

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

n° 23

octobre 93

**LES FORMATEURS D'ADULTES
DANS LA DIVISION SOCIALE
DU TRAVAIL**

C.A. Cardon

**U.S.T.L.
C.U.E.E.P.**

LES CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP

Membres fondateurs

J. LOSFELD, P. DEMUNTER

Comité de Direction

les Membres fondateurs, le Directeur du CUEEP, le Directeur du Laboratoire de Recherche TRIGONE, le Secrétaire de Rédaction

Comité de Lecture

A.BIOLLUZ, B.BRUNIN, É.CHARLON, D.CLÉMENT, J.CLENET, R.COULON, A.DERYCKE, P.DEMUNTER, B.JOLY, J.HEDOUX, G.LECLERCQ, V.LECLERCQ, M.MEBARKI, D.POISSON, A.TARBY, M.R.VERSPIEREN

Secrétaire de Rédaction

V. LECLERCQ

Gestion et Administration

V. LECLERCQ, N. MIELCAREK et B. RICHARDOT

Publication : 2 à 4 numéros par an

Prix du numéro : 75 F. (TVA incluse)

Abonnement : 330 F. (pour six numéros, TVA incluse)

Toute correspondance est à envoyer aux CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP :

9/11, rue Angellier - 59046 LILLE CEDEX

Tél. : 20.58.11.53. - Fax : 20.58.11.10.

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

octobre 1993 - N° 23

**LES FORMATEURS D'ADULTES DANS
LA DIVISION SOCIALE DU TRAVAIL**

C.A. Cardon

U.S.T.L.

C.U.E.E.P.

... La sociologie est un instrument d'auto-analyse extrêmement puissant qui permet à chacun de comprendre mieux ce qu'il est en lui donnant une compréhension de ses propres conditions sociales de production et de la position qu'il occupe dans le monde social.

P. Bourdieu, *Choses dites...* (éd. de Minuit, 1987, p. 116)

INTRODUCTION GENERALE

Les 20 et 29 avril 1792, Condorcet présente à l'Assemblée son nouveau plan d'instruction publique. Idée majeure et novatrice: l'Education Permanente. Elle déborderait toute formation initiale pour accompagner chaque travailleur au long de sa vie. L'analyse cependant révèle une contradiction latente, et affirmée dans l'avenir, relative aux usages sociaux qui pourraient en être faits :

« [...] à mesure que les manufactures se perfectionnent, leurs opérations se divisent de plus en plus ou tendent sans cesse à ne charger chaque individu que d'un travail purement mécanique et réduit à un petit nombre de mouvements simples : travail qu'il exécute mieux et plus promptement; mais par cet effet de la seule habitude et dans lequel son esprit cesse entièrement d'agir. Ainsi le perfectionnement des arts deviendrait, pour une partie de l'espèce humaine une cause de stupidité; ferait naître, dans chaque nation, une classe d'hommes incapables de s'élever au-dessus des plus grossiers intérêts, y introduirait et une inégalité humiliante, et une semence de troubles dangereux, si une instruction plus étendue n'offrait aux individus de cette même classe une ressource contre l'effet infaillible de la monotonie de leurs occupations journalières. »¹

Condorcet considère, par ce point précis, que l'éducation des ouvriers permettra d'atténuer les effets de la parcellisation du travail. Elle leur permettra de même de s'accorder à toute évolution à venir :

« En continuant ainsi l'instruction pendant toute la durée de la vie, on empêchera les connaissances acquises dans les écoles de s'effacer promptement de la mémoire; on entretiendra dans les esprits une activité utile : on instruira le peuple des lois nouvelles, des observations de l'agriculture, des méthodes économiques qu'il lui importe de ne pas ignorer. »

« Cet enseignement se renouvellera continuellement parce qu'il aura pour objet, soit des procédés nouveaux d'agriculture ou d'arts mécaniques, des observations, des remarques nouvelles. »²

Ce nouveau concept d'Education Permanente réfère bien à deux types d'usages sociaux contradictoires : résolument au service de l'économique, mais également au service de l'individu et de l'homme. Elle lui permettra d'échapper (en partie) aux contingences, par trop insupportables parfois, des nécessités de la production. Condorcet avait certes une vue plus large du con-

1 Condorcet, cité in Terrot N., *Histoire de l'éducation des adultes*, Paris, Edilig, 1983, p. 31

2 *Ibid.* p. 30

cept, par la formation du citoyen à la vie sociale notamment. La dualité évoquée s'affirmera néanmoins dans la forme moderne que prendra la formation dans ses développements. Exemple parmi d'autres, les lois de 1959 à 1961 sur la Promotion Sociale distingueront promotion du travail et promotion collective.

Ces trente dernières années, la formation a connu des évolutions marquées du même antagonisme. L'objectif essentiel est toujours resté lié à la production de l'activité économique, mais elle a consacré une place fluctuante et variable à l'homme en tant que tel : volonté affirmée ou nécessité. Ainsi la promotion collective des années 60 dans une certaine mesure, les multiples associations développées dans la mouvance de l'Education Populaire, ou encore l'expérience des actions de formation collective. De même les jeux d'acteurs éminemment stratégiques développés simultanément et/ou tour à tour à travers les modes de travail pédagogique mis en oeuvre : transmissif centré sur les savoirs, incitatif à orientation personnelle, appropriatif centré sur l'insertion sociale, selon les rapports de forces du moment. Dans une période toute récente, on distinguera encore deux secteurs de la formation : l'un directement au contact de la production; l'autre procédant de ce que d'aucuns dénomment réinsertion sociale et professionnelle, eu égard aux phénomènes d'exclusion durable d'une partie des travailleurs de l'activité économique comme de la vie sociale.

Evolution des plus remarquables, la formation des adultes est passée de l'état d'idée à celui de phénomène social qui n'a plus aujourd'hui à démontrer le bien-fondé de son existence. Le champ s'est structuré : au travers de textes législatifs, par la négociation sociale, dans les diverses réglementations ou encore la mise en place de dispositifs multiples. Se sont ainsi créées les conditions d'apparition d'un marché. G. Jobert écrit alors : « La croissance et la diversification des institutions de formation ont entraîné une croissance et une diversification des personnels employés par ces institutions, et on a vu apparaître, en peu d'années, une catégorie nouvelle d'acteurs consacrant leur activité à la formation des adultes »¹. Ce sont précisément ceux-là qui feront l'objet de la recherche présente, les ci-devant formateurs.

Pourquoi étudier les formateurs ? Un besoin existe dès lors que sont réunies les conditions matérielles nécessaires à sa satisfaction. On peut considérer, à la suite de P. Fritsch par exemple², que l'émergence (aujourd'hui visibilité affirmée) de ce corps social à un moment donné du temps et dans une société particulière coïncide avec l'apparition du même besoin nouveau dont il entend assurer la satisfaction. Les formateurs apparaîtraient ainsi naturellement et socialement adaptés pour ce faire. Reste qu'ils seraient traversés, au

1 Jobert G., "Processus de professionnalisation et production du savoir", *Education Permanente*, 1985, n. 80, sept., p. 129

2 Fritsch P., *L'éducation des adultes*, Paris, La Haye, Mouton, 1971.

gré des objectifs et fluctuations de la formation, par la même contradiction opposant formation au service des besoins de la production et formation au service de l'homme et de l'individu.

Suivant ce raisonnement, deux questions surgissent. La première somme toute banale : qui sont les formateurs ? La seconde certainement plus pertinente : que sont les formateurs ? Sont-ils, pour paraphraser P. Bourdieu, « [...] des ingénieurs sociaux dont la fonction est de fournir des recettes aux dirigeants des entreprises privées et des administrations » [et qui] « offrent une rationalisation de la connaissance pratique ou demi-savante que les membres des classes dominantes ont du monde social »³ ? Faut-il plus les considérer, à la suite de J. Hédoux, comme des "intermédiaires culturels"⁴, telles ces formatrices de coupe-couture dans une action collective de formation qui tentent d'arracher les femmes de la classe ouvrière à leur destin de classe ?

Ces deux questions dépassent le cadre premier de cette recherche. Elles sont trop vastes, ne serait-ce que par leurs modes d'entrées possibles. Elles sous-tendent par ailleurs un autre problème, plus général et presque provocateur celui-là : à quoi servent les formateurs ? Ils servent à former bien sûr, mais former qui, à quoi et pourquoi ? Former en vertu de quels principes théoriques ou d'action ? Autrement dit, quel(s) rôle(s) ou quelle(s) fonction(s) les formateurs tiennent-ils dans la société, en regard de la place qui leur est accordée comme de celle qu'ils entendraient, à n'en pas douter, conquérir ?

Choix raisonné, on se situera pour l'heure à l'intérieur même de ce corps social en émergence qu'est celui des formateurs, par l'analyse de ses modes de structuration. Raisonnement éminemment sociologique s'il en est, il nous semble que c'est dans le jeu des pouvoirs comme dans les stratégies mises en oeuvre dans l'atteinte des positions dominantes que se donnent le mieux à voir les finalités parfois hégémoniques d'un groupe social quel qu'il soit. Au regard des valeurs et images dominantes, donc socialement rentables, auxquelles il faudrait aux uns adhérer pour affirmer dans le champ leur primauté sur les autres, la contradiction entre deux conceptions historiquement situées de la formation révélera-t-elle, directement ou par transmutation, des modèles différents de formateurs ?

La présente recherche comprendra alors trois parties. La première examinera les transformations des modèles de formateurs induits par les évolutions de la formation des adultes, selon les différents objectifs et usages régulièrement renouvelés dont elle a fait l'objet. L'analyse remontera aux lois De-

3 Bourdieu P., *Questions de sociologie*, ed. Minuit, 1980, p. 27

4 Breton J., Feutrie M., Hédoux J., Mlékuz G., Richardot B., *Des femmes en formation. Stagiaires et formatrices de couture dans les actions collectives de formation*, LASTREE (Université Lille I) et ADAFCO de Sallaumines-Noyelles, Lille, 1984, pp. 333-335.

bré sur la Promotion Sociale en 1959 car le système actuel de formation en est largement issu. On y accordera une importance particulière au jeu des formateurs, en tant que porteurs et révélateurs de conceptions opposées de la formation.

La seconde partie nous mènera au coeur même du groupe social des formateurs tel qu'il se donne à voir dans la période la plus actuelle. Comment ce corps en émergence est-il perçu, dans ses différentes composantes voire métiers, dans la structure sociale ? Par translation, le problème sera ensuite déplacé au cadre particulier de la Convention Collective Nationale des Organismes de Formation. Elle offre un exemple unique mais représentatif d'une structure des emplois, classement des grandes fonctions. Résultat concret de la négociation sociale, n'est-elle pas également révélatrice des rapports de forces et de positionnements à l'intérieur d'une partie bien précise du champ ? Enfin on interrogera la sociologie des professions. Que sous-tend le mode de classement observé ? Deux axes seront privilégiés; d'une part, la contradiction mise en évidence précédemment; d'autre part, l'atteinte des positions dominantes et socialement rentables susceptibles d'être visées, sous certaines conditions nécessitant la mise en oeuvre de démarches et de moyens particuliers.

Dans la troisième partie, on recherchera dans les travaux existants les premiers résultats empiriques de nature à confirmer, ou infirmer, les hypothèses dégagées lors des deux parties précédentes. Si l'analyse y trouve quelques fondements, cela autorisera à poser les hypothèses finalement retenues pour la proposition de thèse, et à les opérationnaliser.

CHAPITRE I. - L'EVOLUTION DE LA FORMATION ET LES MODELES DE FORMATEURS UNE CONTRADICTION HISTORIQUEMENT SITUEE

Les faits historiques de la formation des adultes sont connus. B. Charlot et M. Figeat¹ ou encore N. Terrot² en ont fourni d'excellentes analyses. Les modèles de formateurs induits par les évolutions successives de la formation apparaissent cependant moins aisément décelables, ou observables.

Le champ d'investigation sera limité pour ce faire aux trente dernières années. Celles-ci sont marquées par l'avènement de la Vème République. Le système actuel en est issu dans une large mesure : qu'il s'agisse de la loi de 1971 sur le financement de la formation professionnelle ou encore des remaniements récents.

On caractérisera brièvement chacune des périodes pouvant être distinguées. De même on exposera les conceptions du formateur et du métier de formateur mises en avant et valorisées respectivement. L'objectif essentiel restera toutefois la mise en évidence des contradictions latentes qui ont en tout temps traversé ce corps social en émergence. On donnera ainsi une idée des jeux et enjeux sous-tendus par ces différentes conceptions du formateur, matériau nécessaire à l'examen de ce qui peut fonder aujourd'hui sa structuration particulière en groupe professionnel.

§ 1 LE FORMATEUR-ENSEIGNANT DE LA PROMOTION SOCIALE

1. 1950-1970, *La promotion sociale*

a) *Une notion historiquement située*

L'idée de Promotion Sociale s'affirme de manière officielle avec l'avènement de la Vème République. M. Debré, Premier Ministre, déclare : « Il faut trouver les méthodes, créer les établissements qui permettront d'élever au-dessus d'eux-mêmes, c'est à dire de leur condition et de leurs connaissances, tous ceux qui ont la possibilité et la volonté d'acquérir des capacités nouvelles

1 Charlot B. et Figeat M., *Histoire de la formation des ouvriers*, Paris, Minerve, 1985.

2 Terrot N., *Histoire de l'éducation des adultes*, Paris, Edilig, 1983.

et de prendre des responsabilités. C'est une tâche essentielle, aussi bien pour l'équilibre social que pour l'avenir économique de la nation. »³.

La France connaît alors une forte croissance économique qui s'accompagne de transformations sociales importantes. L'industrie et les services sont en pleine expansion tandis qu'est engagé le grand recul de l'agriculture. Dans le domaine de l'Education, l'idée de l'adaptation de l'école aux besoins de l'économie est au coeur de la réforme Capelle/Fouchet de 1963. L'un des problèmes majeurs posé est de pouvoir répondre aux difficultés des entreprises cherchant à recruter en nombre suffisant les ingénieurs et les techniciens qui leur sont nécessaires. Les chiffres de l'époque montrent un corps d'ingénieurs vieillissant (135.000, dont la moitié dépassait les 45 ans) ainsi qu'une carence en techniciens (100.000, dont la plupart formés sur le tas, là où il en aurait fallu quatre fois plus). A cela s'ajoute encore une pénurie d'ouvriers qualifiés, comme une absence quasi-totale de formation pour 95% des agriculteurs⁴.

