

# Les aspects socio-historiques de la formation continue

**Bruno CUVILLIER**

*Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul,  
les hommes s'éduquent par l'intermédiaire du monde (FREIRE, 1974).*

« Former, Former, il en restera toujours quelque chose », tout en ajoutant pouvoir préparer 46 % de ses ouvriers en un jour de formation. Cette déclaration du grand pédagogue et père du travail à la chaîne, qu'est Henri FORD est sans ambiguïté. La formation est affichée comme l'outil rapide d'adaptation au poste de travail. Elle est largement utilisée au sein des entreprises bien avant son institutionnalisation grâce à la loi de 1971, fondatrice de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. Cette loi ne crée pas, ex nihilo un droit sur un champ en friches. Des textes importants la précédent, et au-delà de l'arsenal réglementaire et juridique, de multiples pratiques datant de plus d'un demi-siècle, sont marquantes. Au sein de ce champ, la question de la transmission et ses enjeux peut au fil de son évolution, en donner une intelligibilité. On peut l'exprimer ainsi : **Qui transmet, à qui, pourquoi, comment, où ?** À savoir qui est autorisé, légitime à transmettre, quelle est cette figure de la transmission ? À quelle catégorie de professionnels, avec quelle finalité sociale, sur quel mode et dans quels lieux. La formation s'affiche depuis ce début de 21<sup>ème</sup> siècle partout et tout au long de la vie. Son institutionnalisation a mis et met en scène des acteurs qui font valoir des intérêts souvent divergents quant à sa finalité sociale. Dans ce champ de pratiques, traversé par des tensions internes, pour que cela tienne, il faut du liant. Le consensus est fragile et la formation prend alors la fonction d'un « espace transitionnel » où des conceptions antagoniques du monde se rencontrent, s'affrontent. Une vision socio-historique fait ressortir ces lignes de tension qui positionnent la formation professionnelle sur un curseur, plus ou moins proche du travail. Cette proximité ou distance caractérise, me semble-t-il, l'évolution de rapports de forces d'un champ exposé au marché. L'évolution sémantique durant un siècle traduit cette dynamique : on note la disparition de termes comme instruction, éducation, formation qualifiée de permanente, populaire, ouvrière. Emergent les termes de formation continue, tout au long de la vie, récurrente. Cette

évolution lexicale donne des indications assez précises sur les périodes concernées. Progressivement, l'idée d'une formation permanente, comme bien universel, émerge en France comme un impératif susceptible de réaliser l'intérêt général. Ce bien universel s'est construit tout au long du 20<sup>ème</sup> siècle, mais s'inscrit dans une conception plus ancienne de la formation.

## **Comment définir la formation professionnelle à ses débuts ?**

Avec la révolution industrielle, on assiste à une division du travail et un nouveau partage des savoirs professionnels. Le développement du commerce et de l'industrie entraîne de nouveaux besoins éducatifs. Les structures scolaires et universitaires classiques, ne peuvent les prendre en charge, pas plus que les différentes formes d'apprentissage sur le tas (informels, corporatistes.). L'apprentissage au sein des corporations, perçu comme trop rigide, tend à freiner le dynamisme économique d'inspiration libérale. La transmission de pratiques professionnelles traditionnelles irait à l'encontre d'une démarche d'innovation. Enfin, les logiques malthusiennes privilégiaient la transmission à une descendance familiale, limitant ainsi le nombre d'apprentis. Dans ce monde préindustriel de la production, on privilégie un mode d'apprentissage fondé sur le « voir-faire » suivant l'exemple du patron-père et du compagnon-modèle. La transmission des pratiques obéit à la logique de la compétence empirique, synthèse entre des qualités individuelles, des comportements et des savoir-faire de métier. Il s'agit très souvent d'une transmission des savoir-faire par imprégnation. On pourrait plus précisément parler de transmission du travail plutôt que de transmission de savoirs. Cette distinction présuppose une socialisation à des places au travail. Les modalités de transmission des savoirs sont à interroger sur la façon dont circulent et se transmettent les places professionnelles. Avant de tenir sa place, il faut pouvoir être mis à une place, la bonne place. Le pouvoir d'assi-

