « conseillers de bassin » une formation « à l'analyse des besoins de formation » afin précise-t-il, « de perfectionner les nouveaux conseillers qui n'ont pas tous été formés à l'ingénierie de formation ». Grâce à ce professionnalisme amélioré par notre formation, il espère « limiter voire diminuer l'absentéisme aux formations ». Il envisage la formation sur une durée de 3 à 4 jours, éventuellement reconductibles après une première phase de travail.

### 2.1.1. *Dialoguer pour comprendre la demande*

Pour le formateur, cette commande peut s'entendre de plusieurs manières. Une sollicitation technique, le mettant en situation de produire « une offre » de formation, répondant aux critères financiers implicites (« trois ou quatre jours, éventuellement reconductibles ») pour former ou perfectionner des professionnels. Une telle offre peut être conçue comme un produit, c'est-à-dire élaborée à partir des savoirs liés à l'ingénierie en général ou au contraire, pensée « sur mesure », en partant des situations rencontrées par les conseillers. À cette étape du processus, et quelle que soit la méthode pédagogique envisagée par la suite, la commande de formation est prise comme telle, c'est-à-dire que le formateur ne questionne pas l'analyse du commanditaire qui le conduit à adresser cette commande ; il ne cherche pas à comprendre comment s'intègre cette commande dans le contexte professionnel des conseillers. Disons qu'il se limite à proposer une offre qui réponde à la commande. Nous ne procéderons pas ainsi.

### 2.1.2. *Dissocier le problème de la solution envisagée*

La réflexion que nous avons engagée d'emblée lors de cette première réunion, a consisté à nous dégager, dans un premier temps, de cette commande pour en comprendre les raisons. Nous cherchons à comprendre : la construction de l'offre est-elle trop étirée entre l'expression du besoin et les formations proposées ; les offres sont-elles trop nombreuses au regard des possibilités réelles de partir en formation pour les personnels ? Dans l'un et l'autre cas, les raisons de l'absentéisme sont au centre de notre questionnement, mais nous ne les mettons pas en lien avec une carence de compétences des conseillers, comme le fait le commanditaire.

Cette étape consiste à dissocier le problème qui mobilise le commanditaire de la solution formative la plus immédiate qu'il attend de nous. Ce déplacement de la commande pour accéder à la demande, rappelé par les psychosociologues (Maisonneuve, 1965 ; Bercovitz, 1978 ; Dubost, 1987 ; Ardoino, 1990...), nécessite, pour le formateur, d'oser opérer cette dissociation, quitte, si le commanditaire résiste, à revenir à sa proposition.

L'hypothèse de l'offre pléthorique qui dépasse le temps que les personnels peuvent consacrer à la formation, retient l'attention du commanditaire. Nous poursuivons plus avant sur cette voie en testant une autre hypothèse : une reconfiguration des offres en fonction des contextes de travail.

Ces échanges semblent l'intéresser parce qu'ils font écho à des demandes de sa hiérarchie. Au cours de cet entretien, le commanditaire fait soudain état d'une réunion à propos de la formation qu'il qualifie de « houleuse » avec ses pairs et sa hiérarchie. Nous comprenons qu'ils ne s'accordent pas sur la

manière d'apprécier les résultats de la formation. Cette commande est donc à entendre comme une recherche de rapprochement de points de vue entre eux. En questionnant plus précisément sur les résultats à attendre de cette formation, il convient que l'enjeu de sa demande renvoie à une problématique plus large que celle de l'analyse des besoins et envisage cette formation comme la première étape d'un travail plus ambitieux sur la conception des plans de formation. Il s'agit, maintenant que la demande est pour partie clarifiée, de proposer une manière de comprendre le problème de l'absentéisme en formation, avec une modalité de travail qui puisse faire réfléchir les conseillers à d'autres manières d'appréhender la notion (contestable) de besoin de formation. Cette reformulation permet de repérer des apprentissages à travailler dans le cadre de la formation.