D'un point de vue plus politique, la Promotion Sociale se veut l'incarnation de la doctrine sociale du gaullisme. A travers la liaison capital-travail, il s'agit d'intégrer la classe ouvrière à la nation. « Présentée comme l'un des garants essentiels de la paix sociale, la politique de promotion sociale doit ainsi permettre l'instauration de l'unité nationale jusque là dangereusement compromise par la lutte des classes et la division politique »⁵. Aux yeux des gouvernants, la lutte des classes n'est plus à l'ordre du jour.

Cette notion de Promotion Sociale reste cependant à définir. Elle a connu des fluctuations qui porteront à conséquences sur le développement de la formation des adultes et sur les modèles sous-tendus.

b) *Les définitions et fluctuations*

Le projet de loi déposé le 12 mai 1959 est « relatif à diverses propositions tendant à la Promotion Sociale », comme l'exprime son intitulé. N. Terrot note que le Premier Ministre M. Debré ne définit pas la notion, mais en précise les objectifs. Ils sont doubles et chacun d'eux placés sur un pied d'égalité : « En tant que 'promotion du travail' elle doit permettre aux travailleurs d'obtenir une qualification meilleure ou de changer de métier. En tant que 'promotion collective' elle doit faciliter l'exercice des responsabilités qu'ils assument dans les associations ou syndicats auxquels ils appartiennent »⁶.

3 Debré M., cité in N.Terrot, *ibid.*, pp. 227-228.

4 Terrot N., *op. cit.*, pp. 231-232.

5 *Ibid.*, p. 231.

6 *Ibid.*, p. 228

Qu'en est-il des deux composantes ? La loi du 31 juillet qui s'ensuit ne traite de fait que de formation professionnelle, exprimée sous le nom de promotion du travail. Elle prend deux formes : la promotion professionnelle et la promotion supérieure du travail. La première vise l'accès à la formation d'ouvriers qualifiés (premier degré), aux postes d'agents de maîtrise et de techniciens (deuxième degré). La seconde concerne les formations permettant l'accès aux postes de techniciens supérieurs ou d'ingénieurs. La promotion collective est quant à elle renvoyée à plus tard. Elle se réduira dans un premier temps à la loi du 28 décembre 1959 sur la formation syndicale, suivie de celle du 29 décembre 1961 sur la formation des cadres des mouvements de l'Education Populaire.

Premier hiatus donc. D'une idée somme toute généreuse, voulant apparemment prendre l'individu en formation dans sa globalité sociale, ne reste de prime abord que ce qui intéresse au premier chef l'économie et ses besoins. Autrement dit, l'analyse des besoins de formation part, une fois de plus, de ceux du capital, de sa production et de sa reproduction.

Cette loi du 29 décembre 1961 introduit cependant la distinction essentielle entre deux conceptions contradictoires de la formation. La loi de 1959 sur la formation syndicale octroyait aux salariés la possibilité de s'absenter douze jours par an de leur entreprise (dans certaines conditions et sans contrepartie aucune au départ). De même celle de 1961 crée un droit au congé en matière d'éducation populaire, plus connu sous le nom de congé cadres-jeunes. Tout travailleur de moins de vingt-cinq ans peut également s'absenter six jours de son entreprise (dans certaines limites) pour suivre des sessions organisées par les mouvements dans lesquels il assume des responsabilités. Sans être véritablement révolutionnaire, il y a désormais inscription de ce droit dans la loi.

Cette question précise resurgit régulièrement dans les débats parlementaires. En 1964, le rapport de M. Chenot au gouvernement se montre particulièrement explicite, pour la première fois sans doute, sur cette idée de Promotion Sociale qui envisagerait la formation d'un individu dans sa globalité. La rupture et l'émergence de deux conceptions historiquement situées de la formation y sont nettes. Ainsi : « Doit être considérée comme action de promotion sociale toute action de formation et de perfectionnement, de quelque nature qu'elle soit, à quelque niveau qu'elle se situe, dès lors qu'elle s'adresse à une personne déjà engagée dans la vie professionnelle »⁷. Le champ de la formation des adultes y est délimité en rapport avec l'entrée dans la vie professionnelle. Le plus intéressant réside sans conteste dans ce qu'on peut entendre comme actions possibles : de toutes natures, de tous niveaux.

7 Chenot M., cité in Terrot N., *op. cit.*, p. 247.

Cette notion même de Promotion Sociale se trouve par suite précisée.
« La Promotion Sociale intéresse essentiellement trois domaines :

- les activités professionnelles; l'action correspondante, la promotion du travail doit permettre à l'individu de maintenir ou d'améliorer sa qualification en vue de la conservation de son emploi ou de l'accès à des postes de responsabilité croissante; elle doit lui permettre aussi d'effectuer avec succès des reconversions d'activités que l'évolution générale imposera de plus en plus fréquemment;

- les activités sociales et civiques; l'action correspondante, connue sous le terme elliptique de 'promotion collective', vise à la formation de représentants qualifiés des syndicats, des collectivités sociales ou professionnelles;

- les activités de loisir; l'action correspondante a pour but de permettre à chacun de jouir pleinement du patrimoine culturel commun »⁸.

Il aura donc fallu plus de quatre ans pour expliciter la notion. Pour la première fois, on envisage la possibilité de traiter, par et dans la formation, les trois grands aspects de la vie courante des individus. Cela en sous-tend des développements à la fois séparés et mêlés. On pense, à titre d'exemple aux associations d'éducation populaire et/ou de loisirs. Présentes depuis la Libération et parfois même depuis 1936, elles ont pu y voir les conditions de leur reconnaissance institutionnelle, malgré la faiblesse des financements octroyés. Elles ont également et surtout crû à la possibilité d'envisager la formation de l'individu pris dans sa globalité. Cette vision des choses est présente dans les actions collectives de formation. Initiées en Lorraine dans le bassin de Briey par B. Schwartz en 1964, le principe sera repris et développé dans d'autres régions dont le Nord-Pas de Calais. Leur particularité est, entre autres, de ne pas dissocier dans la formation la problématique de l'emploi de celle de l'insertion sociale, des place et rôle de l'individu dans la société. On y approche alors la notion de qualification sociale.

Ces différentes conceptions sont au centre d'un rapport de forces dont il ressort un modèle principalement dominant, celui de la promotion du travail. A partir des années 65, on ne parle plus en son nom que de formation professionnelle; l'économique a (re)pris le dessus. Par la brèche ainsi entrouverte des textes juridiques, d'autres secteurs de la formation se développeront, inspirés par d'autres valeurs et modèles⁹.

c) *L'émergence d'un modèle dominant*

Dans un double mouvement, il s'agit à l'époque de faire évoluer la qualification de la main-d'oeuvre déjà en place, et celle des ruraux qui se pressent

8 *Ibid.*, p. 247.

9 La problématique des actions collective de formation fera l'objet du § 2, en tant qu'antithèse du modèle dominant dégagé par cette promotion du travail.

sur le marché de l'emploi. La formation se voit ainsi confier un double rôle. D'un côté, elle est tournée vers un avenir entrevu positivement, fait de progrès; de l'autre, elle accompagne les bouleversements provoqués par les déstructurations/restructurations de l'appareil économique. G. Jobert écrit : « Dans ce contexte, les méthodes et les références de la formation des adultes naissent d'une sorte d'accouplement des pratiques de l'enseignement traditionnel et de celles du travail social et de l'éducation populaire »¹⁰.

En cette période d'expansion économique, G. Jobert et B. Schwartz notent qu'« on pouvait être exclu de la pratique éducative sans l'être de l'appareil de production, ni donc de la vie sociale »¹¹. Pour la plus grande partie des travailleurs, l'essentiel de la qualification se réalise généralement par un apprentissage sur le tas. Dans les entreprises notamment, l'objectif de la formation est clair : transmettre des connaissances limitées à la stricte exécution / réalisation des tâches requises, au mieux de permettre l'adaptation la plus rapide (et la plus mécanique) aux changements technologiques qui peuvent survenir.

Face aux changements en cours et en période de croissance économique, la formation sera l'élément moteur de cette Promotion Sociale du Travail. Quelle fut sa traduction dans la réalité des choses ? Pour J. Dumazedier, « [...] il s'agissait d'offrir une 'seconde chance' à ceux et celles qui n'avaient pu saisir la première chance, celle de la formation scolaire et universitaire initiale. Ces nouveaux élus étaient avant tout les exclus les plus méritants du système scolaire et ses choix étaient conditionnés par une situation d'inégalité sociale qui primait »¹². G. Jobert reprend par ailleurs cette dernière proposition. Le parcours du combattant que représentait la fréquentation des enseignements pour les adultes correspondait à un désir ambivalent mais réel de retour à l'école : « Leur demande de connaissances est sous-tendue par une attente d'intégration sociale qui est aussi une demande de conformation au modèle de comportement d'une catégorie sociale supérieure dont l'accès semble lié à la réussite scolaire »¹³. A l'époque, P. Bourdieu et J.C. Passeron commencent à développer leurs thèmes sur la fonction reproductrice de l'école.

On concevra facilement que le modèle (et parfois le mythe) de la Promotion Sociale ait été vécu de manière tout à fait consciente et volontaire sur le mode du retour à l'école. Par devant un discours souvent opposé aux principes scolaires, les adultes engagés dans ces formations venaient rattraper

10 Jobert G., "Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes", *Education Permanente*, 1987, n. 87, sept., p. 20.

11 Schwartz B., "Une nouvelle chance pour l'éducation permanente", *Education permanente*, 1989, n. 98, juin, p. 123.

12 Dumazedier J., "Education permanente vingt ans après", *Education permanente*, 1989, n. 98, juin, p. 105.

13 Jobert G., *op. cit.*, p. 20.

l'enseignement qu'ils n'avaient pas reçu. J.M. Péchenart parlera de cette époque comme celle de « l'académisme »¹⁴.

2. *La fonction et le modèle du formateur*

a) *La pédagogie transmissive et l'idéologie dominante*

J.M. Péchenart écrit encore : « [...] les ouvriers désireux de promotion venaient 'rattraper' l'enseignement traditionnel qu'ils n'avaient pas reçu [...] Il était frappant de constater que les adultes présents, tout en niant vouloir retourner à l'école, attendaient un cours avec un professeur écouté depuis un banc en prenant des notes »¹⁵. G. Jobert corrobore : « Ce qui lui est demandé par ses 'élèves', c'est de transmettre le plus rapidement possible, le plus efficacement possible, le plus classiquement possible, la quantité la plus grande possible d'un savoir qui, une fois attesté, assurera à son possesseur l'évasion dans la catégorie supérieure. On comprend que, dans ces conditions, les pratiques de promotion sociale individuelle par la voie des diplômes n'aient guère produit d'innovation pédagogique. Le formateur est surtout un professeur »¹⁶.

Référée aux objectifs et projets des formés, l'action des formateurs procède assez sûrement de pratiques pédagogiques de type transmissif à orientation normative. M. Lesne caractérise ce mode de travail pédagogique « comme un processus d'inculcation et d'imposition où le lieu du savoir et du pouvoir se situe essentiellement chez le formateur ». Dans ce cas, « la relation formateur-personne en formation est perçue, vécue et conçue comme une relation dissymétrique : savoir chez les uns, non-savoir correspondant chez les autres »¹⁷.

Tel que présenté aux travailleurs de l'époque, le modèle de formation sous-tendu par la Promotion Sociale ne pouvait guère en être autrement. L'augmentation quantitative d'un capital-formation donné était censée assurer à son initiateur et détenteur son élévation dans l'entreprise ou dans la société, de manière quasi automatique et proche en cela des théories du capital humain. Le rôle du formateur ne pouvait alors que s'y réduire au système des vases communicants décrit par M. Lesne !

Ce modèle induit pourtant un effet pervers. M. Lesne observe : « Bien que l'action formative ait pour visée explicite de faire disparaître cette inégalité [entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas], du moins à un certain

14 Péchenart J.M., "Les trois âges de la formation", *Formation Continue et Développement des Organisations*, 1987, n. 75, janv.-mars, p. 4

15 *Ibid.*, p. 5.

16 Jobert G., *op. cit.*, p. 21.

17 Lesne M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984, p. 207.

niveau de connaissances, cette dissymétrie empêche que les rôles des formateurs et des personnes en formation soient réversibles. L'action formative ne fait pas que transmettre de l'information ou diffuser des connaissances; elle inculque un certain modèle d'organisation des connaissances, un système de schémas de perception, d'appréciation et d'action »¹⁸. Autrement dit, un tel système ne laisse aux formés aucune liberté de pensée ni d'action quant à l'usage qu'ils pourraient entendre faire de leur formation. Pis même dans le cas de la Promotion Sociale, leur adhésion implicite aux valeurs et modèles dominants véhiculés, non seulement appelait un tel mode de travail de la part des formateurs, mais assurait par là-même la reproduction de l'ordre social établi. La chose était du reste loin d'être contraire aux objectifs du Pouvoir de l'époque, il n'est que de se rappeler les propos rapportés ci-dessus par N. Terrot.

M. Lesne analyse cet effet induit : « Ainsi s'exerce une transmission de modèles normatifs et normalisés, une inculcation visant à renforcer ou à modifier un système de schémas de pensée ou d'action, une intégration intellectuelle aux modèles de savoir et d'organisation du savoir proposés par le formateur »¹⁹. Il note par ailleurs que la correction des injustices sociales n'est pas incompatible avec l'idée de reproduction sociale. Il est vrai que pris dans l'acception de l'époque comme dans ses résultats du reste, la Promotion Sociale visait plus, pour satisfaire aux besoins de l'économie, « [...] à intégrer dans un système élitiste une partie de ceux qui n'y entraient pas auparavant, sans changer fondamentalement l'orientation du système »²⁰. Le propos est ici emprunté à une étude portant sur la démocratisation de l'enseignement en Belgique.

La mise à jour de cette réalité apparaît dans le portrait des formateurs étudiés par P. Fritsch. Le cadre choisi est certes tout à fait particulier : les institutions de formation et de promotion des cadres. Cet auteur démontre néanmoins dans sa thèse de 1969 dirigée par P. Bourdieu que les formateurs d'adultes se sont caractérisés tout au long de leur existence par l'expérience d'une certaine marginalité sociale mais aussi scolaire²¹.