gner cette place, participera jusqu'au début de la révolution industrielle, des stratégies de limitation de l'accès aux savoirs d'un groupe social. Elle sera en partie confisquée, par les psychotechniciens qui vont fonder une psychologie scientifique sur la base de l'évaluation des aptitudes. Le choix du métier ou l'entrée en formation sera déterminé par un profil d'aptitudes, indépendant du milieu familial et d'une origine sociale. Ce projet scientifique en lien avec un projet social, vise à ce que chacun soit à sa place à sa vraie place. Dans cette assignation des places que défend cette psychotechnique, il y a une convergence entre l'épanouissement individuel et le développement de la société.

Cette vision rationnelle est celle également portée par le taylorisme qui introduit un principe de division entre les activités de conception, réservées aux ingénieurs et les tâches d'exécution, assurées par les ouvriers. Les secondes découlent des premières et sont sous leur domination. Dans le système de formation, cela génère une distinction entre la formation des élites, pour qui l'on privilégie un enseignement à dominante de culture générale et de sciences et technologie appliquées et la formation des ouvriers qualifiés, davantage basée sur l'apprentissage de techniques élémentaires et standardisées (dessin industriel, gestes productifs à l'atelier, etc.). Au début du 20<sup>ème</sup> siècle, le capitalisme industriel a un besoin croissant de travailleurs capables de faire fonctionner des organisations productives de plus en plus complexes, sur la base de techniques rationnelles assurant leur reproductibilité. Les savoirs ne doivent plus être locaux, variables selon les circonstances ou régions et réservés à quelques individus désignés. Au contraire, ils doivent être à portée beaucoup plus générale, standardisés et rendus accessibles à un nombre croissant de travailleurs.

### **Comment cette injonction productiviste va-t-elle se mettre en œuvre ?**

Elle va s'appuyer sur la mise en place d'un système de formation professionnelle, qui vise à uniformiser sur le territoire à la fois le contenu de la formation, et les conditions de sanctions de cette formation. Ce projet repose sur la création du CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) en 1916, diplôme emblématique de la qualification ouvrière. Les débats et les luttes pour sa mise en place seront à la fois un point d'ancrage important dans le développement ultérieur de la FC mais également un point de butée. La mise en œuvre d'un diplôme professionnel relève initialement du monde de l'atelier, pas de celui de l'école. La conviction est forte qu'une formation professionnelle doit répondre aux besoins des employeurs et être placée sous leur contrôle ce que l'on pourrait traduire par « *Tout par la profession et pour la profession* » (BRUCY, 2005, p. 15). Or, cette conception qui privilégie quasi exclusivement des savoirs centrés sur le poste de travail, est vivement critiquée par une frange du patronat des entreprises les plus modernes ainsi que par la Direction de l'Enseignement technique. Ce consensus entre ce patronat « éclairé » et le gouvernement radical socialiste vise à donner des signaux au monde ouvrier et syndical, d'une possible évolution sociale grâce à des diplômes (reconnus dans

les conventions collectives en 1936 et dans les grilles de classification Parodi en 1945). La formation est mobilisée pour adapter, promouvoir et rendre mobile le travailleur, tout en luttant contre une forme d'hérédité professionnelle. Est-ce à dire que la formation est l'antidote révolutionnaire ? Probablement pas mais elle participe au développement dans l'après-guerre du modèle de la qualification, garant d'une certaine stabilité de l'emploi et du statut du travailleur. C'est l'essor d'une société salariale. On constate ainsi une évolution à partir des années 1930 de la position des syndicats de salariés en matière de formation : auparavant considérée comme un outil de diffusion de la culture bourgeoise, la formation est devenue pour eux un moyen pour aller vers le progrès social. Cette conviction de recourir à la formation va se traduire par la création au sein de plusieurs syndicats ou partis (CGT, CFTC, UIMM, le Parti communiste) d'école interne pour former cadres et militants. Cette offre de formation accompagnera la transformation du syndicalisme. Progressivement, la tradition d'un syndicalisme de lutte, laisse place à un syndicalisme plus participatif. Cette évolution contribuera au développement du paritarisme, caractéristique du champ de la formation professionnelle. Pour assurer leur représentation dans différentes instances (prud'hommes, CE, CA des entreprises nationalisées, sécurité sociale.), les syndicalistes sollicitent non seulement des formations à contenu doctrinaire, mais également technique.

