

# L'essence du travail de formation est-elle remise en question?

EKKEHARD NUSSL

Le métier de formateur ou formatrice d'adultes a connu de nombreux changements au cours des dernières décennies. Les exigences, les champs d'activité, les attitudes et les motifs déterminant le travail de formation avec des adultes ont changé, de même que la perception des groupes cibles, que l'on voit désormais non plus comme des «auditeurs», mais comme des «participants». Ce qui n'a toutefois pas encore changé jusqu'à présent, c'est ce qui est au cœur du travail de formation: l'interaction des individus dans le processus d'enseignement/apprentissage. Mais cela est en train de changer fondamentalement. Les enseignants et les apprenants doivent s'adapter à une nouvelle réalité.



Sans les individus qui s'en occupent, y travaillent et s'y emploient, il n'y a pas de domaines sociaux. Et il en sera ainsi même à l'ère de l'automation, des ordinateurs et de la communication numérique. Et c'est également vrai pour la formation des adultes. Mais les changements sont inévitables. Ils ont souvent lieu insidieusement, mais parfois aussi par vagues, comme dans les processus de vieillissement individuels, et sont toujours déclenchés par une mutation sociale. L'exécution des changements a la plupart du temps lieu à retardement, sans que l'on puisse en déduire la forme et la réalisation de manière monocausale.

### La mutation sociale exige et transforme la formation continue

Les changements provoqués par l'évolution sociale au niveau des activités humaines, des métiers et des professions (dans cet ordre ascendant de concentration) peuvent concerner des contenus, des procédés, des attributions et des valeurs. Ils peuvent aussi ne porter que sur des parties d'activités, de métiers et de professions, jouer à court ou à long terme. Ou encore, aller jusqu'à *l'ultima ratio*, la suppression d'un métier ou la création d'un nouveau.

La plupart des changements découlent de la mutation technologique. Un mécanicien automobile exerce aujourd'hui des activités totalement différentes de celles d'il y a trente ans, il connaît les systèmes électriques, l'électronique et la commande numérique. Les agriculteurs, les ramoneurs et les médecins emploient aujourd'hui des appareils tout à fait différents que ceux d'autrefois. Mais au moins, ces métiers existent encore. D'autres ont été moins durables: dans ma jeunesse, en tant que journaliste, j'ai dû apprendre à «mettre en page» mes textes pour l'impression en les écrivant; en un rien de temps, le métier de typographe avait disparu, les caractères en plomb et les casses se retrouvaient dans les appartements et les marchés aux puces. Des régions entières perdirent leurs activités, par exemple dans le secteur du charbon et de l'acier. On vit par contre apparaître de nouveaux métiers, par exemple dans l'informatique, les télécommunications ou l'écologie. Le délai entre l'apparition et la disparition des métiers semble devenir de plus en plus court, et le développement de programmes de formation correspondants, qui coûte beaucoup de temps et d'argent, n'arrive presque plus à suivre – une raison pour laquelle les appels en faveur de qualifications de base pouvant être adaptées et complétées selon les besoins se font de plus en plus pressants.

C'est une bonne chose pour la demande en matière de formation continue, surtout la formation professionnelle des adultes qui, aujourd'hui, domine de toute manière l'éducation quaternaire. Ce métier, la «formation des adultes», est certes mal payé et n'offre guère de possibilités de promotion, mais il est – semble-t-il – à l'abri des crises. La mutation sociale exige la formation continue, et la formation continue en tant que telle n'est touchée qu'indirectement par le changement technologique. Jusqu'à présent.

## **L'activité et le métier de formateur/formatrice d'adultes en mutation**

Le métier de formateur ou formatrice d'adultes n'est apparu qu'il y a une soixantaine d'années environ, du moins pour ce qui est documenté sur le papier. Dans la publication «Blätter zur Berufskunde», Hans Tietgens esquissait pour la première fois en 1967 le profil du «collaborateur pédagogique à plein temps», émergeant de l'univers de toutes sortes d'activités de formation continue bénévoles et à titre secondaire. Ce métier s'est stabilisé en Allemagne avec l'adoption de lois sur la formation continue, un encouragement par l'État et des garanties institutionnelles. Avec la mise en place de filières d'études académiques (et l'augmentation de la recherche en matière de formation continue), le métier a même pointé son nez dans la catégorie de la profession, un terme auquel on a volontiers recours aujourd'hui dans le débat sur le personnel de la formation continue.