La seconde nommée a toutes chances d'avoir entraîné la première, comme conditionnant « l'adoption d'un système d'attitudes à l'égard de l'Ecole fondé essentiellement sur le ressentiment »²². Les formateurs sont alors devenus des "agents de transmission culturelle", privilégiant non pas tant la diffusion des savoirs que « la propagation d'une certaine conception de l'homme et de la société », et surtout « la transformation des attitudes dans le sens de

18 *Ibid.*, p. 207

19 *Ibid.*, p. 209

20 Demunter P., "Les aléas d'un projet d'université au service des travailleurs: l'université ouverte de Charleroi", *Contradictions*, 1979, n. 21, p. 28.

21 Fritsch P., *L'éducation des adultes*, Paris, La Haye, Mouton, 1971, p. 151

22 *Ibid.*, pp. 151-152.

l'adaptation au changement »²³. Or P. Fritsch constate et rappelle qu'il s'agit là d'un des thèmes principaux de l'idéologie dominante !

Il n'est guère étonnant que ces formateurs critiquent l'Ecole au nom de l'efficacité (incapacité à répondre aux besoins de l'économie, frein au changement,...) sans dénoncer sa fonction conservatrice et de reproduction sociale. Ils représentent un type de produit scolaire et social tout à fait apte et adapté à apporter sa contribution au débat dominant qui prône l'homme nouveau : « [...] 'novateurs' qui expriment cette demande mais entendent aussi y répondre »²⁴.

P. Fritsch note dans sa conclusion : « Le système de la formation des adultes est systématiquement 'lié' [...] au système éducatif dans les rapports de celui-ci avec la société globale »²⁵ et demeure conservateur au même titre que l'Ecole, en dépit de la contestation opposée à celle-ci.

b) *La variation anthithétique et ses caractéristiques*

Ce modèle assez brutal cache toutefois une réalité plus contrastée. L'autre aspect de la Promotion Sociale concerne la brèche entrouverte dans l'arsenal juridique de 1959 et surtout 1961 : la promotion collective. Son rôle a certes été fortement minoré. Le flou constamment entretenu par les gouvernants, la faiblesse des moyens octroyés la font tomber en désuétude vers les années 63-65 au profit de la seule promotion du travail. Elle développe pourtant une autre conception de la formation : celle de l'individu, de l'homme référé à sa place dans son environnement social et des rapports sociaux. Cette formation se comprend davantage comme "totalité sociale" au sens de M. Lesne²⁶.

Vu le contexte politique de l'époque, cet autre aspect a souvent disparu de ce que l'histoire retient. La Promotion Sociale en tant que promotion du - et par le - travail a mis en avant le modèle unique de la formation professionnelle au service de l'économie. Deux traits majeurs sont au fondement d'une contradiction récurrente chez les formateurs s'y référant, constamment affirmés dans l'avenir de la formation des adultes : la réaction à l'école d'une part, les références et liens étroits avec le secteur de l'animation d'autre part.

La référence à un modèle construit par antithèse à l'école restera longtemps au coeur d'une différence affirmée et revendiquée par les formateurs. "L'école est l'anti-modèle, le péché mortel, ce qu'il ne faut faire à aucun prix !" écrit S. De Witte. « Ainsi à un enseignant grand prêtre, tonsuré, oint des hui-

23 *Ibid.*, p. 148.

24 *Ibid.*, p. 152.

25 *Ibid.*, pp. 152-153.

26 Lesne M., *op. cit.*, voir le chap. III, pp. 45-64.

les, ayant subi les épreuves initiatiques et franchi tous les degrés de la connaissance, sans sortir de la cathédrale et qui transmet à son tour le sacré savoir, tout occupé de ses rites et bien peu de ses fidèles, va s'opposer un formateur iconoclaste, défroqué avant d'être ordonné, sorte d'archange déchu qui va promettre les clés du monde sans effort, sans terreur et sans souffrance, détournant les fidèles incrédules par la promesse d'une relation fraternelle et sans conflit »²⁷. Si la caricature est acerbe, le propos présente un fonds de vérité incontestable.

Pour G. Malglaive, « le terme de formateur a donc une histoire polémique, celle de la formation des adultes opposée à la formation initiale »²⁸. Le propos se nourrit de la réflexion engagée dans les années 60 à Nancy dans l'équipe de B. Schwartz, face au constat des énormes déchets de la Promotion Sociale. (L'analyse précédente permettait aisément de l'imaginer) On ne peut envisager la formation des adultes comme l'on formerait (instruirait) des jeunes à l'école, ne serait-ce que parce que le public accueilli est en quelque sorte déchu du système. La problématique retenue est alors celle d'une « éducation globale, faisant intervenir la relation aux autres, la manière de fonctionner dans la vie professionnelle et dans la vie personnelle »²⁹. Le terme est ainsi devenu objet de polémique, parfois exacerbée car mal compris. Il s'est néanmoins imposé par le fait que les enseignants ne prenaient pas en compte ces dimensions. Terme générique selon G. Malglaive, en désignant tous ceux qui s'occupent de formation d'adultes, terme polémique à l'égard et par réaction aux enseignants, il apparaît également (c'est du moins souhaitable) emblématique : l'activité à laquelle il se réfère doit prendre en compte la totalité des dimensions de la personne en train de se former³⁰.

Second trait observé au regard de cette autre conception de la formation : l'animation et la formation entretiennent entre elles des liens étroits. D'après P. Fritsch, l'émergence de la formation - et en l'occurrence des formateurs - s'est faite en liaison avec le secteur de l'animation (socioculturelle)³¹. Les deux secteurs ne sont pas indépendants l'un de l'autre, bien au contraire. L'animation a joué un rôle essentiel dans la structuration du premier comme champ, notamment depuis la loi de 1971. Elle s'est même révélée une pépinière de formateurs pour les dispositifs successivement mis en place. Elle a marqué ainsi « la définition progressive de 'carrières' de l'animation et de la formation », « la détermination d'enjeux spécifiques et l'extension du nombre de personnes susceptibles de les reconnaître et en mesure de s'y investir, donc

27 De Witte S., "Contribution au débat sur les métiers de la formation", *Jeunes et Technologies*, 1988, n. 19, mai, p. 12.

28 Malglaive G., "Où vont les formateurs?", *Actualité de la Formation Permanente*, 1987, n. 90, sept.-oct., p. 114.

29 *Ibid.*, p. 114.

30 *Ibid.*, p. 114.

31 Fritsch P., "Animation et formation: nouvelles données ou nouvelle donne?", *Education permanente*, 1983, n. 68, juin, p. 73.

de s'accorder tacitement sur quelques intérêts communs, liés à la constitution même du champ, tout en s'engageant sur des objectifs d'une autre portée ». Ils sont pour lui le « changement social », le « développement », et faisant suite à l'action culturelle, la construction d'une « culture populaire vivante »³².

La notion de prise en charge globale inclut les deux dimensions fondamentales de l'insertion professionnelle et de l'insertion sociale. Dans le rapport de B. Schwartz de 1981 comme dans les dispositifs qui en découleront, P. Fritsch voit un rapprochement des deux parties, formation et animation. Leurs acteurs respectifs (mais interdépendants) sont facilement rassemblés sous l'appellation commune de travailleurs sociaux. « La prise en compte des caractéristiques locales, socio-démographiques et socio-économiques, dans l'énoncé des problèmes et dans les solutions proposées conduit à des formes d'intervention de formation qui ne sont pas sans parenté avec celles de l'animation, au moins des modèles novateurs qu'elle se reconnaît volontiers »³³. Chaque modèle ne se détache jamais vraiment de l'autre, sans toutefois s'y assimiler totalement.

Le modèle dominant de la Promotion Sociale ne doit donc pas faire oublier ce que l'histoire voudrait qu'il fût. Elle a certes valorisé essentiellement dans la traduction concrète de ses objectifs la promotion du travail, et, à travers celle-ci, le modèle du formateur-enseignant. Un autre modèle de formation et de formateur s'est pourtant développé, presque dans l'ombre. L'individu et l'homme y sont envisagés dans leur globalité, c'est à dire dans l'ensemble de leurs rapports et inter-actions avec la société, suivant la place qu'ils occupent dans les rapports sociaux de production. Un formateur-humaniste ? Construit en opposition au modèle dominant, il est sa version antithétique, au regard d'autres valeurs mises en avant. Cette opposition perdure toujours dans le champ de la formation.

B. Schwartz a proposé dès les années 60 cette autre formation, cet autre modèle de formateur. En bref une autre réponse éducative.

§ 2. UNE AUTRE REPONSE EDUCATIVE

1. *Le renversement de l'offre de formation*

Le modèle dominant de la Promotion Sociale fonctionnait de façon méritocratique, sorte d'élitisme républicain. Les publics les plus éloignés de la formation, souvent délaissés par l'appareil de production dans ses transformations, en étaient de fait exclus. En atteste la valse hésitation sur le concept

32 *Ibid.*, p. 74.

33 *Ibid.*, p. 80.

d'Education Permanente dans les années 59-65, vite ramené à sa portion congrue : celle visant à assurer le plus rapidement la satisfaction des besoins de l'économie, par le caractère dominant de l'offre de formation.

Ce système ne peut aller de soi. Il nie l'existence de rapports sociaux contradictoires, à tout le moins qui admettent, selon l'état du développement des forces productives, l'exclusion d'une partie de la collectivité. Il faut considérer avec J.C. Loubière, que le caractère dominant de l'offre de formation « n'aboutit à former en pratique que ceux susceptibles d'entrer de plein pied dans la formation et dans un appareil conçu pour eux, c'est à dire ceux qui ne sont pas les plus défavorisés socialement. Dans d'autres cas, et bien que l'action soit montée pour les plus désavantagés, la contradiction est telle entre l'offre et les conditions d'accès (ou entre le contenu, les finalités de l'offre et l'organisation de la production ou du service) que la formation ne peut se développer pleinement et collectivement »³⁴.

Au début des années 60, la France vit une période d'expansion économique; la crise s'amorce néanmoins dans certains secteurs d'activité monolithique. Les houillères du Nord-Pas de Calais entrent en récession, de même l'exploitation ferrifère en Lorraine. A la demande des organisations syndicales et patronales, l'A.C.U.C.E.S.³⁵ de Nancy (bassin de Briey) prépare en 1964 un projet de formation dont l'essentiel est d'aider les mineurs à se former. L'élévation de leur niveau de connaissances devrait ainsi permettre leur reconversion.

L'idéologie dominante de l'époque se fonde sur le calcul rationnel et individuel. L'analyse de ce besoin objectif de formation des mineurs ne peut cependant trouver d'écho nécessaire et suffisant pour obtenir leur adhésion. Même si 400 d'entre eux sont effectivement en formation au démarrage de l'action en 1966, leur position est claire; leur souhait est de travailler, de continuer à travailler. Loin d'eux l'idée de se former pour faire autre chose.

La théorie des besoins de formation fournit l'une des raisons principale et majeure. On reprendra en cela le raisonnement de M.C. Verniers :

« 1. [...] un besoin existe objectivement à partir du moment où les moyens de sa satisfaction existent [...] ce moment est déterminé par l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux.

2. L'existence de besoins objectifs n'implique pas que ceux-ci soient perçus automatiquement par les individus. La conscience des besoins généralement a tendance à retarder sur leur apparition. De sorte qu'en l'absence d'une conscience claire, il ne peut y avoir expression de demande. Tout au plus peut-on affirmer qu'il existe des demandes potentielles à actualiser. Ce n'est

34 Loubière J.C., "Prise en compte des demandes dans une action de formation collective", *Education permanente*, 1976, n. 35, sept.-oct., p. 56.

35 Association du Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale.

donc pas la demande qui détermine l'offre mais bien l'inverse. Et cette offre s'élabore en fait à partir d'un rapport de forces complexe qui met aux prises une série d'acteurs sociaux aux intérêts divergents voire contradictoires.

3. Si on veut engager les travailleurs dans un processus de formation qui débouche sur une compréhension globale des mécanismes sociaux et politiques [...] il faut présenter un dispositif qui prend en compte leurs besoins objectifs de formation tout en étant assez souple pour tenir compte des différences de développement de la conscience de chacun. »³⁶

Avant tout commentaire, une précaution méthodologique en forme de restriction s'impose. L'argumentation de M.C. Verniers vise très nettement la transformation des rapports sociaux. Elle écrit ceci en 1979, relativement à l'objectif socio-politique poursuivi dans l'action collective de formation de la F.U.N.O.C.³⁷ à Charleroi en Belgique. B. Schwartz à Nancy n'allait pas aussi loin³⁸.

Concernant le premier point posé, l'équipe de l'A.C.U.C.E.S. tente de créer les conditions de la satisfaction d'un besoin objectif de formation : l'élévation de la qualification professionnelle des travailleurs concernés. G. Malglaive notera ainsi : « Le moment objectif du besoin est celui de l'apparition des possibilités de sa réalisation dans la formation économique et sociale. En d'autres termes, les besoins existent objectivement dès qu'existent les conditions concrètes, et au premier chef les conditions matérielles, de leur satisfaction »³⁹.

L'analyse de G. Malglaive précise encore le second point : « Pour nécessaires qu'elles soient, ces conditions ne sont pas suffisantes et le moment subjectif du besoin reste fondamental pour qu'en soit assurée la satisfaction. Ce moment subjectif, c'est la prise de conscience, l'intériorisation (mais pas nécessairement individuelle) de l'existence objective des besoins et des possibilités de les satisfaire »⁴⁰. Le problème n'est donc pas tant celui de l'expression des besoins que celui de la prise de conscience subjective des besoins objectifs. Ceci implique que l'on s'attache à combattre les conditions sociales, personnelles, particulières et de tous ordres qui inhibent cette prise de conscience; par voie de conséquence l'expression même des besoins objectifs propres à faire évoluer la situation des individus et groupes concernés, pris dans des rapports sociaux qui leur sont défavorables. Cela implique encore d'identifier clairement les représentations subjectives de ces besoins, de « construire des

36 Verniers M.C., "L'action collective de formation à Marchienne", *Contradictions*, 1979, n. 21, pp. 53-54.

37 Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi.

38 En témoigne également la définition du concept de qualification sociale au sens où l'entend B. Schwartz, et ses prolongement ou extension tels qu'apportés par P. Demunter et M.C. Verniers...

39 Malglaive G., *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1981, p. 35

40 *Ibid.*, p. 35.

offres de formation qui, tout en s'appuyant sur l'état actuel de conscience des individus, puisse les mener à lutter pour la satisfaction de leurs besoins objectifs »⁴¹. Le point crucial reste alors le travail à engager pour que se créent les conditions politiques, au sens large, permettant la prise de conscience des besoins déjà existants.