### **La fonction du diplôme ?**

Les nombreux débats évoqués précédemment lors de la création du CAP (en lien avec la loi Astier) portaient entre autre sur la fonction du diplôme. Sa conception repose sur la philosophie d'une formation « méthodique et complète », seule capable de permettre une évolution de l'ouvrier aux changements technologique. Qu'est-ce que l'on entend par cette formule ? C'est l'idée qu'une formation développe non seulement des capacités professionnelles mais également des aptitudes grâce à l'introduction systématique d'un enseignement général. Il y a dans cette nouvelle conception du diplôme, une vision du travailleur qui n'est pas seulement un producteur, mais relève d'une triple exigence, « **former l'homme, le travailleur et le citoyen** ». L'acquisition des savoirs pratiques n'est pas dissociable d'une éducation civique, morale et humaine ; elle repose sur « un enseignement qui, dans l'ouvrier, voit l'homme et le citoyen et ne sépare pas la vie de l'atelier de la vie tout entière » ; Ce modèle d'apprentissage vise l'acquisition de l'autonomie économique, sociale et politique et le diplôme national est un élément constitutif de cette autonomie. Il permet de s'affranchir d'une reconnaissance locale. Cette conception de la formation va influencer, profondément, les différents mouvements de la formation professionnelle et sera explicitement repris dans le plan LANGEVIN-WALLON à la libération. Les zones de tension résulteront d'une polarisation entre une approche « culturelle » et « citoyenne » d'un côté et une approche « fonctionnelle » et « professionnelle » de l'autre. Cette polarisation constituera pendant un demi-siècle un axe majeur de structuration du champ de la formation (PALAZZESCHI, 1998 ; TANGUY, 2005).

Cette mise en ordre scolaire s'accompagne d'une partition des temps : le temps de l'étude et de l'esprit s'oppose au temps de l'action et de la production. Cette division du temps établit une hiérarchie entre les savoirs théoriques et les pratiques professionnelles. Les pratiques professionnelles résultant d'une stricte application des savoirs théoriques. Le travail est reproduit sur un mode technique dans un espace de type scolaire, distinct de l'espace productif. Sont exclus de cet espace, les savoirs professionnels incorporés ou implicites, peu explicites et donc difficilement transmissibles. Pour autant, ces dispositifs de contrôle social ne sont pas nouveaux (ils existaient déjà dans les corporations). Ce sont les logiques qui diffèrent : on passe d'une logique intersubjective et singulière, propre à chaque lieu de production, à un registre plus rationnel et systématique, basé sur une standardisation des savoirs et de leurs méthodes de transmission.