### 2.1.3. Replacer la commande dans son contexte organisationnel

Nous procédons par étape. Tout d'abord réintégrer ce projet sur l'analyse de l'absentéisme dans le contexte institutionnel. Nous suggérons, vu le contexte délicat, d'instaurer un comité de pilotage où ces débats dits « houleux » puissent se poursuivre de manière mieux contenue pour permettre ultérieurement la construction de compromis ou d'arbitrages sur la manière de construire le plan de formation. Nous cherchons par ce moyen à insérer cette formation et les transformations qu'elle pourra engendrer sur le fonctionnement interne, dans l'institution, faisant l'hypothèse que le changement, s'il se produit, ne se réalise jamais hors des cadres institués.

La deuxième étape consiste à explorer ses attentes de changement et à jauger notre investissement dans le cadre de ces transformations. Nous testons son intérêt pour une approche « territoriale » de la formation qui pourrait mieux répondre aux problématiques de travail des professionnels et remettre en question la notion de « besoin » ; cherche-t-il à faire des ajustements à la marge ou souhaite-t-il engager d'importantes transformations ? Nous l'obligeons par exemple à se projeter dans un rectorat, où le « catalogue PAF », véritable institution soutenue par les syndicats, n'existerait plus. Ces échanges généraux sur les potentielles évolutions de l'offre visent à appréhender l'authenticité de son intérêt, les marges de manœuvre qui sont les siennes et le soutien qu'il apportera pour transformer les pratiques actuelles. Nous pouvons les conduire ainsi en mobilisant notre connaissance du travail concret des conseillers et nos savoirs sur l'intérêt et les limites de l'ingénierie de formation. Nous terminons sur deux points d'accord :

- l'importance de se saisir de l'actualité du contexte pour essayer d'impulser un nouveau processus d'élaboration du plan ;
- la mise en place d'une formation-action<sup>1</sup> à destination des conseillers pour expérimenter une nouvelle manière de comprendre la notion de besoin de formation à partir d'une analyse des situations de travail des personnels dans les établissements.

Nous mettons fin à ce premier entretien, prévu initialement pour deux heures et qui a duré plus du double de temps.

### 2.1.4. Produire une synthèse problématisée pour contractualiser progressivement

En quittant notre bureau, le commanditaire est manifestement satisfait, mais rien n'est acté, même si de nombreuses hypothèses de travail ont été évoquées. Nous proposons de rédiger une synthèse.

Dans ce processus de travail, cette note, n'est pas une simple synthèse. Elle constitue le pivot à partir duquel peut s'opérer le passage de la formation à l'intervention. Elle engage le formateur dans sa compréhension de la situation et l'oblige à formaliser son approche pour former les professionnels. Nous avons, pour cette demande, adopté une stratégie qui prolonge la réflexion engagée lors de ce premier entretien et qui formalise un déroulement possible de la formation. Après le rappel (elliptique) du contexte, cette note questionne tout d'abord la notion de « besoin » en formation pour problématiser l'absentéisme en formation et les zones d'ombre qu'il faut essayer de comprendre dans le contexte du rectorat. Nous proposons ensuite une analyse sectorielle sur un territoire (« un bassin »)

<sup>1</sup> Une formation-action constitue une modalité pédagogique qui fait se succéder des temps de confrontations directes avec des situations à traiter et des temps de préparation et d'analyse de ces confrontations pour réfléchir à des ajustements qui s'avèreraient nécessaires et les mettre en œuvre.

permettant d'appréhender précisément les problèmes au lieu de les aborder d'emblée de manière très générale. Pour cela, nous suggérons une formation-action destinée aux conseillers pour les accompagner à faire eux-mêmes cette analyse. Nous concluons sur la nécessité de suivre ce processus de travail avec un comité de pilotage sollicité à différentes étapes de ce travail.

Cette synthèse va au-delà du travail effectué en réunion : pour le formateur-intervenant elle le prolonge et organise son action future. Elle explicite le sens et la place de la formation envisagée et circonscrit son champ d'intervention ; pour le commanditaire elle s'apparente à une ressource formative, qui doit l'aider à s'approprier mais éventuellement à partager cette proposition avec des collègues.

Ici, le commanditaire s'en est manifestement servi pour échanger avec des collègues. Six semaines plus tard, il nous contacte pour poursuivre l'échange et vient à ce nouveau rendez-vous avec une collègue qui avait annoté cette synthèse.