Dans le cas lorrain, l'action initialement engagée est étendue en 1967 à un autre secteur du bassin. Elle s'adresse non plus aux seuls mineurs mais à l'ensemble de la population adulte des zones concernées. Comme le souligne M. Feutrie, « c'est à partir de ce moment-là qu'a été introduite l'idée de formation collective »⁴². J.C. Loubière insiste sur la notion prégnante et vitale de processus social pour en caractériser l'un des traits essentiels : « La globalité d'une action de formation collective, la concertation permanente qu'elle requiert, sa masse, son mode de fonctionnement, la sollicitation constante du milieu qu'elle opère, son implantation dispersée dans les lieux de vie, son implication profonde dans la vie sociale, tout cela fait qu'au-delà de l'action éducative proprement dite, une action de formation collective constitue un véritable processus social pour le développement de la formation. Un processus qui met en place une parole collective permanente pour demander la formation. Parole collective qui peut déborder les possibilités matérielles, organiser des pressions diverses, rejeter des formes de réponses qui ne conviendraient pas, exiger des moyens »⁴³.

P. Demunter insiste actuellement sur trois caractéristiques spécifiques de ces actions : leur vocation territoriale (puisqu'installées dans des zones en difficultés); la globalité de leur dispositif (prendre en compte la globalité des problèmes et répondre globalement aux besoins des publics); le fait de s'adresser à l'ensemble du public des zones touchées avec une très nette priorité au public en difficulté, toujours majoritaire du reste sur ces zones. « Cette priorité témoigne d'une volonté politique, celle de tendre par l'adoption de mesures discriminatoires positives, à l'égalisation des chances »⁴⁴. M.C. Verniers insistait de même, douze ans auparavant, sur la délimitation d'une zone précise et sociologiquement définie (pour qu'y soient liées formation et vie culturelle, sociale et politique); une action éducative globale visant prioritairement les ouvriers et les personnes de faible niveau de scolarisation par des mesures discriminatoires positives en leur faveur; et surtout « une action éducative qui a pour but de développer avec ces personnes des instruments d'analyse et d'action et qui, pour cela, est construite à partir de leurs problèmes et de leurs centres d'intérêt propres »⁴⁵.

41 M.C. Verniers, *op.cit.*, p. 54.

42 Feutrie M., *La demande de formation en milieu ouvrier: l'A.C.F. de Sallaumines-Noyelles*, Thèse de doctorat de 3e cycle sous la direction de J. Dumazedier, Université de Paris V, 1977, p. 57.

43 Loubière J.C., *op. cit.* p. 57

44 *Cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, "20 ans de formation d'adultes: l'Action Collective de Formation de Sallaumines Noyelles-sous-Lens", 1991, n. 19, nov., pp. 7-8.

45 Verniers M.C., *op. cit.*, p. 51.

Ce dernier point soulevé par M.C. Verniers requiert une attention toute particulière. Il faut bien considérer avec B. Charlot que « le formé a besoin de formation mais n'a pas de besoin explicite en formation »⁴⁶. Descendant au niveau de l'acte de formation, cet auteur met à mal la notion de besoin que pourrait exprimer le formé pour la déplacer vers celle de problème. Exprimer des besoins de formation revient à considérer que le formé ait analysé sa situation, ait eu les moyens d'analyser sa situation. C'est rarement le cas, d'où le constat initial. Au contraire B. Charlot écrit : « Il faut partir non des besoins, mais des problèmes des formés. Seule une analyse des problèmes vécus par les formés, en situation professionnelle par exemple, peut déboucher sur l'élaboration de besoins de formation. Centrer la démarche initiale de la formation sur les problèmes, c'est la centrer sur les formés. La centrer sur les besoins, c'est la centrer sur les formateurs. Ce sont les formateurs qui ont besoin des besoins des formés pour travailler. Les formés, eux, ont besoin d'une analyse de leurs problèmes et de solutions à ces problèmes. »⁴⁷ Il s'agit alors d'opérer ce "renversement de l'offre" dont parle J.C. Loubière⁴⁸.

D'un point de vue pragmatique, substituer la notion de problème à celle de besoin présente un intérêt évident. La confrontation entre des problèmes et des solutions habituellement apportées en pareils cas amorce la dialectique qui conduit à l'élaboration des besoins. Cette notion de problème n'en reste pas moins non satisfaisante. A-t-on vraiment conscience d'avoir des problèmes ? Rien n'est moins sûr. Aussi sera-t-il nécessaire de problématiser les situations des formés : « Le formateur doit amener les formés à décrire leurs situations, puis à les analyser, puis à les problématiser [...] La formation à l'analyse des besoins passe par la formation à la problématisation des situations »⁴⁹.

2. *Le formateur et la collectivité*

Comment concevoir et définir le rôle et la place du formateur dans cette perspective ? J.C. Loubière marque l'opposition et la rupture avec le modèle dominant du formateur-enseignant : « [Une action de formation collective est une] action éducative qui renouvelle le rôle du formateur autant que celui de l'apprenant. Ce rôle ne se réduit pas à celui d'enseignement, mais l'action exige du formateur qu'il soit un éducateur d'adultes intégré dans le processus social et éducatif de la collectivité comme personne sociale et comme formateur. Issu du milieu, choisi en fonction de caractéristiques de celui-ci et de l'action, le formateur participe à l'ensemble des 'opérations' de fonctionnement. [...] Il n'intervient donc pas seulement pour former le jour de la première

46 Charlot B., "Négociation des besoins: nécessité ou impasse?", *Education permanente*, 1976, n. 34, mai-juin, p. 29

47 *Ibid.*, p. 31.

48 Loubière J.C., *op. cit.*, p. 56.

49 Charlot B., *op. cit.*, p. 32.

séance. Il a un rôle global. Par ailleurs, il est intégré dans un processus propre de formation continue parallèle à la formation qu'il anime »⁵⁰. Le rapport au savoir est ici foncièrement différent du modèle précédent. Le formateur issu du milieu se forme en même temps que les formés, dans ce qui devient un double processus formatif.

Le mode de travail pédagogique défini par M. Lesne comme de type appropriatif centré sur l'insertion sociale peut caractériser cette autre conception de la formation. Il y a dans ce cas intégration effective, dans le champ pédagogique, de l'insertion réelle et concrète des formateurs et des personnes en formation, par une véritable décentration de l'acte de formation. « Ce dernier [mode de travail pédagogique] vise à s'appuyer sur cette insertion et non plus sur le formateur détenteur du savoir et du pouvoir ou sur un 'groupe en formation' animé par un formateur »⁵¹. Dans le modèle dominant observé précédemment, le formateur, seul détenteur du savoir, y était défini par opposition aux formés qui ne savaient pas. On s'en éloigne ici radicalement : « L'acte de formation ne se déroule plus en amont, à côté ou en détour d'un environnement social, mais l'intègre effectivement dans sa stratégie pédagogique. Ce mode de travail pédagogique se situe ainsi au coeur de la dynamique sociale; il s'adresse à des agents sociaux concrets, occupant des places concrètes dans des structures sociales concrètes caractérisant des groupes humains réels et concrets, c'est à dire enracinés dans l'histoire; il repose sur le constat que les individus sont des supports et des porteurs de rapports sociaux et que cette dimension sociale ne saurait être mise entre parenthèses si l'on désire former des agents sociaux certes déterminés par leur position sociale, mais susceptibles d'agir dans et sur le processus de socialisation, de participer ainsi à l'oeuvre collective de production d'elle-même accomplie par la formation sociale dans laquelle ils vivent »⁵². La position du formé en tant qu'agent social est encore à l'opposé de l'apprenant passif déjà évoqué.

La notion de savoir s'entend également par contraste. Si le savoir est considéré comme nécessaire, il occupe néanmoins une double position. En tant qu'outil et instrument d'émancipation dans la division sociale du travail, il peut être utilisé comme barrière dans les rapports sociaux, ou comme instrument permettant de la franchir. M. Lesne précise : « Toutefois, le savoir abstrait n'est pas isolément libérateur; il n'apporte pas de solution à tous les problèmes, mais il convient de l'inclure dans la formation et de lier cette formation aux tâches concrètes et aux rôles réels des personnes en formation, de faire déboucher la formation sur le 'travail', défini non pas par les formes actuelles et parcellisées qu'il revêt, mais au sens plus global d'action de l'homme sur le monde et sur la société, sur son milieu naturel et social, c'est à

50 Loubière J.C., op. cit. p. 55

51 Lesne M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984, p. 213

52 *Ibid.*, p. 213.

dire sur la pratique sociale globale »⁵³. Le savoir possède alors un double statut, scientifique et social, à travers lequel la pédagogie se doit d'assurer une relation dialectique permanente entre théorie et pratique. M. Lesne écrit encore : « Il s'agit plus précisément d'appropriation du réel par la connaissance, c'est à dire par l'application sur la réalité d'un objet théorique construit par la pratique scientifique des hommes en vue de s'approprier ce réel »⁵⁴.

La position même du formateur ne saurait donc en aucun cas être comparable à celle de l'enseignant. L'une des premières choses que l'on attend de lui, c'est « [...] d'abandonner un rôle professionnel le plus souvent occulteur et inducteur pour 'se laisser parler' par un certain nombre de réalités du milieu »⁵⁵. Ainsi « acquérir ce 'certain regard', c'est renoncer à la fois à ce qui traditionnellement fait partie d'une certaine professionnalité du formateur d'adultes et à un certain droit de possession ou de direction de l'action qu'on met en oeuvre »⁵⁶. C'est là sans doute une des raisons pour lesquelles le recrutement des formateurs issus du milieu s'est imposé dans le fonctionnement des actions collectives de formation.

En tant qu'agent social, le formateur se trouve lui-même « porteur d'un mode théorique plus ou moins élaboré d'appréhension du réel »⁵⁷. Dans la confrontation avec le public comme avec le réel, il doit alors s'attendre à reconsidérer son propre système cognitif. « [...] travaillant avec des personnes qui ont leurs propres représentations du réel en relation avec les conditions sociales de leur existence, le formateur se trouve aussi amené à reconsidérer ses propres considérations et ses propres représentations sociales en entendant celles des personnes en formation et en les étudiant avec elles »⁵⁸. L'exercice du pouvoir, si prégnant et manifeste dans le modèle dominant de la Promotion Sociale, fait ici l'objet d'un exercice démocratique lors d'un travail commun. « [Dans une] action commune d'appropriation du réel avec les personnes en formation [...] l'appropriation du réel 'avec' le formateur s'articule constamment aux déconstructions des représentations opérées par la formation »⁵⁹.

Cette conception d'une autre formation, d'un autre modèle de formateur, ainsi que la démarche et les valeurs des actions collectives de formation, n'ont pas atteint, loin s'en faut, le statut de dominance. Elles perdurent néanmoins aujourd'hui. L'A.C.F. de Briey a vu éclore d'autres institutions du même type, certes avec des problématiques parfois différentes dans l'analyse des besoins objectifs des publics visés. Près de chez nous, l'A.C.F. de Sallaumines Noyelles, créée en 1971, est toujours bien présente, de même celle de Rou-

53 *Ibid.*, p. 214.

54 *Ibid.*, p. 214.

55 Loubière J.C., *op. cit.*, p. 57.

56 *Ibid.*, p. 57.

57 Lesne M., *op. cit.* p. 217.

58 *Ibid.*, p. 217.

59 *Ibid.*, p. 215.

baix-Tourcoing ou encore la F.U.N.O.C. de Charleroi. Sans sacrifier outre mesure aux trop fameux besoins de l'économie, en présentant encore le formateur comme agent social cherchant sa place dans des rapports sociaux au même titre que le public dont il a la charge, il a toujours été possible d'envisager la formation comme devant s'attacher réellement aux publics qui en sont les plus éloignés. Cela dit, contre vents et marées...

Dernier point, les modèles présentés de manière antagonique dans ces deux premiers paragraphes représentent plus sûrement des figures emblématiques. Leur traduction empirique souffrira de variations certaines. Il convenait cependant d'en préciser les bornes avant de reprendre l'analyse diachronique là où nous l'avons laissée, c'est à dire à l'aube de la décennie 70.

§ 3. LA STAGIFICATION ET LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL

La loi de 1971 a-t-elle confié la formation aux entreprises ? Celle-ci proposait non pas la mise en place d'une Education Permanente, mais bien l'organisation d'un système de perfectionnement professionnel des travailleurs⁶⁰. De fait, la période 71-80 s'explique autant par le consensus social entre syndicats et patronat réalisé autour de la formation que par la contradiction ainsi engendrée chez les formateurs. Ceux notamment proches des courants de l'Education Populaire se réclamaient traditionnellement d'un certain idéal, d'une conception de la formation au service de individu et de l'homme.

1. 1970-1980 : les effets immédiats de la loi de 1971

Faut-il voir plus de continuité que de rupture, ou le contraire, dans la loi du 16 juillet 1971 ? Pour N. Terrot, cette loi innove fort peu par elle-même. Elle reprend pour l'essentiel, en les codifiant, les textes parus depuis 1963. Elle s'inscrit dans la continuité de l'accord inter-professionnel du 9 juillet 1970 (comme de l'avenant-cadre du 30 avril 1971), lui-même issu des accords de Grenelle de 1968. On pourrait remonter ainsi quasiment jusqu'à la loi Debré de 1959. On relève cependant deux éléments de rupture dans cette continuité.

L'accord de 1970 reconnaît à tout salarié et pour la première fois, la possibilité de suivre une formation de son choix pendant le temps de travail. La contrepartie en sera l'absence de garanties relatives à une classification et une rémunération correspondant aux qualifications nouvelles acquises par les travailleurs à l'issue de leur formation⁶¹. J. Dumazedier y voit une évolution

60 Malglaive G., "Où vont les formateurs?", *Actualité de la Formation Permanente*, 1987, n. 90, sept.-oct., p. 114.

61 Terrot N., *Histoire de l'éducation des adultes*, Paris, Edilig, 1983, p. 274.

de la problématique néoclassique sur le capital humain. Du point de vue des demandeurs, la formation pouvait être perçue jusqu'alors comme un investissement rationnel en vue de meilleurs résultats financiers comme de statuts sociaux. Les salariés se voient désormais proposer des actions procédant (c'est du moins l'idée de l'époque) d'une adéquation quasi mécanique entre formation et effets sur la production. Cela de manière inversement proportionnelle à leur représentation dans les divers niveaux de la hiérarchie, et sans aucune garantie d'un travail meilleur comme d'augmentations de salaires⁶². Ainsi s'efface l'un des grands volets du mythe de la Promotion Sociale.