La mise en forme scolaire, va produire un modèle de La formation professionnelle, qualifiée de « **promotion sociale** ». Cette forme « mythique » de la formation repose principalement sur des dispositifs de cours hors du temps de travail et permet aux salariés d'accéder à une position professionnelle supérieure. Elle connaît un fort développement pendant les trente glorieuses, période de forte croissance économique. Ce modèle, élitiste, individuel et méritocratique va contribuer à fournir à l'appareil de production, ses chefs (management intermédiaire) dans un environnement peu qualifié au sens de détenteur de diplôme (85 % de la population active ne dispose pas de diplôme ou le CEP<sup>1</sup> dans les années 60). Si dans les faits, ce modèle a pu être encensé, car témoignant d'une société ouverte ou tout serait possible à force de motivation et travail, il a profité à très peu de travailleurs. Un autre modèle, va émerger pour répondre aux besoins importants de main d'œuvre d'après-guerre, ainsi qu'à l'hémorragie du monde rural (la population rurale passe de 27 % à 9 % de la population active entre 1954 et 1975). C'est le modèle de la FPA (TWI, méthode Carrard) qui sera principalement portée par ce qui deviendra ultérieurement l'AFPA. Les formations sont dispensées dans un laps de temps assez court, centrées sur l'exercice du métier et assurées par des moniteurs, professionnels du domaine. Cet appareil de formation d'adultes s'est construit en soustrayant de nombreux professionnels expérimentés de leurs entreprises, pour en faire des spécialistes de la transmission des savoir-faire. Outre le caractère promotionnel pour ces ouvriers destinés à devenir formateurs, ce processus traduit l'incompatibilité entre activité productive et transmission des savoir-faire. Enfin, il affaiblit les collectifs de travail, leurs cohésions et comme le suggère Santelmann (2004) la perception de la valeur de ces savoir-faire reconstruits et rediffusés ailleurs. Face à ces modèles centrés sur l'apprentissage du geste professionnel efficace, le mouvement d'Education populaire qui regroupe de multiples associations (Ligue de l'enseignement, Peuple et Culture, CEMEA,...) vise à promouvoir une Education permanente. Cette Education permanente, qui englobe l'Education des jeunes et adultes, doit viser au développement culturel dans toutes ses dimensions. Elle revendique son inscription dans des

<sup>1</sup> Certificat d'études primaires

temps nouveaux, qui ne soient ni le travail, ni les loisirs, mais celui ouvert par des dispositions législatives (congrès culturels, lois de 1959, 1963,...). En fait, ces mouvements d'une grande diversité (laïque, religieux, politiques) vont contribuer à développer quelques principes forts, au sein de la FA. L'entraînement à apprendre (voir-juger-agir de la JOC, l'entraînement mental de Peuple et culture, sorte de formation par la recherche avec ses apprendre à discerner, à analyser, à définir et à classer) devient un enjeu social et de résistance dans les années d'après-guerre. La culture n'est pas un bien qui se distribue, mais il faut la vivre ensemble pour la créer. Cette perspective se base sur différentes étapes de conscientisation, de distanciation et de recul réflexif et vise l'émancipation des apprenants. Ce mouvement s'éloigne des méthodes scolaires de transmission académique, de celui qui sait vers celui supposé non savoir. Emerge la question difficile du rapport au savoir comme le suggère Bénéito CACÉRÈS (un des représentants de Peuple et Culture avec DUMAZEDIER) : « L'histoire de l'Education populaire, c'est aussi la prise de conscience des problèmes redoutables que pose l'enseignement des adultes. Vouloir partager ses connaissances avec les déshérités de la culture ne suffit pas pour obtenir des résultats. On n'enseigne pas à des adultes qui ont une expérience de la vie, qui viennent volontairement apprendre après une dure journée de travail, comme à des enfants soumis à l'obligation scolaire » (cité par TROGER, 1999). Cette spécificité d'un public adulte, va ouvrir de nombreux chantiers et réflexions. Outre l'évolution d'une pédagogie spécifique pour les adultes, (andragogie diraient les canadiens), va se poser la question de la prise en compte des savoirs informels et de leur reconnaissance. Comment penser des dispositifs de formation d'adultes (FC ou initiale) pour faciliter la construction de sens à partir d'acquis non formels ? Au sein de l'Institut de psychologie, le dispositif FPP (Formation à Partir de la Pratique) en est un bel exemple. Dans le prolongement de ces dispositifs qui s'appuient sur l'expérience et les savoirs non formels (autobiographie raisonnée de DESROCHE, les 'histoires de vie en formation, FPP..) s'ouvre la question non seulement de la reconnaissance mais également de la validation de ces savoirs issus de l'expérience. Une évolution est perceptible dès les années 80 et la loi de 2002, constituera un aboutissement. Cette prise en compte de ces savoirs issus de la pratique, d'égale dignité avec les savoirs plus théoriques, nous précise la loi, participe d'une modification profonde de ce qu'est la transmission et du rôle du formateur enseignant. Elle va contribuer à faire évoluer les rapports entre savoirs théorique et pratiques.