Ce second échange est suivi de différents ajustements sur l'organisation de cette formation (choix du bassin, des personnels...) et occasionne, avant la contractualisation définitive, une réunion avec le directeur de la formation. À partir de ce moment, l'action se trouve inscrite dans le fonctionnement institutionnel, puisque des échéances intermédiaires sont attendues et le cadre même de l'action de la formation-action est validé à différents niveaux de l'organisation. La proposition contractuelle est alors rédigée et peut dès lors servir de guide pour le travail à conduire. La formation est maintenant insérée dans le fonctionnement institutionnel.

#### 2.1.5. *Du formateur au formateur-intervenant*

Avant de poursuivre notre description et de présenter les premiers résultats de l'action, un point nous paraît essentiel à souligner pour comprendre comment le formateur progresse vers l'intervention.

Pour comprendre la commande, le formateur doit savoir engager le dialogue avec le commanditaire sur son travail (et non pas seulement sur celui des personnes qui seront formées) pour mieux cerner ses attentes à l'égard de la formation. L'écoute de la commande destinée aux autres (les conseillers), au-delà de ce qui est dit au formateur, concerne souvent le commanditaire lui-même. Comprendre la demande nécessite de ne pas confondre l'énoncé et l'énonciation, pour saisir comment le commanditaire se trouve aussi pris par les rais de sa propre commande. Cette écoute suppose de s'intéresser à qu'il fait, vit, décide... pour cheminer avec lui à l'élucidation de sa propre demande. En travaillant avec ce commanditaire sur les possibles transformations de la formation, nous avons surtout réfléchi avec lui à la manière dont lui-même se sentait capable de supporter ces transformations. Dans ce temps de compréhension de la commande, l'approche du formateur-intervenant se situe à un niveau clinique. Elle lui permet « d'écouter pour entendre » (Cifali & Giust-Desprairies, 2006), le laisse ouvert à l'événement et mobilise ses propres affects pour se saisir de ce qui se dit. Pour autant, cette position fréquemment décrite par les psychosociologues, notamment ceux qui s'intéressent à la formation (Jobert, 1992 ; Aymard, 2006 ; Cifali & Giust-Desprairies, 2006...), nécessite, quand il s'agit de formation, d'être articulée à une connaissance des activités de travail, pour co-construire des hypothèses d'actions de formation envisageables dans le contexte du commanditaire. Ces hypothèses ne peuvent trouver d'issues positives si elles ne s'adressent qu'aux autres (les personnes à former) et si le commanditaire n'y trouve pas de la pertinence pour lui-même. S'il ne s'agit pas ici de former le commanditaire avec les conseillers de bassins, il importe qu'il puisse tout de même, en s'y projetant, se représenter cette démarche comme intéressante pour lui. La capacité à instaurer cette réversibilité des attentes en prenant appui dans l'échange sur les activités concrètes de travail est sans doute ce qui permet au formateur de pouvoir basculer vers la position d'intervenant.

#### 2.2. *Seconde phase : réaliser la formation-action destinée aux conseillers*

Une fois la « commande » transformée en demande, à l'instar de ce que font les psychosociologues, le déroulement du processus de travail se met en place, avec une formation-action destinée aux « conseillers de bassin », sur l'analyse des besoins établie à partir des activités de travail. À cette étape du travail, l'intervention se poursuit mais cette fois, se réalise dans le temps de la formation. Les difficultés pour le formateur ne sont pas de même nature que celles de la reformulation de la

commande, elles n'en sont pas moindres pour autant. Deux orientations guident la manière dont nous animons ces sessions en maintenant notre position de formateur-intervenant. Présentées séparément, ces orientations s'articulent et se croisent constamment dans le déroulement de la formation. La première, habituelle pour un formateur sensibilisé aux approches endogènes de la pédagogie des adultes développées par la psychosociologie, concerne la place laissée aux sujets pour apprendre ; la seconde renvoie à la manière de sensibiliser les participants de la formation aux activités concrètes de travail des personnels des établissements. Nous procédons pour cela en mobilisant le principe d'une « pensée par cas » (Passeron & Revel, 2005).