La loi de 1971 instaure l'obligation de participation financière de toutes les entreprises de 10 salariés et plus à la formation professionnelle (0.8% au départ). Ces masses financières devaient être initialement gérées par des Fonds d'Assurance Formation (FAF) à gestion paritaire patronat-syndicats. Elles pourront rapidement être versées à des Associations de Formation (ASFO) d'obédience strictement patronale. D'où la contradiction engendrée entre désir de participation des syndicats aux affaires de la formation, et revendication unilatérale du patronat quant à l'utilisation des fonds dégagés.

La contradiction est manifeste, jusqu'à la définition même de la formation. Entretien dans les textes, elle est totalement levée dans ses effets. Le titre ne souffre certes d'aucune ambiguïté : "Projet de loi codifiant et complétant les dispositions relatives à la formation professionnelle permanente". Le Sénat y réintroduira d'ailleurs par amendement le concept d'Education Permanente sans autre effet que d'introduire la confusion et l'espoir vite déçu dans les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. L'utilisation des financements dégagés servirait bien la logique économique, le professionnel directement lié à l'économique, et non pas l'autre versant revendiqué par d'autres d'une formation/éducation plus globale. Toute chose étant égale par ailleurs, la même opposition, le même rapport de forces s'est joué, par et dans la loi de 1971, que quelques années auparavant dans la définition des deux composantes de la Promotion Sociale (promotion du travail et promotion collective). Cette interprétation d'un texte aura déçu plus d'un responsable de formation, ne serait-ce que par la mise en avant privilégiée de ses aspects quantitatifs⁶³.

Conséquence directe ou effet mécanique, les pratiques volontaires de formation ou de perfectionnement professionnel long, sur le modèle des cours du soir de la Promotion Sociale, tendent dès lors à diminuer fortement⁶⁴. La formation se trouve officialisée de manière diurne. Apparaît une abondante offre de stages souvent plus courts, financés directement par les entreprises

62 Dumazedier J., "Education permanente vingt ans après", *Education permanente*, 1989, n. 98, juin, pp. 105-106.

63 Péchenart J.M., "Les trois âges de la formation", *Formation Continue et Développement des Organisations*, 1987, n. 75, janv.-mars, p. 6; notons que c'est l'époque où B. Schwartz à Nancy développait son idée de formations pendant le temps de travail, sur le lieu de travail et avec des formateurs issus du milieu.

64 Dumazedier J., *op. cit.*, p. 105.

elles-mêmes mais également par l'Etat pour les chômeurs (notion de "chômage éducatif" selon la propre expression de J. Dumazedier).

Promue au rang de droit pour les salariés, la formation devient objet de négociation. Elle donne lieu à des transactions économiques sur un marché; son objet même peut être discuté entre demandeurs et offreurs, d'un point de vue pédagogique. C'est dans cette idée d'une triple négociation -politique, économique, pédagogique- que va s'institutionnaliser la formation des adultes⁶⁵. Comme le note G. Jobert, la formation se fait désormais « la servante d'une demande sociale solvable »⁶⁶.

Ce schéma semble satisfaire les partenaires sociaux de l'époque. Les entreprises la perçoivent souvent comme une obligation légale (fiscale) : « Quand on ébauchait le budget prévisionnel on parlait plus volontiers de taxe pour la formation que de contribution financière à l'amélioration des compétences »⁶⁷. Les syndicats la considèrent comme un droit acquis. L'un dans l'autre, il est plus facile de négocier des actions de formation que tout autre chose. « [...] la formation apparaît alors comme le terrain du dialogue social sur lequel il est le plus aisé et le plus gratifiant de parvenir à un accord »⁶⁸.

2. *Le rôle et le modèle du formateur*

La loi de 1971 peut être considérée comme une revendication légitimée de type syndical et social, héritière du « 1968 de Grenelle où le mouvement ouvrier, dans sa diversité mais aussi dans son unité, a posé le problème de la formation »⁶⁹. Son interprétation comme sa traduction concrète posent cependant problème aux pionniers de l'éducation des adultes, à tout le moins ceux qui se réclament d'un courant humaniste et prônent une formation globale (ceux regroupés autour de B. Schwartz par exemple). Obligés à certaines formes de reconversion, ces formateurs négocient et se négocient des espaces de liberté pour continuer, dans d'autres contextes certes, leur oeuvre d'éducation.

Paradoxe de cette loi comme de ses effets immédiats, le jeu de l'offre et de la demande de formateurs pour satisfaire à l'accumulation de stages découlant de l'obligation financière semble nettement tourner à l'avantage de ces derniers. Comme si l'état consensuel auquel en sont arrivées les négociations sur la formation satisfaisait toutes les parties en présences, les entrepri-

65 Jobert G., "Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes", *Education Permanente*, 1987, n. 87, sept., p. 22.

66 *Ibid.*, p. 23.

67 Pollefoort R., "Formateur demain, quel métier?", *Formation continue et développement des organisations*, 1987, n. 75, janv.-mars, p. 11.

68 Jobert G., *op. cit.*, p. 24.

69 Malglaive G., *op. cit.*, p. 114.

ses ne saisissent pas de prime abord la portée de l'outil dont elles ont hérité. L'objectif professionnel, l'accroissement des compétences, la qualification, ne sont pas au coeur des débats et des projets. De fait, les nouveaux formateurs ne cessent de revendiquer clairement leur tradition humaniste, déplaçant la formation de ses contenus et objectifs purement économiques vers une centration beaucoup plus marquée sur le sujet, sur l'apprenant. G. Jobert trace un portrait éclairant de cette époque : « Coupé de la vie de son entreprise, sans objectifs clairement liés à l'effectuation du travail et aux performances de l'organisation, il [le formateur] est chargé de dépenser le budget formation au service de la paix sociale; rarement informé ou trop tard, rarement consulté ou trop tard sur les enjeux réels de l'entreprise, il balance pour justifier sa marginalité, entre l'autonomie nécessaire et la mise à l'écart. Dans sa position, la hiérarchie lui apparaît comme un obstacle entre les salariés et le formateur, un empêchement à contourner ou neutraliser »⁷⁰. La contradiction entre deux conceptions historiquement situées de la formation transparaît alors au coeur même de l'activité de l'entreprise.

Certains auteurs se montrent actuellement très critiques vis à vis de ce modèle qui leur semble parfois perdurer. Pour S. De Witte, cette conception est dépassée mais représente également un péril pour le formateur lui-même. Analysant ce que l'on nommera l'héritage, cette vision humaniste s'oppose d'après lui à une prise en compte des modifications de l'environnement socio-économique. La simple gestion du 1,1% formation de l'époque induisait un risque de marginalisation par un cantonnement dans l'oeuvre sociale. Cette définition restrictive et bien délimitée de la tâche lui semble enfin s'opposer à toute dynamique de la formation. Elle risque fort au contraire de générer l'enkystement progressif d'une nouvelle école au sein même de l'entreprise, dans les services du personnel, c'est à dire administratifs plus précisément⁷¹. On peut ne pas souscrire entièrement à l'analyse de S. De Witte tout en reconnaissant les risques inhérents. Dans son contexte, cette situation pouvait satisfaire le plus grand nombre, faute d'avoir, comme d'habitude, recueilli l'opinion des formés, des travailleurs.

Selon G. Jobert, l'institutionnalisation de la formation engage le formateur dans une relation quasi commerciale avec les formés. « Le formateur découvre qu'il doit être à l'écoute de ses clients pour y ajuster sa réponse. Il subit les effets psychologiques mais aussi économiques d'une évaluation négative de la qualité de ses prestations »⁷². Ainsi la formation, l'acte de formation va-t-il changer. Le formateur doit désormais prendre en compte à la fois l'amont et l'aval : les déterminants techniques, sociaux et psychologiques de la demande de formation; les conditions techniques et sociales d'utilisation du

70 Jobert G., *op. cit.*, p. 24.

71 De Witte S., "Nouvelle problématique de la formation", *Actualité de la Formation Permanente*, 1987, n. 90, sept.-oct., p. 109.

72 Jobert G., *op. cit.*, pp. 22-23.

savoir qu'il dispense. G. Jobert précise qu'à ce moment l'acte pédagogique ne sera plus toute la formation mais un moment dans un processus diversifié et complexe.

En cette période de stagification, ce ne sont plus les pédagogies de type transmissif à orientation normative qui sont mises en avant, mais bien plutôt celles de type incitatif à orientation personnelle⁷³. Ce sont du moins celles qui s'accordent le mieux avec les caractéristiques de l'époque évoquées par G. Jobert, comme de l'atmosphère pleinement consensuelle d'oeuvre sociale.

« Leur objectif est de développer une attitude motrice vis à vis des problèmes de tous ordres, une incitation à l'acquisition personnelle des différents savoirs. Elles visent à développer chez les personnes en formation, non seulement des capacités d'initiative dans l'univers de la connaissance, mais aussi dans le domaine de la gestion de leur propre formation et dans l'analyse de leurs propres conduites »⁷⁴. Le formateur n'est plus le seul détenteur du savoir, par opposition à ceux qui ne savent pas. Il en est seulement une des sources possibles parmi d'autres, et qui peuvent être sûrement les participants de la formation eux-mêmes. Dans cette optique, « [...] une critique radicale met parfois en cause le savoir lui-même dans son objectivité et sa neutralité, dans son découpage en disciplines, dans l'usage social qui en est fait; en même temps apparaissent, à côté et parfois au lieu des savoirs et des savoir-faire, les notions de savoir-être, savoir-devenir et d'autres éléments d'un savoir lié à son mode d'acquisition en groupe : savoir s'exprimer, savoir se faire comprendre, savoir faire faire, savoir communiquer, etc. »⁷⁵.

L'influence du courant Rogérien notamment est assez nette à l'époque. Par cette espèce de centration sur les problèmes des formés pris dans des rapports sociaux nouveaux, par la découverte de l'importance des dimensions relationnelles et affectives dans l'acte éducatif, les outils favorisant la non-directivité, la dynamique des groupes, font l'objet d'une demande croissante. Cette autre dimension a certainement marqué durablement les pratiques de formation d'adultes, contribuant par là même à dissocier encore plus l'enseignant du formateur.

On notera toutefois trois choses pour conclure sur ce nouveau modèle, et minorer ainsi son aspect novateur par ses conditions sociales d'émergence.

La première a trait au(x) public(s) de la formation. N. Terrot ou encore C. Dubar dans sa thèse de 1983⁷⁶ rappellent que la formation des années 70-

73 Lesne M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984, pp. 209-213

74 *Ibid.*, pp. 209-210.

75 *Ibid.*, p. 210.

76 Dubar C., *La formation professionnelle continue en France: 1970-1980*, Paris, Aux amateurs de livres, 1983.

80 a concerné les salariés dans un rapport inversement proportionnel à leur qualification initiale comme à leur position hiérarchique dans l'entreprise. « [...] dans ces entreprises, elle [la formation] a surtout profité à ceux-là mêmes qui étaient au coeur de ces transformations : ingénieurs et cadres et plus encore peut-être employés ou techniciens à qui elle a permis en outre des promotions internes. [...] Dans la plupart des cas, les travailleurs non qualifiés ont été délaissés mais au-delà des discours généraux ce n'était pas là le but de la loi et l'absence de pression réelle sur les employeurs dans l'entreprise n'a pas permis que leurs besoins soient pris en compte »⁷⁷.

La deuxième en découle de façon assez évidente. Ce qui intéressait surtout le patronat de l'époque, c'était de dépasser le taylorisme ambiant par l'instauration de nouvelles méthodes de commandement, de management. D'où le rôle de ces formateurs qui répondaient néanmoins quelque part à une attente sans doute mal formulée qui les rendait aussi mal compris.

La troisième desservira peut-être la contradiction évoquée. L'affirmation des traditions humanistes peut aussi se comprendre comme une réorientation des méthodes. S'il y a bien centration plus affirmée sur la personne et l'individu en train de se former, où se situe réellement le formateur, dans ce qui est devenu une logique de marché ? Quelle peut être son autonomie, si tant est qu'il ait une claire conscience des transformations qu'il vit ?

§ 4. LE FORMATEUR ECARTELE

Au tournant des années 82-83, la formation est l'objet d'une prise de conscience qu'elle pourrait constituer le remède miracle de tous les problèmes. Dans les entreprises, les modèles économiques l'intègrent comme composante essentielle et facteur de réussite dans les investissements⁷⁸. On entend également traiter les problèmes aigus et par trop visibles aujourd'hui que sont le chômage qui frappe une partie des travailleurs licenciés et le chômage des jeunes sortis de l'appareil scolaire sans qualification.

Par l'existence et la révélation brutale de ces deux mondes distincts, le formateur actuel va voir ses modèles de référence se déchirer. Apparaît alors la contradiction qui l'a toujours miné : considérer la formation comme étant au service d'une pure logique économique, ou au contraire persévérer dans l'idée qu'elle peut et doit être au service de l'individu.

77 Terrot N., *op. cit.*, p. 283.

78 La formation fait de plus en plus l'objet d'une rationalisation dont on tente le plus précisément possible d'apprécier et mesurer le "retour sur investissement"; les analyses de G. Le Boterf nous paraissent des plus éclairantes sur le sujet et par exemple Le Boterf G., *Comment investir en formation*, Paris, Les éditions d'organisation, 1989.

1. L'instrumentalisation de la formation

Pour S. De Witte, la décennie écoulée se caractérise par ce qu'il appelle « la rentrée dans le réel ». « Après le rêve sympathique et généreux des années 70 où l'on parlait plutôt d'éducation permanente avec le grand projet de fournir à chacun une deuxième chance dans la vie professionnelle et où, finalement, l'épanouissement individuel était la préoccupation principale, les urgences économiques nous ont ramenés à un réalisme que l'on peut regretter mais qui ne laisse guère de choix »⁷⁹. J.M. Péchenart écrit de même : « [...] on passe d'une idée [...] que la formation était un droit, un alibi ou une récompense, à une formation véritable outil de management et de développement de l'emploi, donc un investissement au sens économique »⁸⁰. On avait vu s'effondrer le mythe de la Promotion Sociale, tant par ses résultats mitigés que par le changement induit par la loi de 1971 et l'abandon de la correspondance entre effort de formation et statut (rémunération) meilleurs. Désormais la formation ne se discute même plus, elle s'impose à tous comme composante essentielle et vitale.