Au fil des années 50/70, la formation est promue par des élites réformatrices comme un instrument de modernisation de la France pour accroître la productivité et pacifier les relations de travail. Progressivement, elle est présentée comme une conquête sociale et un bien universel, dont seuls l'accès et les modes de réalisation feraient problème. La loi de 1971 est accueillie favorablement par bon nombre d'acteurs sociaux qui voit un progrès social important. Elle inscrit le **droit à la formation professionnelle** continue dans le droit du travail et prévoit une obligation de financement des entreprises.

Ce nouveau cadre réglementaire affirme le rôle des entreprises dans la formation des salariés. L'adaptation aux changements apparaîtra comme un défi à relever par la formation, sorte de potion magique de la compétitivité, de cohésion sociale et de promotion individuelle. La loi « DELORS » ambitionne également de réduire les inégalités constatées en formation initiale, en facilitant largement l'accès à la formation continue, aux moins formés. Certains travaux sociologiques, et de nombreux rapports ultérieurs mettent en cause la vision de l'éducation permanente comme « école de la deuxième chance » et moyen de combler les inégalités éducatives et sociales initiales). Il s'avère que l'accès à la formation est inégalitaire que l'on prenne en compte les variables CSP, sexe, secteur professionnel, taille de l'entreprise...La formation va aux mieux formés, ce que Bernard LIETARD a traduit par : on arrose là où il a plu. Progressivement on parlera plus volontiers en France de « formation permanente » plutôt que « éducation permanente », ce qui peut signifier un recentrage sur une dimension plus directement fonctionnelle et professionnelle. Les dispositifs de formation sont préférentiellement déclinés en termes de « production de compétences » plutôt que sous une l'approche « culturelle » et « citoyenne » associée auparavant à la notion d'éducation permanente. Dans les lois qui suivront (2004, 2009, 2014), la formation est plus que jamais appréhendée pour prévenir et guérir les effets d'un chômage structurel et conjoncturel. L'ambition politique de la formation permanente se déplace vers une instrumentation des pratiques de formation au service des besoins de l'emploi. Elle s'accompagne d'une responsabilité plus marquée pour la personne à se former, en mobilisant une motivation pour garantir son « employabilité », développer sa professionnalité. Dans ce contexte d'une crise profonde et durable du travail, chaque professionnel est enjoint à devenir l'entrepreneur de sa propre employabilité (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 1999). Ce recours à davantage de professionnalisation s'inscrit dans le paradigme de la compétence, pièce maîtresse des outils du formateur (déclinaison des programmes en compétences, référentiels de compétences...). Pour autant, cet usage social de la compétence tend à nier le caractère collectif de la performance. Les textes ultérieurs vont renforcer cette responsabilisation à travers les notions d'appropriation par l'individu, d'individualisation des parcours, de co-construction entre le salarié et son entreprise. Ce constat mérite peut-être d'être nuancé pour la nouvelle loi de 2014 qui met l'entreprise face à sa responsabilité formative à l'égard de tous ses salariés, notamment l'adaptation au poste de travail et le maintien de la capacité à occuper un emploi. Face à ce mouvement individualisant, des expériences ont vu le jour pour penser différemment la formation permanente. Elles visent à réinvestir les milieux de travail, en tentant d'articuler visée individuelle et collective. En prenant le contrepied, d'une scolarisation de la formation professionnelle, elles vont déployer des dispositifs innovants, associés au développement de recherches. Le CUCES /INFA (Centre universitaire de coopération économique et sociale) de Nancy, dirigé par Bertrand SCHWARTZ, développe une conception de