### 2.2.1. Former sans chercher à combler des manques

La première orientation se fonde sur les travaux des psychosociologues notamment ceux sur la conduite des groupes et de l'intervention (Bion, 1965 ; Pagès, 1968 ; Bercovitz, 1978 ; Dubost, 1987 ; Aymard, 2006. . .). Elle vise à intervenir sur les personnes, en étayant leurs capacités à construire des interprétations des situations de travail qu'ils vont découvrir.

Quand nous rencontrons la première fois « les conseillers de bassin » pour la formation à l'analyse des besoins, ils sont au courant du processus de travail et pour certains ont participé à différentes réunions internes sur ce sujet. Ils sont tous volontaires pour suivre cette formation-action parce qu'ils éprouvent « un gap », (pour reprendre le terme employé par l'un d'entre eux), entre leur travail pour produire ce catalogue et son utilisation. Plusieurs expriment une « perte de sens » dans ce qu'ils font. Cette formation suscite une attente forte notamment pour apprendre l'usage de méthodologies et d'outils, supposés être des solutions. Nous sommes attendus comme les détenteurs de solutions que nous allons leur faire apprendre.

Pour le formateur-intervenant, cette attente de savoir, valorisante pour lui, est néanmoins à déconstruire, ce qui constitue une double épreuve à dépasser. Épreuve pour soi, pour ne pas, comme Narcisse se laisser abuser par le reflet dans l'autre de sa propre image ; épreuve pour la conduite du travail en composant d'un côté avec la déception potentielle des participants qui attendent des solutions que nous n'avons pas, tout en proposant une autre modalité de travail qui puisse rassurer. Se joue ici pour le formateur-intervenant sa capacité à composer entre un positionnement d'expert qui lui est demandé et sa résistance à s'y tenir pour plutôt mettre en réflexion les participants en les aidant à retrouver leurs capacités à se faire confiance et à développer leurs propres savoirs.

Cette position caractérise le formateur-intervenant dans ses actes pédagogiques ; il ne prend pas la main dans le travail à faire mais organise un cadre pour accompagner les participants à faire confiance à ce qui pourrait se nommer leur pouvoir de penser. Cette posture se construit en nuances en prenant en compte de nombreux déterminants : la spécificité du groupe, le temps pour conduire l'action, les possibilités d'expérimenter dans le milieu de travail, l'intention d'apprendre des participants. . . Elle n'exclut pas a priori les apports pour répondre à des attentes de savoirs, mais les organise de manière à ce que les personnes qui se forment puissent aussi y loger leurs savoirs. La dimension intervenante dans les débuts d'une formation, conduit souvent le formateur-intervenant à privilégier une position de « médiateur-conseil » (Ulmann & Weill-Fassina, 2017) qui prend davantage en compte le psychique que le social pour installer le cadre d'un travail collectif de pensée.

En suggérant de commencer par un état des lieux de la situation des établissements par rapport à la formation, nous proposons une activité nécessitant d'avoir une certaine historicité de ces structures que nous ne possédons pas. Nos apports se trouvent limités à un soutien méthodologique ; ils laissent la place aux savoirs que ces conseillers possèdent sur ces établissements. L'identification des items pertinents pour effectuer cette analyse a très vite été enrichie par leurs connaissances des outils informatiques comportant ces données sur la formation et des personnes ressources susceptibles de les renseigner. D'emblée cette première séance de formation a permis d'enclencher une dynamique de travail partagée, qui a modifié le rapport habituel formateur, détenteur de savoirs/apprenant, assigné à apprendre. Nous nous sommes fait enseigner de leurs savoirs, et leur avons apporté le nôtre sur les méthodologies d'analyse. Ces enseignements réciproques permettent au formateur-intervenant d'enclencher une autre étape de travail : celle d'amener ces conseillers à rencontrer les destinataires des formations proposées dans le catalogue PAF pour découvrir et comprendre leurs activités concrètes de travail.