L'analyse des systèmes d'éducation et de formation actuels conduit, dans l'examen du jeu de l'offre et de la demande, à une assertion brutale : « La référence première n'est pas la formation elle-même, mais l'usage qui en est fait. La qualité de la formation, en effet, n'est pas évaluée par le développement personnel et social du formé, ni par la validité intrinsèque des savoirs qu'elle dispense et des valeurs qu'elle inculque, mais par son efficacité dans le champ de l'activité économique »⁸¹. On pouvait auparavant considérer, dans une certaine mesure, qu'un individu se formait par un choix propre pour proposer ensuite son savoir-faire sur le marché de l'emploi. Suivant B. Charlot, il est clair qu'aujourd'hui les nécessités de la production imposent les formations qu'il est souhaitable (sinon nécessaire) de suivre afin d'espérer trouver place dans le système économique. Les offres d'emploi mises sur le marché jouent en ce domaine un rôle considérable. L'analyse vaut dans les deux cas, enseignement comme formation professionnelle. Le premier tend même nettement à emprunter son modèle au second.

G. Jobert poursuit une analyse du même type. Il caractérise la période par le développement des formations-actions. Dans leur forme théorique, elles procèdent d'une démarche de résolution de problèmes associant tous les acteurs concernés. Remarque essentielle : « L'objectif assigné à l'action est de contribuer à la résolution d'un problème dont la nature n'est pas éducative

79 De Witte S., "L'évolution des métiers de la formation au début des années 90", *Actualité de la formation permanente*, 1989, n. 103, nov.-déc., p. 19.

80 Péchenart J.M., "Les trois âges de la formation", *Formation Continue et Développement des Organisations*, 1987, n. 75, janv.-mars, p. 7.

81 Charlot B., "1959-1989: les mutations du discours éducatif", *Education permanente*, 1989, n. 98, juin, p. 142.

mais économique, technique ou sociale »⁸². Sous l'effet de ce que d'aucuns appellent (à l'envie) crise, 3e révolution industrielle, mondialisation de l'économie, la formation est devenue un enjeu stratégique dans le développement et la survie des entreprises. Elle y est aujourd'hui parfaitement "instrumentalisée" selon son propre terme, « moyen parmi d'autres et avec d'autres d'obtenir un résultat dont il faut redire que la nature n'est pas éducative »⁸³.

Dans la période précédente, on pouvait observer une certaine centration sur l'individu et de son fait même. Il y a aujourd'hui renversement de cette logique. L'entreprise assure l'emprise la plus forte sur la formation, en fonction de ses nécessités propres et qui sont celles de son développement.

2. *La contradiction du formateur*

Parler de problèmes économiques signifie (malheureusement) de plus en plus parler de problèmes d'emploi. Il est en permanence au centre du débat actuel sur la formation. Si l'on se forme toujours pour évoluer dans l'entreprise, on se forme également pour ne pas en sortir, et peut-être même encore plus pour essayer d'y (r)entrer. Le point de vue de G. Jobert est alors le suivant : « La crise a entraîné le dépassement d'un clivage naguère très marqué entre formation dans l'intérêt du salarié et formation dans l'intérêt de l'entreprise »⁸⁴. L'emploi est devenu la référence, le vecteur implicite qui sous-tend la formation. L'idée est même fort répandue aujourd'hui que hors de la formation, point de salut ! P. Hébrard observe fort justement que l'on est passé du constat à l'injonction qui érige la formation en « idéologie dominante »⁸⁵. Dans le système actuel, l'homme est devenu moyen de satisfaire aux besoins de l'économie, et non plus fin en soi comme c'eût pu être envisagé en d'autres temps, par référence à l'idée d'Education Permanente.

Ce changement induit une toute autre conception du formateur et de ce que l'on attend de lui. P. Hébrard propose le raisonnement suivant : « Soit ils acceptent l'idée que la formation est un produit comme un autre, ou plus exactement un service marchand, et dans l'entreprise un outil de gestion des ressources humaines, et dans ce cas, la formation n'est qu'un sous-ensemble du champ économique, réductible aux intérêts et aux enjeux économiques, l'homme n'étant plus considéré que comme un facteur de production à gérer »⁸⁶. Le formateur se trouve alors en totale rupture avec les modèles antérieurement développés, avec les conceptions humanistes traditionnelles qui

82 Jobert G., "Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes", *Education Permanente*, 1987, n. 87, sept., p. 26.

83 *Ibid.*, p. 26.

84 *Ibid.*, p. 29.

85 Hébrard P., "Intégration de la formation et place du groupe professionnel des formateurs", *Cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, 1990, n. spécial, 2 tomes, juin, p. 173.

86 *Ibid.*, p. 174.

eussent pu être siennes. Son rôle se complexifie. Les personnes qui l'interpellent souhaitent « trouver la réponse à un problème qu'elles rencontrent et dont elles cherchent la solution en pensant, à tort ou à raison, que celle-ci passe par la formation »⁸⁷. Il ne peut plus se contenter de découper un corpus de savoirs pour les mettre en stage mais doit s'efforcer de construire des réponses plus globales échappant à tout académisme. Ce faisant, il se trouve d'autant plus exposé à une exigence d'efficacité, mesurable en termes de rentabilité de ce que l'entreprise considère désormais comme un investissement. Cette exigence de résultats aussi mesurables que possible implique contrôle de la qualité des prestations et conformité du produit fini par rapport à la commande, intelligibilité des principes d'actions, des méthodes comme des références théoriques⁸⁸. Comme l'écrit encore S. De Witte, « ou bien l'on croît dans l'ombre à la fois confortable et désespérante des zones sociales marginales et l'on n'a pas de contrôle, mais pas non plus de budget ! Ou bien l'on se meut sous les projecteurs d'une demande sociale forte assortie de moyens importants et l'on n'échappe pas à l'obligation de rendre des comptes »⁸⁹.

Dans ce contexte, quelle place peut être faite à la formation de ceux qui se retrouvent un jour ou l'autre exclus du système, chômeurs de longue durée et autres jeunes sans qualification, comme à leurs formateurs ?

Cette évolution dans la conception de la formation au service de l'économie a généré, par delà un objectif clairement affirmé et limité, une explosion des fonctions des formateurs⁹⁰. G. Malglaive observe la dichotomie, naissante ou persistante mais toujours plus réelle, qu'elle suscite en rapport avec la formation de ceux qui ne peuvent pas ou plus participer à la production. Son analyse s'appuie sur ce qui se vit dans les dispositifs jeunes mis en place depuis la fin des années 80. « Ce phénomène des formations de jeunes a fait émerger une nouvelle génération de formateurs, encore plus orientés et mus par le courant humaniste » écrit-il. Face aux situations parfois effroyables de misère sociale, d'absence de perspective de leurs stagiaires comme de la leur qui n'est souvent guère plus brillante (précarité d'emploi), « on comprend qu'ils aient développé leurs pratiques et partiellement leur idéologie, autour de la prise en charge de la personne et de la formation au sens global »⁹¹.

Caricature ou provocation, P. Hébrard pousse volontairement le raisonnement, la dichotomie plus avant. « Soit dans une économie duale, ils deviennent des travailleurs sociaux, des animateurs de stages-parkings; et que peuvent-ils faire d'autre avec les publics défavorisés, en grande difficulté, les bas

87 Jobert G., *op. cit.*, p. 29.

88 De Witte S., *op. cit.*, p. 19.

89 *Ibid.*, pp. 19-20.

90 Ce point sera développé dans le deuxième chapitre.

91 Malglaive G., "Où vont les formateurs?", *Actualité de la Formation Permanente*, 1987, n. 90, sept.-oct., p. 115.

niveaux de qualification et autres chômeurs de longue durée ? »⁹² L'assertion en fera certainement frémir plus d'un ! Elle s'inscrit pourtant dans l'idéologie dominante du "tout formation", du "hors formation point de salut", système dans lequel l'homme est devenu le moyen et non plus la fin. L'hypothèse d'un système à deux vitesses dans lequel la formation hors entreprise, hors production, risque fort de se réduire le plus souvent à une oeuvre sociale est-elle dénuée de fondement ?

C'est au sein même de ces dispositifs financés par les Pouvoirs Publics, consacrés à la formation des chômeurs exclus de l'appareil de production comme des jeunes sans qualification, que l'on observera de manière privilégiée la contradiction relevée plus haut.

A l'appui de ce qui est appelé à devenir une hypothèse de travail, on peut considérer que coexistent aujourd'hui deux systèmes de formation. Le premier serait celui de la formation des salariés par leurs entreprises. Il fonctionne essentiellement sur leurs fonds propres, dans la plus complète autonomie de décision au regard des objectifs qu'elles se fixent. L'obligation légale de financement y est d'ailleurs bien souvent dépassée. Le second serait alimenté principalement par les financements publics. Ses objectifs s'efforcent de suivre ceux imposés par l'évolution économique. Néanmoins les spécificités des populations dont il a à traiter, notamment l'exclusion parfois durable du premier système, imposent une prise en charge particulière.

Les caractéristiques et spécificités des publics relevant de ce second système ne sont que trop connues par ailleurs. On explicitera en revanche brièvement les mécanismes qui génèrent leur situation au regard de la formation, de même que la position paradoxale dans laquelle se retrouvent alors leurs formateurs.

D. Demazière démontre en quoi et comment la notion de chômage, socialement construite, a éclaté dans sa définition traditionnelle. D'un état transitoire et de courte durée entre deux emplois, « la croissance du chômage durable et l'allongement des anciennetés de chômage conduisent à une remise en cause des schémas qui structurent habituellement les études sur le chômage »⁹³. La notion d'employabilité mesurait la durée et l'écart entre deux situations d'emploi, ou encore le potentiel productif des individus. Elle n'est plus opérante, d'où une redéfinition imposée entre emploi et chômage, notamment celui de longue durée. La politique actuelle viserait néanmoins à maintenir ou entretenir un certain degré d'employabilité, de potentiel productif de ces chômeurs, par des dispositifs et mesures désormais qualifiées de réinsertion professionnelle et sociale. L'analyse révèle que leur objet principal est de

92 Hébrard P., *op. cit.*, pp. 174-175.

93 Demazière D., *Le chômage en crise? La négociation des identités des chômeurs de longue durée*, Presses Universitaires de Lille, 1992, p. 31.

reconstruire et confirmer un statut de chômeur par l'évitement du glissement vers l'absence même de statut⁹⁴. D. Demazière remarque cependant que les traitements appliqués à cette catégorie des sans-emploi, dont l'ancienneté dans le chômage s'allonge, varient par une re-définition quasi-permanente. Ils démontrent, par là, les difficultés des agents de placement à saisir tant les relations à l'emploi que les identités proposées en forme de taxinomie aux chômeurs de longue durée.

L'analyse de V. Merle est relativement similaire : « Dans un système économique caractérisé à la fois par un déséquilibre durable entre offres et demandes d'emploi, et par la prépondérance du critère du niveau de formation dans le processus de sélection à l'embauche, à court terme la formation des chômeurs peut au mieux compenser partiellement l'inégalité des chances dans la compétition pour les emplois, et à la marge, lever certains obstacles à la création d'emplois en augmentant le 'potentiel' de main-d'oeuvre qualifiée »⁹⁵. Les formateurs risquent alors d'évoluer dans un système fonctionnant en marge de l'activité économique, condamnés parfois à "faire comme si", et oscillant entre vocation de resocialisation et réalités de la production, sans y avoir accès.

La situation des jeunes sortis de l'appareil scolaire sans formation ni qualification a été de même largement analysée, notamment par nous-mêmes lors d'un travail récent⁹⁶. On en rappellera simplement deux éléments essentiels.

L'objectif clairement affirmé depuis le rapport Schwartz de 1981 est l'accès des jeunes à un premier niveau de qualification professionnelle. Si les dispositifs initiaux des années 82-85 entendaient accorder une place à l'insertion sociale, cette notion s'est effacée dans l'évolution et la transformation de ces mêmes dispositifs au bénéfice du seul accès à un premier niveau de certification. Nous avons montré une certaine incompatibilité entre l'affirmation unique de cet objectif et les situations tant objectives que subjectives des jeunes.

Les dispositifs créés ont été, par ailleurs, adossés aux seuls organismes de formation, d'où l'absence de liaison ou articulation réelle avec les situations de production. Ce n'était certes pas sans raisons, eu égard par exemple à ce qui s'était passé lors des Pactes pour l'Emploi. On peut toutefois penser que les formateurs recrutés par ces organismes seront également partagés entre ces deux conceptions de la formation, référées elles-mêmes à leurs traditions

94 Schnapper D., "Rapport à l'emploi, protection sociale et statuts sociaux", *Revue française de sociologie*, XXX-1, 1989 (pp. 3-29)

95 Merle V., "Faut-il former les chômeurs?", *Education permanente*, 1989, n. 98, juin, p. 177.

96 Cardon C.A., *Jeunes sans diplôme dans le Crédit Formation Individualisé. Quelle réponse?* Mémoire de maîtrise dirigé par E. Charlon sous la responsabilité scientifique de P. Demunter, 1992, juin.

évoquées en forme de contradiction. Formation centrée sur les problèmes des jeunes, ou formation tournée vers l'entreprise ? Telle est la question posée qui trouvera sa réponse empirique dans la troisième partie de cette recherche.

CONCLUSION

Au terme de cet examen diachronique et des modes de développement de la formation mis en évidence, où et comment se situent les formateurs ?

La réponse apparaît double. Des années 50 au milieu de la décennie 70, le débat sur la formation se déroule dans des périodes économiques favorables (avec toutes les nuances qu'il convient d'apporter à cela), voire d'expansion. Les formateurs mettent en avant deux conceptions de leur métier; on peut affirmer désormais qu'elles sont historiquement situées.

A l'époque de la Promotion Sociale, le formateur s'affirme comme un enseignant, usant de pédagogies transmissives. Cela correspond parfaitement à l'idée d'un retour à l'école souhaité par et pour une fraction des salariés les plus méritants du système, sorte de mythe de la deuxième chance. C'est du moins le modèle dominant qui s'en dégage. B. Schwartz, au contraire, propose le concept d'action collective de formation et cherche la réponse au problème suivant : comment faire accéder le plus grand nombre à la formation, qui plus est lorsque la majorité des individus concernés, dont elle constitue un besoin objectif, en sont les plus éloignés et n'y accédaient pas jusque-là ? Entendue alors comme processus social, la formation procède d'un travail d'appropriation du réel, tant de la part des formés que du formateur lui-même. Issu du milieu, ce dernier n'est plus un lieu de savoir ni de pouvoir. Il est un acteur authentique, pris dans des rapports sociaux (contradictoires) au sein desquels il reconsidère, en permanence et dans la confrontation, son propre système cognitif. Sans atteindre le statut de dominance, cette conception de la formation et du formateur traversera néanmoins l'histoire jusqu'à nos jours.