l'éducation permanente qui s'appuie dans un premier temps sur des interventions dans les entreprises et des actions collectives dans les bassins miniers de Lorraine en reconversion. Dès les années 60, ce projet d'éducation permanente, emprunte à 3 modèles : le courant des relations humaines diffusé au sein de l'entreprise, la dynamique des groupes et enfin les méthodes d'éducation actives, portées par l'éducation populaire et l'éducation nouvelle (FREINET). La conception du CUCES est une éducation permanente au sein des entreprises. Leur ambition est de ne pas enfermer la formation dans les murs de l'école ou de l'université et éviter de recourir à des enseignants ou de nouveaux professionnels spécialisés « l'idée est de permettre que se diffuse une prise en charge de la responsabilité de la formation par des gens qui ne sont pas des formateurs de métier et que celle-ci devienne une mission de citoyen à l'égard de ses concitoyens, CUCES, 1968). Il est nécessaire de se rapprocher des milieux de travail pour proposer une formation visant une adaptation aux changements socio-économiques mais également les moyens d'accès à la culture et à l'évolution de la société. On retrouve l'ambition des promoteurs des années 1920 d'une conception de la formation visant à « **former l'homme, le travailleur et le citoyen** » tout en privilégiant une formation proche des lieux de production. Le projet du CUCES est ambitieux, ne visant pas seulement les cadres, mais toute la population industrielle. Leur action s'appuie sur des principes de base : rejet des modèles, rejet des programmes, imprégnation « du et par le milieu », recherche d'ouverture et globalisme et enfin démultiplication des actions grâce au recours au formateurs de formateurs (1 forme 10, qui forment 100...). Cet esprit d'innovation et leur liberté peut faire rêver. Il faut rappeler que l'idée d'un adulte en formation, bénéficiant d'une prise en charge différente de celle d'un étudiant, est étrangère au milieu universitaire de l'époque. L'idée du CUCES sera que leur conception de l'éducation permanente participe au changement de l'Education nationale par le transfert de nouvelles pratiques, réflexions et expérimentations. De multiples tentatives viseront par contamination à sortir d'un modèle scolaire la formation et contribuer à la faire sortir des murs de l'école ou de l'Université. Cette expérience hors normes du CUCES, s'arrêtera dans les années 70, mais marquera durablement le champ de la formation des adultes. Elle lui donnera une visibilité tant du point de vue de la recherche, que de la pédagogie ou encore de son organisation. Elle fera émerger à travers les multiples débats au sein de son équipe la pertinence d'une démarche d'ingénierie de formation. Cette dernière centrée sur une réflexion moyens ou ressources/ objectifs, à tendance à oublier le sens de la formation. Comment tenir les deux bouts en tentant de diffuser largement la formation tout en conservant une approche clinique. Certains ont pu qualifier cette expérience comme une rencontre entre l'utopie et le réalisme. On en retrouve l'esprit dans le mouvement initié par les psychologues du travail, I. Odone, et Y. Clot. Ces initiatives se revendiquant d'une approche clinique sur le travail et la formation comportent une dimension politique, qui vise à permettre aux collectifs de travail d'utiliser ces analyses pour changer les organisations de travail. C'est