Peu habitués à ce type d'échanges sur le travail effectif réalisé par les personnels des établissements, nous les avons outillés pour qu'ils aillent eux-mêmes éclaircir les zones grises identifiées lors de l'état des lieux. Leurs retours d'entretiens les interrogent : un groupe découvre que les formations à la « gestion de classe », ne recourent absolument pas les problématiques de travail des enseignants dans l'établissement sur lequel il enquête ; un autre réalise que les formations au management destinées aux personnels administratifs ne sont jamais évoquées quand il s'intéresse à la manière dont ils ont appris leur travail ; un troisième découvre la souffrance de personnels administratifs... Ces retours d'enquête élargissent le cadre de la réflexion sur les attendus de la formation : nourris d'exemples concrets venant du travail, ils font vaciller des représentations anciennes, bouleversant parfois le sens de ce que ces conseillers avaient coutume de faire jusqu'à présent.

Ce principe pédagogique consistant à accompagner l'action sans la faire n'est pas nouveau. Ce qui produit de la nouveauté est lié au champ d'exploration : le travail concret. Cette confrontation directe aux situations de travail fait émerger des questionnements, des doutes qui ouvrent dès lors à de possibles transformations.

### 2.2.2. Procéder par « une pensée par cas »

La deuxième orientation, inspirée d'une « pensée par cas » procède à l'inverse d'approches programmatiques qui visent une compréhension générale et globalisante des phénomènes observés. Celle-ci, contrairement à la précédente est nouvelle et déstabilisante pour les formateurs.

Notre suggestion de travailler à partir d'un nombre plus restreint d'établissements n'est pas seulement une affaire de dimensionnement de l'action. Il s'agit plus fondamentalement d'apprendre à « raisonner à partir des singularités », donc d'apprendre à regarder le travail, le décrire, le comprendre... pour produire une analyse phénoménologique et pragmatique qui prenne en compte le contexte, l'histoire et l'écologie du travail.

Un petit nombre d'établissements permet plus aisément, dans le temps imparti et compte tenu du nombre de participants à la formation, de s'attacher à l'identification précise d'informations importantes à connaître et mettre en relation pour envisager des hypothèses sur le rapport à la formation. Le premier état des lieux (spécificité des établissements, heures de formation par catégories de personnels, thématiques suivies...) est effectué avant de réaliser des entretiens et des observations dans les établissements. Il a permis de repérer ensemble des « zones d'ombre » à élucider dans chaque établissement et d'engager le dialogue avec le chef d'établissement sur des points précis concernant son fonctionnement. Cette recherche de données précises aide dans un premier temps à relativiser les idées générales, les allant de soi, les a priori... Dans un second temps, elle soulève des questions qui nécessitent d'aller voir les personnels des établissements pour mieux les comprendre. En apparence factuel, ce déplacement vers les professionnels suscite de nombreuses inquiétudes, notamment celles de s'autoriser à s'intéresser aux activités concrètes de travail, par crainte d'ingérence dans un espace où ils se rendent rarement pour comprendre ce qui s'y fait. La constitution de petits groupes facilitant l'entre-aide a permis de dépasser ces réticences qui, en progressant dans l'analyse, se sont éclairées.

Une fois ces peurs dépassées, cette quête attentive d'informations fait surgir de nombreux étonnements et donne lieu aux récits de « cas ».

Le cas, dans « la pensée par cas » ne sert pas seulement au surgissement de l'inhabituel. Il fait problème dans le sens où il retient l'attention, suspend les jugements et stimule de nouveaux raisonnements. « Il n'illustre rien au départ : ni type connu, ni certitude acquise, il se présente comme une énigme, dont il faut mettre au jour les termes pour tenter de la résoudre » (Passeron & Revel, 2005, p. 18). La reprise du principe « d'une pensée par cas »<sup>2</sup> constitue pour le formateur un étayage solide lui permettant d'articuler la formation et le travail. Le cas stimule les questionnements sans dissocier ces réflexions des contextes professionnels et des faisceaux d'indices qui les ont révélés mais aussi sans produire de jugement sur les manières d'agir. Il oriente les regards sur l'effectivité de l'action,