Douze années de débat législatif se concluent dans la loi de 1971. La formation devient objet de consensus social et socialement acceptable par tous. C'est l'abandon du système précédent (du moins dans sa forme dominante), pour le développement de stages variés et multiples où le formateur décentre son activité sur les formés. Les pédagogies incitatives deviennent la règle, et avec elles tout le cortège des méthodes de la dynamique des groupes censées favoriser une critique des savoirs formalisés et imposés comme tels. On peut, bien sûr, émettre certaines réserves légitimes quant aux publics réellement touchés. On observera néanmoins le mouvement de balancier -variation dans des bornes repérées et fixées- entre deux conceptions de la formation opposées comme des modèles de formateurs induits par cette évolution.

La décennie 80 voit la formation s'instrumentaliser. Dans l'idée de crise persistante, elle devient outil de développement stratégique au service des entreprises. Elle ne traite plus tant désormais de problèmes d'éducation que de problèmes économiques, de problèmes d'emploi. G. Jobert résume cette évolution : « Pour mettre en oeuvre ce nouvel état de la pratique, en même temps que perdurent les pratiques antérieures, un nouveau type de professionnel se dégage, disposé à la fois à créer les nouveaux savoirs nécessaires et à les mobiliser. Ce mouvement professionnel, porté par un contexte social et politique global, se recommande d'un accroissement de la part de technicité dans le processus de production et s'accompagne d'une dévalorisation de l'état antérieur de la pratique et de ses tenants. Dans cette optique, l'orientation non directive, les compétences psycho-sociologiques des formateurs, le développement des capacités sociales ou personnelles des stagiaires, la relation interpersonnelle, la pédagogie se voient remplacés dans l'idéologie, et donc dans le discours professionnel, par la valorisation des contenus disciplinaires, le retour du didactique, les objectifs de qualification technique, les profils de compétence technologique, etc. »⁹⁷. D'où le tiraillement du formateur aujourd'hui entre deux conceptions majeures qui l'ont animé jusque-là : considérer la formation comme au service de l'individu, ou comme devant répondre à une stricte logique de satisfaction des besoins de la production ?

Le problème n'est certes pas nouveau. Il se rencontrait déjà dans les deux périodes précédentes, notamment dans les mouvements issus de l'Éducation Populaire qui privilégiaient la première. La contradiction apparaît toutefois nettement plus problématique aujourd'hui pour les formateurs. Depuis le début des années 80 s'est développé un secteur important financé quasi-exclusivement par les Pouvoirs Publics et qui entend traiter le problème du chômage de ceux, adultes ou jeunes exclus de l'appareil économique, par la formation.

Mais quelle conception de la formation ? Si l'on s'en tient aux spécificités des publics concernés comme de leur coupure parfois durable des réalités du travail, on peut penser que ce secteur évolue en permanence dans des marges, ou à la marge de. D'où conception de la formation centrée sur les individus et leurs situations; d'où risque peut-être de marginalisation de leurs formateurs eux-mêmes par rapport au secteur et aux valeurs dominants. Si l'on mise sur la structuration des dispositifs, la pression des décideurs ou d'autres raisons externes, on peut également envisager le mouvement inverse.

On recherchera alors les modes de structuration de la fraction particulière de ce corps social des formateurs se situant hors de l'entreprise et hors de l'emploi, qui pourraient éclairer et rendre compte de cette contradiction.

97 Jobert G., "Processus de professionnalisation et production du savoir", *Éducation permanente*, 1985, n. 80, sept., p. 143.

CHAPITRE II. - LES FONCTIONS ET LES CLASSEMENTS DES FORMATEURS HIERARCHIE ET DIVISION SOCIALE

Ce second chapitre est consacré à l'analyse des modes de structuration de ce corps social en émergence qu'est celui des formateurs. Seront donc analysés les métiers de formateur et, plus précisément, les fonctions nécessaires à l'effectuation de la formation. Trois paragraphes en constitueront la trame.

Le paragraphe 1 visera à saisir comment, par delà tous les essais de catégorisation des activités des formateurs, ceux-ci sont perçus dans la structure sociale telle qu'en rend compte l'I.N.S.E.E. notamment. Les résultats obtenus seront reportés dans le paragraphe 2 au cas particulier (au sens de précisément identifié dans son cadre institutionnel) de la première Convention Collective Nationale des Organismes de Formation de juin 1988. On y accordera une attention particulière à la manière dont les fonctions remplies par les formateurs, donc les formateurs eux-mêmes, sont appréhendés dans la division du travail éducatif. Enfin au paragraphe 3, on tentera d'expliquer, dans un détour par la sociologie des professions, ce que traduit et sous-tend la division observée.

§ 1. LES METIERS DE LA FORMATION

1. *Un flou historiquement entretenu*

Pour reprendre un propos de B. Liétard, « un Persan de Montesquieu ne manquerait pas de souligner dans une de ses lettres que, sous le vocable unique et commode de 'formateur d'adultes', on range des agents de la formation qui assurent des missions si diverses et accomplissent des tâches si différentes dans une telle multiplicité de situations, que l'on a vite l'impression de se trouver en présence d'activités multiples, dont l'unité échappe »¹. La chose semble faire l'unanimité de la plupart des chercheurs et des praticiens (parfois des deux à la fois..). Si aujourd'hui les formateurs apparaissent socialement identifiables, ils n'en résistent pas moins à toute tentative de catégorisation. L'image d'une "nébuleuse" utilisée par B. Liétard à titre de comparaison paraît alors appropriée dans la définition qu'il en donne : « masse lumineuse que

1 Liétard B., "Professionnalisme oui, professionnalisation non", *CEDEFOP News*, 1989, déc. (supplément), p. 1.

l'on peut observer dans le ciel et qui demeure diffuse quelle que puisse être la puissance optique des instruments utilisés »². Certaines dispositions nouvelles donnent certes l'impression d'une relative clarification du débat³. L'origine de cet état de fait encore persistant aujourd'hui peut tenir à deux ensembles de raisons non nécessairement disjoints.

D'un côté, l'origine pionnière évoquée tantôt. On peut considérer que les formateurs ont contribué eux aussi à ce que F. Muel-Dreyfus appelle en parlant des instituteurs et des éducateurs « l'invention de leur métier »⁴. L'hypothèse est reprise dans les travaux de G. Jobert notamment, qui en discerne deux aspects. D'un côté, les formateurs ont eu la possibilité de marquer de leur empreinte des emplois peu définis de l'extérieur, « en y investissant des traits et des attentes liés à leur histoire personnelle, individuelle et sociale et en tout cas historiquement située »⁵. G. Jobert évoque une certaine « rémanence du concept utopique d'éducation permanente qui met en avant une dilution de l'action éducative dans l'espace social et fait potentiellement de chacun le formateur de ses proches »⁶. Ainsi entendue, la formation affaire de tous s'oppose tout naturellement à la création d'un corps de spécialistes ! L'auteur note encore, second aspect, que « leur dépendance à l'égard des catégories sociales avec lesquelles ils entretiennent préférentiellement leur commerce d'idées et de services » n'a pas été pour favoriser l'unité mais bien plutôt la diversité, tant dans les pratiques que dans le sentiment de reconnaissance ou d'appartenance à un modèle identitaire commun⁷.

Un deuxième ensemble de raisons, sans doute plus proche dans ses effets, renvoie à la loi de 1971 sur le financement de la formation par les entreprises. Ainsi J.P. Chanteloube : « On s'aperçoit que si les textes législatifs et réglementaires mis en place depuis 1971 ont établi des règles d'exercice de l'activité de formation, ceux-ci sont muets en ce qui concerne les métiers de la formation »⁸. L'esprit libéral de cette loi entendait, dans un cadre certes conventionnel, laisser jouer les rapports de force entre offreurs et demandeurs. Il ne pouvait donc s'accommoder d'une définition taxinomique des fonctions requises : « Légiférer sur les caractéristiques des formateurs eût été introduire

2 Liétard B., "Autour de la nébuleuse 'Acteurs de la formation continue'", *Actualité de la formation permanente*, 1989, nov.-déc., p. 90.

3 Nous pensons notamment à la 1ère Convention Collective Nationale des Organismes de Formation signée en juin 1988 et à laquelle nous réserverons une place particulière dans la suite de notre propos.

4 Muel-Dreyfus F., *Le métier d'éducateur*, Paris, Ed. Minuit 1983.

5 Jobert G., "La professionnalisation des formateurs", dans *Quelle formation? Quels formateurs?*, Délégation à la Formation Professionnelle, Paris, La Documentation Française 1987, p. 130.

6 *Ibid.*, p. 129.

7 *Ibid.*, p. 130.

8 Chanteloube J.P., "Les métiers de la formation: une approche par les pratiques professionnelles", dans *Quelle formation? Quels formateurs?*, Paris, Délégation à la Formation Professionnelle, La documentation française, 1987, p. 111.

l'acteur public au coeur de l'acte de formation »⁹. Par ailleurs le législateur aurait été fort embarrassé s'il avait dû le faire, face à une catégorie mal définie, hétérogène jusque dans ses innombrables lieux d'exercice, et somme toute sans tradition bien réelle. Pour J.P. Chanteloube, les raisons peuvent être imputées à chacune des parties en présence. Les organismes employeurs sont souvent de petite taille et peu structurés dans la profession¹⁰; les éventuelles organisations syndicales de travailleurs ne s'inscrivent pas prioritairement dans le cadre des activités de la formation professionnelle; enfin il y a eu absence de volonté politique de soutenir les revendications éventuellement exprimées¹¹. G. Jobert écrit : « Il en résulte aujourd'hui l'image globale d'une catégorie professionnelle présente mais faiblement identifiée tant par elle-même que par le grand public ou les pouvoirs politiques »¹².

2. *Des tentatives de catégorisation des activités*

Nombre de chercheurs se sont lancés dans "l'aventure typologique", sur la base d'hypothèses fort variables. Les résultats sont aussi différents que leurs travaux : de G. Malglaive déjà cité à C. Dubar en passant par S. De Witte, G. Le Boterf & F. Viallet, M.C. Mahé & J.P. Chanteloube.

Selon ce dernier justement, l'analyse des métiers, ou fonctions, de la formation s'est généralement effectuée selon trois types de démarches : en liaison avec l'entreprise, l'enseignant-pédagogue, les partenaires sociaux¹³.

La première démarche, liée à l'entreprise, est guidée par des modèles de type activité de production. Elle caractérise des emplois par analyse des différentes situations professionnelles rencontrées, définissant ainsi des fonctions-types décrites à partir des rôles, attributions et tâches. La liste est alors des plus exhaustives : responsable de formation, gestionnaire, enseignant, animateur, conseiller... L'inconvénient de cette typologie réside dans l'impossibilité d'en dégager des modèles professionnels échappant aux contingences du local.

La seconde démarche à l'inverse, liée à l'enseignant-pédagogue, s'appuie sur un recensement des activités spécifiques de la formation continue. Elles sont regroupées en trois types : activités de type politique (ex : responsable de formation), activités de type technique (ex : coordonnateur de formation, responsable d'action..), activités de type pédagogique (ex : formateur, enseignant..). Celle-ci échappe au défaut de la précédente mais présente un risque notable : celui d'affirmer, dans la division du travail éducatif, l'idée d'une hiérarchisation des fonctions, selon les rapports de forces qui peuvent se jouer entre les différents types d'acteurs concernés.

9 Jobert G., *op. cit.*, p. 129.

10 Terme de Chanteloube que nous prendrons ici dans son acception commune et non scientifique.

11 Chanteloube J.P., *op. cit.*, p. 111.

12 Jobert G., *op. cit.*, p. 130.

13 Chanteloube J.P., *op. cit.*, pp. 113-114.

La troisième enfin reste ouverte, car liée aux partenaires sociaux. Elle vise à normaliser les caractéristiques des emplois dans une perspective de classification. (Cette proposition a abouti depuis et sera l'objet du paragraphe suivant).

De ceci, il ressort une extrême diversité des dénominations professionnelles, ce que G. Le Boterf & F. Viallet avaient déjà mis en évidence par ailleurs depuis 1976¹⁴. C'est bien le signe que la formation est restée longtemps un secteur éclaté, où chacun travaille dans son coin et élabore, détermine et distribue les appellations de postes selon ses propres logiques internes. On n'en rappellera pas l'exhaustivité; la chose est acquise et bien connue.

Les deux dernières démarches rappelées par J.P. Chanteloube sont en revanche nettement plus intéressantes¹⁵. D'une part, elles visent à dégager des critères de classification des postes occupés par grandes fonctions au sein de la formation. Cela suppose de dépasser la simple réalité observable pour se déplacer au niveau de l'analyse. D'autre part, elles s'intéressent à l'état d'avancement des travaux de codification des activités dans le cadre des rapports sociaux. La chose vient de se concrétiser en 1988 par la signature de la première Convention Collective Nationale des Organismes de Formation. Reste alors à procéder à un examen détaillé de certains travaux réalisés.

a) *L'analyse par les pratiques pédagogiques*

On peut attribuer à G. Malglaive l'une des premières réflexions approfondies sur l'analyse des fonctions de ceux qu'il nomme "agents de la formation". Il entend par là « tous les personnels qui contribuent explicitement au fonctionnement des structures de formation autres que celles qu'utilise la société pour la formation initiale des jeunes générations »¹⁶. Les résultats des recherches du groupe de travail qu'il a animé, à la demande de M. Rigout alors Ministre de la Formation Professionnelle, sont consignés dans son rapport de février 1983. L'objet ultime était d'envisager la définition d'un statut de formateur¹⁷.

14 Le Boterf G. & Viallet F., *Métiers de formateurs*, Paris, E.P.I., 1976

15 Précisons cependant qu'elles ne correspondent pas à la problématique de cet auteur puisque sa question était plutôt de savoir "qui sont les personnels de la formation" au lieu de "que font les personnels de la formation", ce afin d'établir un lien (qui reste à contractualiser) entre postes et qualifications professionnelles en vue d'organiser les relations de travail entre employeurs et salariés.