Durant les dernières décennies, les changements immanents de ce métier (et de ses variantes comme activité secondaire) n'ont pas manqué. À une époque où les adultes qui suivaient une formation étaient encore des «auditeurs», les connaissances techniques individuelles et le talent d'improvisation pédagogique étaient fort prisés. Lorsque l'État et l'économie transformèrent l'éducation des adultes en formation continue à des fins professionnelles, le principe d'une orientation «participants» (comme on appelait désormais les auditeurs) est devenu prédominant – dans l'intérêt d'un succès d'apprentissage, il fallait ainsi, dans le processus d'enseignement/apprentissage, tenir compte avant tout des connaissances et des expériences déjà acquises de ces derniers. Lorsque la formation continue a été reconnue dans la chaîne de production des marchandises comme fournisseur d'une «main-d'œuvre» qualifiée (et a commencé à avoir affaire, en tant que prestataire de services, à des «clients»), les exigences en termes de gestion économique et de qualité des institutions sont devenues plus élevées, des modèles qualité ont été introduits et réalisés. Et lorsqu'il est apparu de plus en plus clairement que tout individu devait développer son profil de qualification individuel et suivre un parcours de formation individuel, le conseil en matière de formation et d'apprentissage a pris de l'importance et de l'ampleur comme partie intégrante de l'activité des formateurs et formatrices d'adultes. Et tout cela, bien entendu, sans changements majeurs au niveau de la situation de travail peu attrayante et parfois précaire dans la formation continue.

Comme dans beaucoup d'autres champs de la société (tels que l'illustration – la photo – le cinéma), les domaines d'activité et d'exigences les plus anciens n'ont pas disparu mais sont restés présents avec de nouvelles connotations. D'ailleurs, depuis que nous avons recours de manière inflationnaire à la notion bénéfique de compétence, nous pouvons suivre méticuleusement cette évolution. Ainsi, le descriptif des compétences du personnel de la formation des adultes en Europe

est d'une complexité inouïe (cf. Research voor Beleid 2008, 2010), qui ne peut être satisfaites individuellement. Les évolutions des décennies passées n'ont pas modifié l'activité des formateurs et formatrices d'adultes dans son essence, mais l'ont élargie. Ce qui est resté, c'est ce qui est le propre du travail de formation: l'interaction réfléchie et ciblée entre les individus dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Ce qui a changé, ce sont plutôt les attitudes qui fondent le travail dans la formation des adultes, les valeurs et les motifs. Dieter Nittel l'a exprimé de manière percutante avec le titre de son ouvrage «Von der Mission zur Profession» [De la mission à la profession]. Jadis, nombre de personnes engagées choisissaient le métier de formateur ou formatrice d'adultes parce qu'elles souhaitaient instruire d'autres personnes, contribuer à leur développement, transmettre leurs propres connaissances et expériences. Elles venaient toutes d'un autre secteur; ni le métier ni une formation correspondante n'existaient à l'époque. Dans les offres d'emploi des années 1960 et 1970, on demandait donc – outre les connaissances techniques – des objectifs éducatifs humanitaires, un esprit d'initiative, de la créativité et une aptitude aux contacts. Cela fait à présent partie des compétences personnelles et sociales. À l'heure actuelle encore, beaucoup de personnes travaillant dans la formation des adultes sont animées par ces motifs, mais dans les descriptifs de compétences, ils ne se situent plus en première place, voire même ne sont plus mentionnés du tout.

### **La numérisation transforme la structure de l'interaction pédagogique**

Mais aujourd'hui, nous allons devoir faire face à des changements qui, du fait de l'innovation technologique, ont pour la première fois également un impact fondamental sur l'essence du travail de formation, l'interaction sociale des individus dans le processus d'enseignement/apprentissage, et la remettent en question: la numérisation. Durant la période de la pandémie, nous avons pu, à grande échelle, recueillir des expériences sur ce que signifie l'apprentissage en ligne et ce que cela fait avec les enseignants et les apprenants – à l'école, dans les hautes écoles et dans la formation continue. «La transition numérique ne fait que commencer» – cette interview dans le dernier numéro d'EP met en lumière les différences entre le travail de formation analogique et numérique, avec beaucoup d'espérance et d'engagement, ainsi qu'une pointe de scepticisme (cf. Schenkel 2021). Et la conscience d'une transformation fondamentale – certains membres de la jeune génération ne savent plus lire l'heure sur un cadran analogique.