une formation à et par l'analyse du travail pour et par l'action. Le projet est de permettre un accès à la transformation des situations de travail en instituant des controverses autour du métier. Le formateur intervenant ne se situe pas dans une logique classique de transmission, mais propose grâce à un dispositif méthodologique, de nourrir des échanges entre professionnels sur le bien faire son métier. Le formateur, n'endosse plus la position de l'expert, censé dire ce qu'il faut faire pour changer la situation. Il accompagne les collectifs pour leur permettre de retrouver un pouvoir d'agir. Certes, une orientation de la formation basée sur l'analyse du travail, ouvre des questionnements éthiques quant à l'utilisation faite de ces analyses. On peut parfois imaginer une instrumentalisation des sujets à des fins qui ne visent pas l'émancipation mais à l'extorsion de savoir-faire. Cet engagement des formateurs et certains chercheurs sur le terrain a permis la prise en compte des savoirs d'actions qualifiés d'implicites, tacites ou incorporés. Tous ces savoirs, peu ou pas conscientisés, que l'on ne sait plus que l'on sait, constituent un enjeu fort dans les milieux de travail. Ils bénéficient de peu de légitimité sociale, sont largement impliqués et développés dans et avec la pratique. Cette prise en compte de ces savoirs peu formalisés, constitue probablement un enjeu pour la formation continue. Les espaces de construction du savoir sont multiples et se réfèrent à cette idée de « **formation tout au long de la vie** », présente dans la loi de 2004. Elle est définie par FORQUIN (2004) *comme une éducation étendue sur toute la durée de la vie, intéressant toutes les dimensions de la vie et intégrant en un dispositif cohérent les différentes modalités possibles du processus éducationnel : initiale et continue, formelle et informelle, scolaire et non scolaire* » (FORQUIN, 2004). Cette conception a largement été débattue. Pour certains, il s'agit d'une arme néolibérale, pour d'autres, cela a permis de penser de nouvelles pratiques de formation, articulant les savoirs issus de la pratique avec ceux davantage théoriques. Cette prise en compte des savoirs informels, suggère un élargissement des concepts d'apprentissage en lien avec la diversité des sites et des méthodes de formation (loisirs, travail, foyer, TIC). L'expression de CARRÉ (2005) « l'éducation tout au large de la vie » (*lifewide learning*), traduit les interrogations qui portent sur la conception de ces nouveaux espaces de formation. On constate un affaiblissement du modèle classique de formation (stages réalisés en dehors du milieu de travail), qui tend à être remplacé par des dispositifs centrés sur l'autoformation, ou encore l'Analyse de la Pratique Professionnelle (APP). Ces évolutions questionnent le rôle du formateur, invité à délaisser une fonction classique de transmission, au profit de fonctions d'accompagnateur, de tuteur. L'articulation plus marquée de la formation avec les situations de travail, rend possible l'introduction de la notion « d'espace de professionnalisation » en tant « qu'espace de production de biens et de services organisé comme un espace de développement de compétences » (BARBIER, 2001, p. 17). Ce mouvement peut être relié à une logique de professionnalisation, qui tend à promouvoir un salarié adapté et adaptable aux évolutions rapides du marché du travail. Le recours à la formation pour sécuriser

les transitions professionnelles, relève d'une stratégie susceptible de limiter la déqualification, voire la disqualification sociale. Pour autant, elle repose la fonction sociale de la formation professionnelle, maintes fois débattue : outil strict d'adaptation au poste de travail ou plus largement au service du développement global de la personne ? L'évolution des organisations de travail, nécessitant davantage de réactivité, de créativité, ne peut s'appuyer sur une seule logique instrumentale/adaptative de la formation. Elle empêcherait alors tout agir distancié et conscientisé, tout apprentissage réellement critique et tout développement durable de la compétence.

Bruno CUVILLIER

Maître de Conférences en psychologie du travail  
et formation à partir de la pratique

## Bibliographie

- BARBIER J.M. (2001) La formation des adultes, crise et recomposition. In CRF, CNAM Paris. *Questions de recherches en éducation. Actions et identités*. Paris : INRP, p. 11-28.
- BRUCY, G. (2005). L'enseignement technique et professionnel français, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4 , 13-34.
- BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, E. (1999). Le nouvel esprit du capitalisme. — Paris, Gallimard, 843 p
- CARRÉ, P. (2005). *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod
- FORQUIN, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 ». *Savoirs*, n° 6, p. 9-44.
- PALAZZESCHI Y. (1998). Introduction à une sociologie de la formation - Anthologie de textes Français, 1944/1994, Tome 1 & 2. Paris : L'Harmattan
- SANTELMANN, P. (2004). Conclusion. Quitter l'autoroute pour reprendre les chemins escarpés..., *Savoirs /3* (n° 6), p. 74-77. DOI 10.3917/savo.006.0074
- TANGUY, L. (2005). De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Education et sociétés* 2/2005 (no 16), p. 99-122. DOI : 10.3917/es.016.0099.
- TROGER, V. (1999). De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de «peuple et culture, *Sociétés contemporaines*, Volume 35, Numéro 1 pp. 19-42



# Un bébé ça vit encore un peu de l'autre côté

issu du livre "Contes des sages qui lisent dans les étoiles" de Patrick FISCHMANN.