<sup>2</sup> Pour les auteurs, « la pensée par cas » a une double origine : d'une part, une tradition liée à la casuistique morale, juridique et religieuse, qui questionne les tensions entre la morale, l'éthique et la sagesse pratique (phronésis) ; d'autre part, elle renvoie à la pratique médicale et à la démarche clinique.

découvre ses tensions, paradoxes, jeux, satisfactions... et fait réfléchir à ce qu'elle recèle comme exigences, connaissances, implications, savoirs, habiletés, compétences... C'est à l'analyse de ces singularités et aux manières de s'en saisir, que nous nous attachons dans cette formation-action pour dégager collectivement d'autres conceptions du « besoin » de formation et différentes manières d'articuler les activités concrètes de travail et la formation.

En mettant en partage avec les professionnels cette expérience du travail circonscrite dans une pensée par cas, il devient possible de déplier les manières de penser et d'agir en révélant comment des faits sont enchâssés, en continuité ou en rupture avec des questions plus générales, souvent éthiques et politiques. La « pensée par cas » aide en formation à faire émerger de l'ombre des savoirs insus et à mettre en lumière la manière dont savoirs disciplinaires et savoirs d'actions se combinent. Ces dimensions structurelles qui s'élaborent à partir d'une « pensée par cas » sont celles qui permettent, de former au travail sans réduire les apprentissages à l'exécution des tâches.

Ces « manières de penser » engendrent « des manières d'agir » (Maggi, 2000), qui installent progressivement des déplacements minimes mais jamais anodins, au sein des organisations. Ces transformations signent une appropriation des apports de la formation-intervention qui se développent désormais sans l'accompagnement du formateur-intervenant. Par exemple, plus vite que nous l'aurions souhaité, mais la fonction d'un formateur-intervenant n'est pas de maîtriser tout ce qui se fait dans l'organisation, les conseillers ont décidé de proposer aux établissements des inscriptions collectives à certaines formations du catalogue. Ce passage expérimental d'une logique d'inscription individuelle à une logique collective ne relève pas seulement d'un changement de procédures ; il résulte, nous semble-t-il, d'une nouvelle compréhension chez ces conseillers de la compétence, non plus seulement solipsiste, mais fruit « d'une habilitation intersubjective et sociale » (Baron, 2015).

### 3. Conclusion : l'intervention, une nouvelle professionnalité pour le formateur ?

La position intervenante du formateur d'adultes, héritée des travaux de la psychosociologie, n'est pas nouvelle, notamment lorsqu'il forme des personnes et des groupes. S'insérer dans les espaces de questionnements des sujets sans chercher à combler des failles ou à s'imposer comme un « maître explicateur » (Rancièrè, 1987) est une pratique courante pour un formateur d'adultes. Cette manière d'intervenir sur les personnes s'inscrit dans une histoire de la professionnalité, où la reconnaissance de cette dimension intervenante a parfois conduit à le définir non comme formateur, mais comme « un agent de développement » (Jobert, 1993).

L'intervention non plus sur les personnes mais sur le travail concret, celui qui confronte directement les professionnels à la réalisation des activités et tâches qui leur sont confiées, transforme profondément sa professionnalité. Une gamme large de situations professionnelles où interagissent des personnes, des collectifs dans des environnements matériels et virtuels s'impose à lui et remet en question ses représentations de l'activité professionnelle des personnes qu'il forme. En découvrant le travail du point de vue des personnes qui le font, leurs manières d'effectuer des choix entre divers possibles, de déjouer des procédures pour gagner du temps, de développer des savoirs de prudence, des habiletés, ... le formateur se trouve réinterrogé sur les usages des savoirs et des connaissances qu'il fait apprendre. Soit il n'en tient pas compte et poursuit sur sa voie initiale ; soit il s'y implique, s'y engage et voit sa professionnalité se transformer.

Au plan pratique, la diversité des situations sur lesquelles il peut être sollicité le confronte à un empan large de questions ; il se trouve alors à l'interface de nombreux champs de savoirs qui l'obligent à une interdisciplinarité. Comment dès lors, peut-il circonscire son périmètre d'action ? Dans quels domaines doit-il développer de nouveaux savoirs ? Avec quel étayage pour s'assurer de leur validité et les faire évoluer ?