Les processus d'enseignement/apprentissage dans le mode numérique ne deviennent pas moins sociaux, mais sociaux d'une manière différente. Ils ne deviennent pas moins personnels, mais transposent l'interaction en mode virtuel. Les groupes d'apprentissage ne dispa-

raissent pas, ils se réagencent d'une nouvelle manière. Tous les éléments du processus d'apprentissage sont reconfigurés: «Nous devons apprendre à penser différemment. La question n'est pas de savoir comment nous transposons les offres analogiques actuelles dans des environnements numériques. (...) Nous devrions oublier ce que nous avons fait auparavant» (B. Moser dans l'entretien avec EP, cf. Schenkel 2021, p. 81). Les questions de conscience, de liberté, de responsabilité, d'autonomie et de vulnérabilité se posent autrement dans le mode numérique que dans le mode analogique (cf. Kirchschlaeger 2021). Cela est vrai aussi et surtout dans les processus pédagogiques qui s'articulent toujours autour de ces valeurs.

En dépit d'une effervescence de publication sur ce sujet, un travail fondamental de réévaluation sur le plan psychologique, social et pédagogique reste à faire. Les choses sont également encore trop en mouvement. Néanmoins, il est évident qu'il s'agit là d'un changement véritablement fondamental du métier et donc également du profil de compétences des formateurs et formatrices d'adultes. Ils doivent, tout comme les personnes suivant une formation, faire face à cette nouvelle réalité, découvrir et explorer les nouvelles possibilités et en cerner les limites. Ils sont contraints d'apprendre eux-mêmes, jusqu'à redéfinir leur métier en tant que tel: «Nous devrions oublier ce que nous avons fait auparavant» (B. Moser, *ibid.*).

### **Perspectives d'avenir**

Toutefois, on peut espérer que cela ne mette pas en danger l'existence du métier de formateur ou formatrice d'adultes. Un regard sur l'histoire nous encourage à ce propos: dans les années 1990, certains considéraient en Europe que le personnel de formation continue était pratiquement devenu superflu. L'idée de l'«apprentissage auto-dirigé», voire de l'«auto-apprentissage», avait été importée avec enthousiasme des États-Unis (en Allemagne notamment par Günther Dohmen) et coïncidait avec une affirmation renforcée d'approches constructivistes dans la formation continue également (en Allemagne notamment par Rolf Arnold et Horst Siebert), selon lesquelles l'apprentissage n'a de toute façon pas de rapport causal avec l'enseignement. Cela semblait reléguer au deuxième rang les structures institutionnelles et personnelles, et notamment leur financement – une légitimation idéale pour des solutions dans un contexte de budgets en diminution et de besoins en hausse. Il fallut quelques années avant d'être contraint de faire marche arrière et de s'intéresser à nouveau aux personnes travaillant dans ce secteur. Les déficits au niveau de l'accès aux groupes cibles, la diminution des taux de participation et le besoin d'une main-d'œuvre mieux qualifiée étaient devenus trop évidents. Même si les adultes n'apprennent que par eux-mêmes, comme le veut la devise, il est toujours utile de les guider et de les aider dans ce processus. Et pour ce faire, il faut des personnes qui enseignent, conseillent et soutiennent.

Cela nous donne espoir. Mais nous devons travailler sans relâche afin de transposer judicieusement les possibilités techniques de l'avenir en structures et programmes pédagogiques non seulement novateurs et efficaces, mais aussi sociaux et humains.

EKKEHARD NUISSL, prof. em. Dr habil. Drs. h. c. Contact: nuissl@die-bonn.de

## Références

- Friese, M. (éd.):** Care Work 4.0 – Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe, Bielefeld 2021.
- Kirchschlaeger, P. G.:** Digital Transformations and Ethics, Baden-Baden 2021.
- Nittel, Dieter:** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven Ou encore Verberuflichung in der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2000.
- Nuissl, E.:** Professionalität, Dilettantismus und Qualifikation, in: Meisel, K. (éd.), Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung, Francfort/Main 1997.
- Nuissl, E.:** Professionalisierung in Europa. Dans: REPORT 4/28, 2005; pp. 47–56.
- Research voor Beleid:** Adult Learning Professionals in Europe, Zoetermeer 2008.
- Schenkel, Ronald (2021):** La transformation numérique ne fait que commencer. Entretien avec Benjamin Moser et Hana Ditetova. Dans: Education Permanente 2021-1. Participation à la formation continue. Zurich, FSEA; pp. 79–85. En ligne: [www.ep-web.ch/fr/article/la-transition-numérique-ne-fait-que-commencer](http://www.ep-web.ch/fr/article/la-transition-numérique-ne-fait-que-commencer) (15.9.2021).
- Schulenberg, W. et al.:** Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972 .