*Cette nuit-là, le vent criait et le voyageur frigorifié vit au loin la faible lueur qui sortait d'uneasure au milieu des arbres. Arrivé sur le seuil, il cogna du poing sur la porte branlante. Une voix lui dit d'entrer.*

*La pièce unique était enfumée, il y avait juste un feu, un chaudron et un très vieil homme assis près d'un berceau.*

**Le vieux** : bienvenue, *dit le vieillard*, entrez mais ne faites pas de bruit, mon bébé dort.

*Le voyageur chassa la neige de sa cape, s'approcha du feu et tandis que le vieillard l'aida à quitter sa pelisse, une voix retentit derrière le voile du berceau.*

**Le bébé** : je ne dors pas grand père, je cherche le jour de je ne sais quelle année où notre roi a répudié sa femme, soit disant, tu te rappelles, que c'était elle qui ne pouvait pas avoir d'enfants. Mon œil ! C'était lui.

*Le voyageur consterné se tourna vers le vieux.*

**Le voyageur** : C'est le p'tit qu'a parlé ? Ah, ça ! Mais quel âge a-t-il ?

**Le vieux** : Ben, juste six mois, *dit le vieux*, les enfants maintenant sont précoces. Puisqu'il est réveillé, vous pouvez causer un peu pendant que moi je vais touiller la soupe.

*Le voyageur s'approcha du berceau, il leva le voile avec une fausse bonhomie et une vraie crainte sacrée.*

**Le voyageur** : Bonsoir, où est votre papa par cette nuit venteuse ?

**Le bébé** : Mon père est au grand soleil, il fait avec peu de choses beaucoup de choses

**Le voyageur** : ah ! Et votre mère ?

**Le bébé** : ma mère, en ce moment, elle cuit le pain qu'elle a déjà mangé.

**Le voyageur** : ah ! Et votre sœur ?

**Le bébé** : Ma sœur tient les flancs du rire nerveux qui lui vint l'an passé.

**Le voyageur** : Tu te moques de moi, *dit le voyageur*, tu es tout petit et tu me dis des charades. Je ne sais quoi penser.

*Le nourrisson se mit à rire.*

**Le bébé** : c'est enfantin pourtant ! Mon père est allé vers le sud où la terre est fertile, il a emmené les graines écloses du champ de son meilleur ami qui est mort. Quelle belle moisson il va faire mon père, là-bas en terre lointaine, au bord d'une autre mer. De peu, il fait beaucoup.

Ma mère s'est nourrie trop longtemps à crédit, ses galettes vont rembourser ses dettes. Elle cuit le pain qu'elle a déjà mangé.

Quant à ma sœur, il y a peu, elle se fardait le nez et montrait ses gambettes. Son ventre est comme un tonnelet de vin nouveau, ce qui fera avant mes neufs mois, de moi, un tonton !

Ma grand-mère n'est pas allée aux oubliettes, elle est dans la marmite de mon vieux grand père qui touille le temps.

**Le voyageur** : ah, je n'avais jamais entendu un bébé raisonner comme ça, *dit le voyageur*, c'est bien la première fois.

**Le bébé** : Vous êtes naïf, vous croyez toutes vos croyances, *dit le bébé*. Les bébés eux savent tout. Mais qui entend les bébés. Les gens sont tellement occupés, tellement sourds, tellement pris par la roue du temps. Le monde est parfois cruel, parfois doux. Oh je pourrais vous en dire tant et tant mais j'ai vraiment sommeil. Un bébé, ça vit encore un peu de l'autre côté.