Au plan éthique, l'intervention sur et partir du travail bouleverse sa place et son rôle au cœur même de sa fonction de formateur : que faire apprendre désormais si les savoirs et les procédures ne s'appliquent pas ? Comment intégrer la singularité d'une situation avec un principe général assurant une équité de traitement ? Faut-il prendre en compte en formation, les arbitrages et les débats de normes qui traversent le traitement d'une situation ? Les ignorer et former à une activité désincarnée, qui ne se pratique jamais comme telle ?

Quand il se trouve au sein des organisations pour comprendre le travail des professionnels qu'il aura à former, doit-il rester neutre quand il se trouve témoin de manières de travailler qui interrogent l'éthique ou la santé ?

## Déclaration de liens d'intérêts

L'auteur déclare ne pas avoir de liens d'intérêts.

## Références

- Ardoine, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Association francophone internationale de la recherche scientifique en éducation*, 21–30 [texte disponible sur <http://www.ariane.com>].
- Aymard, A. (2006). De l'emprise à l'étayage, un site clinique. In M. Cifali & F. Giust-Desprairies (Eds.), *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck.
- Baron, X. (2015). *Les compétences entre attributs et capacités autonomes : du mythe obsolète à la refondation dans l'économie post-industrielle*. ATEMIS, Paris.
- Bercovitz, A. (1978). L'intervention est un échange. *Échanges sur l'intervention. Connexions*, 24, 34–49.
- Bion, W. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris: PUF.
- Cifali, M., & Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck.
- Cifali, M. (2006). Partis pris entre théories et pratiques cliniques. In M. Cifali & F. Giust-Desprairies (Eds.), *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 127–144). Bruxelles: De Boeck.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68, 289–316.
- De Gasparo, S. (2018). Quelques propositions pour penser l'avenir de l'intervention. *Éducation permanente*, 214/1, 187–192.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris: PUF.
- Hubault, F. (2018). Le métier d'ergonome, entre intelligence politique et posture clinique. *Éducation permanente*, 214–1, 75–82.
- Jobert, G. (1992). La position sociale du consultant. *Éducation permanente*, 1992–4(113), 158–177.
- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse. *Éducation Permanente. Comprendre le travail*, 1993–2(116), 7–18.
- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire. À propos de trois métaphores agissantes en formation d'adultes. *Éducation Permanente*, 143, 7–28.
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris/Eyrolles: Éditions des organisations.
- Leplat, J. (1988). Les habiletés cognitives dans le travail. In P. Perruchet (Ed.), *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles: Mardaga.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: PUF.
- Luttringer, J. (2015, 2015). L'entreprise formatrice et le droit après la loi de 2014. *Chroniques*, 95.
- Maggi, B. (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris: PUF.
- Maisonneuve, J. (1965). Un schéma d'intervention psychosociologique brève pour des collectivités à structures simples. *Revue française de sociologie*, 6–2, 191–202.
- Meignant, A. (2003). L'ingénierie de formation : du far west au néo-académisme ? *Éducation permanente*, 157, 37–52.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*. Paris: ESF.
- Pagès, M. (1968). *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*. Paris: Dunod.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005a). *Penser par cas*. Paris: Éditions EHSS.
- Passeron, J. R., & Revel, J. (2005b). Penser par cas. Raisonner à partir des singularités. In J.-C. Passeron & J. Revel (Eds.), *Penser par cas* (pp. 9–44). Paris: Éditions E.H.S.S.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris: Fayard.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du travail : pour une approche ergologique*. Paris: PUF.
- Snyders, G. (2008). *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*. Les Lilas, 93260: Institut de recherche de la FSU.
- Snyders, G. (1973). *Où vont les pédagogies non directives ?* Paris: PUF.
- Ulmann, A., & Weill-Fassina, A. (2017). Introduction-Emergences multidisciplinaires de méthodologies de l'action en recherche-intervention sur le travail. In A. Ulmann & P. Zarifian (Eds.), *Objectif compétence*. Paris: Éditions liaisons sociales (1999).
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Éditions liaisons sociales.