16 Malglaive G., "La formation et la qualification des agents de la formation", *Actualité de la Formation Permanente*, 1983, n. 63, mars-avril, p. 39.

17 Malglaive G., *La formation et la qualification des agents de la formation continue*, Paris, Ministère de la Formation Professionnelle, 1983 (95p.+ annexes).

Parmi les agents de la formation, G. Malglaive isole ceux dont l'activité apparaît la plus directement liée à la production de l'activité de formation : les "agents opérationnels". De manière schématique, il les répartit en trois grands types : les formateurs, les coordonnateurs de formation et les responsables de formation. G. Malglaive pose toutefois une réserve en forme de mise en garde. Chacune des spécialités exposées ne se rencontrera pas toujours à l'état pur dans la pratique. Les divers stades de la fonction de formateur peuvent être assumés, pour tout ou partie, par les mêmes personnes selon l'état de leurs qualifications comme de l'organisation interne des organismes. « Sauf dans le cas de tâches strictement taylorisées, nombre de personnes sont amenées à adapter les compétences que leur confèrent leurs qualifications à la structure technique et organisationnelle de l'entreprise où elles trouvent à s'employer, et à les diversifier ainsi au cours de leur itinéraire professionnel »¹⁸. Ce point de vue date (déjà) de 1982, mais s'observera de manière empirique jusque dans la période la plus récente. On donnera ici une description succincte de chacune de ces différentes fonctions.

La première est celle précisément que G. Malglaive identifie par le terme **formateur**. Il dénomme quasi exclusivement ceux des agents dont l'activité principale se traduit par le face à face pédagogique, quelles que soient les formes qu'il puisse prendre (notamment celle de l'enseignement au sens traditionnel du terme). G. Malglaive les subdivise en trois catégories :

-ceux qui possèdent une spécialité d'enseignement, général ou savoir-faire de métier. Il les qualifie de "*formateurs-enseignants*", ou "*formateurs-en...*" dès lors qu'il est possible de désigner clairement leur domaine de compétence technique;

-ceux dont le mode d'intervention est plus centré sur les modifications des caractéristiques personnelles, le développement individuel. Ils ont le plus souvent une spécialité de type psychosociologique et interviennent dans les formations aux relations humaines. D'où l'appellation retenue de "*formateurs en relations humaines*";

-ceux enfin, spécifiques à son sens de la formation continue, dont la compétence technique est fortement liée à la connaissance du milieu social et professionnel où ils interviennent. Leur activité n'est pas nécessairement codifiée au départ. Elle fluctue selon les situations rencontrées, les problèmes posés par les publics auxquels ils s'adressent comme les ressources du milieu qu'il s'agit de mobiliser. Le rôle de ces formateurs aux activités variées se rapproche parfois de celui des travailleurs sociaux; ils sont à l'écoute du milieu où ils agissent, de ses difficultés et de ses besoins. Il les dénomme ainsi "*formateurs-animateurs*".

La seconde regroupe les **coordonnateurs de formation**. Leur mission consiste essentiellement à coordonner et gérer des actions ou des programmes

18 Malglaive G., "La formation et la qualification des agents de la formation", *Actualité de la Formation Permanente*, 1983, n. 63, mars-avril, p. 40.

de formation, voire des sous-ensembles de la structure de formation à laquelle ils appartiennent. Leurs tâches sont des plus variées. Dans l'animation du groupe des formateurs, ils sont à la fois organisateurs et catalyseurs, moteurs de l'action chargés d'appliquer les choix préalablement définis et auxquels ils ont pu parfois participer. Ils assurent la mise en place de la logistique nécessaire au bon déroulement des actions jusqu'à l'évaluation. La fréquentation des différents acteurs sociaux ou institutionnels s'impose également pour assurer la liaison entre actions de formation au sens pédagogique du terme et parcours futurs des publics vers l'emploi notamment. Cette fonction médiane ou médiatrice a trouvé un développement particulier dans les dispositifs jeunes.

Les **responsables de formation** représentent la troisième catégorie d'agents. Une partie conséquente de leur activité est de nature politique. Ils sont chargés d'animer, d'organiser, de gérer des structures de formation. Leurs fonctions les placent aux avant-postes de la négociation des projets et des plans de formation qu'ils souhaitent développer et soumettent de ce fait, argumentaires et diplomatie à la clé, à l'avis autorisé des décideurs institutionnels.

La typologie de G. Malglaive apparaît ainsi pensée selon le degré d'implication au politique des fonctions qu'il identifie comme nécessaires au fonctionnement d'une institution de formation. Elle s'inspire des trois types de pratiques analysées et mises en évidence par cet auteur lors d'une précédente recherche : la Pratique Pédagogique Politique (P.P.P.), la Pratique Pédagogique Enseignante selon ses deux niveaux, de type 1 (P.P.E.1) et 2 (P.P.E.2)¹⁹.

Les responsables de formation ont pour mission essentielle la définition des projets ou politiques de formation, qui les oblige ainsi à assurer le contrôle de la structure de formation (P.P.P. principalement mais également P.P.E.1). Les coordonnateurs de formation ont en charge l'exécution et la réalisation des programmes ou actions de formation mais peuvent également participer aux orientations politiques de l'institution (P.P.E.1 et accessoirement P.P.P.). Aux formateurs sont dévolues les tâches d'enseignement dont ils peuvent parfois discuter les cadres ou modalités d'organisation (P.P.E.2 et parfois P.P.E.1).

b) Des évolutions mineures

Depuis 1982-1983, ce modèle d'analyse n'a pas présenté d'évolution majeure. Tout au plus note-t-on çà et là des affinements ou distinctions plus subtils, sans qu'aucun glissement réellement significatif ne vienne le remettre en question.

19 Malglaive G., *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1981, chap. V pp. 143-164.

Ainsi l'analyse de S. De Witte en 1988. Les trois fonctions majeures déjà définies par G. Malglaive s'y retrouvent sous les termes de responsable de formation, ingénieur de formation et didacticien. Des premiers on attend une définition de la politique de formation : « Formulation d'objectifs, leur hiérarchisation et leur coordination avec les autres politiques : stratégie institutionnelle, politique commerciale du personnel, de développement etc. » Les seconds sont comparés à des architectes à qui incombe « la réalisation des grands axes de la politique de formation par la construction de dispositifs de formation ». Des troisièmes enfin on attend qu'ils soient, et c'est peut-être là le plus intéressant, à la fois spécialistes de contenus et de leur "pédagogisation" (en distinguant les contenus formalisés de ceux plus liés à des pratiques et des attitudes professionnelles, composés essentiellement de procédures)²⁰.

De ce dernier point on retiendra le souci de "professionnalité". R. Bourdoncle la définit (au sens de Hoyle) comme le processus, individuel ou collectif, d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs²¹. En effet, le travail de G. Malglaive est parvenu à identifier trois fonctions essentielles dans la production de l'activité de formation. Par suite, son schéma a été repris par d'autres chercheurs (S. De Witte par exemple) pour définir et délimiter plus précisément les tâches qui incombent à chacune d'elles. Cela permet de fournir un cadre à une certaine organisation du travail, dans les organismes de formation entre autres. Quant à leur traduction dans la négociation, un biais considérable y a été introduit. Ces typologies ont toutes en commun, dans l'esprit du chercheur de la formation, d'être placées semble-t-il sur un plan horizontal. La suite des événements montrera leur renversement sur un plan vertical. En tout état de cause, on peut considérer que la clarification ainsi apportée constitue une avancée dans un processus de professionnalisation.

Les fonctions évoquées sont chacune théoriquement promises à avoir leurs lettres de noblesse. L'idée s'affirme nettement aujourd'hui que toutes trois requièrent des qualifications de plus en plus précisément identifiées. Il s'agit également de garantir a priori (au sens d'en apporter la preuve) une évolution significative et visible de la situation des formés dont ils ont la charge. La pression des financeurs comme leur exigence de résultats très clairement manifestées n'y sont sans doute pas étrangers.

Les systèmes de classifications produisent l'un des indices les plus pertinents de ce processus de professionnalisation. On peut dire, a priori, qu'ils traduisent grosso modo la réalité du jeu social. On s'intéressera donc à deux sources majeures en ce domaine : celle de l'I.N.S.E.E. et sa nouvelle nomen-

20 De Witte S., "Essais de typologie des métiers de la formation", *Actualité de la Formation Permanente*, 1988, n. 95, juil.-août, pp. 77-80.

21 Bourdoncle R., "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines", *Revue Française de Pédagogie*, 1991, n. 94, janv.-fév.-mars, p. 75.

clature des Professions et Catégories Socio-professionnelles (P.C.S.); celle de la Convention Collective des Organismes de Formation de juin 1988.

3. *La nomenclature de l'I.N.S.E.E.*

Comment l'I.N.S.E.E. classe-t-il les emplois de formateurs ? Un examen attentif de la nouvelle nomenclature dite des "Professions et catégories socio-professionnelles" de 1982 (P.C.S.) fournit rapidement la réponse. Les "formateurs et animateurs de formation" (code 4232) sont référencés dans la C.S. 42, celle des "instituteurs et assimilés". Les "cadres spécialistes du recrutement, de la formation" (code 3722) sont regroupés dans la C.S. 37, celle des "cadres administratifs et commerciaux d'entreprise". Cette dernière appartient elle-même au groupe des "cadres et professions intellectuelles supérieures". La distinction est éloquent, comme l'exprime J.L. Primon : « Si le regroupement que nous proposons sous l'intitulé 'professions de la formation' se fonde sur la référence majoritaire à la fonction de formation dans les appellations d'emploi, il assemble sous une même dénomination des professions classées à des niveaux distincts dans la nomenclature des P.C.S. : les formateurs sont classés dans le groupe qui occupe les positions intermédiaires du salariat et les cadres de la formation dans celui qui occupe les positions supérieures de l'espace professionnel »²². Voilà qui est clair, et officialise une distinction fort éloignée de l'idéal humaniste de l'ère des pionniers. La chose est ramenée à des réalités statutaires comme économiques, en un mot, sociales. J.L. Primon précise d'ailleurs un peu plus loin : « Toutefois, si dans notre analyse nous nous centrons sur les professions de la formation, il n'est pas dans notre intention de taire les différences observées entre des formateurs et des cadres de la formation dont le fait d'être des salariés porteurs d'appellations se référant à une même fonction ne suffit pas à homogénéiser les conditions d'emploi »²³ !

Lors du recensement de 1990²⁴, 70.000 personnes ont déclaré exercer des fonctions regroupées autour du noyau "formateurs et animateurs de formation" (47% de femmes). Il assemble les personnes enseignant dans le cadre de formations postsecondaires ou dans les entreprises comportant des centres de formation, qu'elles soient salariées ou à leur compte (14 appellations sur 16 font référence explicitement à la formation d'adultes). 14.000 autres exerçaient des fonctions classées dans les "cadres spécialistes du recrutement, de la formation" (46% de femmes). L'I.N.S.E.E. regroupe ainsi les cadres et responsables des activités de recrutement, formation, qualification des postes, ou bien qui y participent, ou encore réalisent à ce sujet des études destinées à

22 Primon J.L., "Les professions de la formation", *Actualité de la formation permanente*, 1991, n. 109, p. 156

23 *Ibid.*, p. 156.

24 Desrosières A. et Thévenot L., *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, Ed. La Découverte, Coll. Repères, 1992, pp. 112-121.

éclairer les décisions. On les trouve dans les entreprises ou des cabinets spécialisés. En principe ils ne sont pas chargés de la gestion courante du personnel (7 appellations se référant là encore à la formation sur 12)²⁵.

Quelles différences s'observent, dans la structure des emplois, entre les formateurs et les cadres de formation ? Suivant les données produites par l'enquête "structure des emplois" réalisée par l'I.N.S.E.E. de 1984 à 1987, il ressort une double distinction. L'une opposant privé/public clive les emplois chez les cadres de formation; l'autre opposant activités de service/autres activités fait de même chez les formateurs (pour précisions, 75.6% de cadres dans le privé et 77.9% de formateurs dans les services). Ainsi le premier critère se réfère aux ressources des établissements, le second à l'activité principale exercée dans ces établissements²⁶. Comme l'ajoute encore J.L. Primon, « si nous maintenons notre présomption sur le fait que les établissements des services marchands et non-marchands ont pour activité principale la formation, alors une autre représentation des professions de la formation prend forme. La distinction au sein des professions de la formation, des cadres de formation et des formateurs, renvoie à la fois aux clivages 'emplois de formation du privé/emplois de formation du public' et 'emplois de formation des entreprises/emplois des établissements de formation »²⁷. De là il apparaît nettement une localisation très différenciée entre les deux catégories d'emplois : les emplois de formation des entreprises pour les cadres de formation, les emplois des établissements publics de formation pour les formateurs.

Comment traduire les distinctions observées par l'I.N.S.E.E. ? Il semble qu'elles peuvent résider dans l'opposition enseignant/non-enseignant. C'est une hypothèse fondée sur l'examen de la nomenclature P.C.S. et l'interprétation que l'on peut en faire dans le cas précis de ce travail. La grosse majorité des emplois requérant une activité d'enseignement, de face à face pédagogique (seule l'entreprise peut apparemment faire exception) sont le fait des formateurs et animateurs de formation (positions intermédiaires du salariat). Ils se concentrent dans les établissements dont l'activité principale est la formation. Toutes les activités de conception, de maîtrise et responsabilité de dispositifs, sont répertoriées directement comme cadres. Elles sont localisées principalement dans les entreprises. Certes, l'I.N.S.E.E. n'est pas en cause là-dedans : il ne fait qu'entériner un état de fait ainsi que l'expose J.L. Primon, état de fait observé et entériné préalablement par des accords et des conventions collectives.

L'essentiel réside alors dans le constat d'une possible division sociale du travail. Ceux dont l'activité principale se réfère à un contact quotidien avec le

25 Primon J.L., *op. cit.*, p. 155.

26 Primon J.L., "Les professions de la formation: structure des emplois", *Cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, 1990, n. spécial, 2 tomes, juin, pp. 166-170.

27 *Ibid.*, p. 170.

public des formés sont classés dans des positions subalternes voire d'exécution, ce dans des institutions parfaitement localisées et identifiées. Ils sont ainsi l'opposé de ceux dont la mission consisterait à organiser le système. Ceci induirait, chose guère étonnante du reste, que la formation serait devenue une activité de production où les activités d'enseignement, essentielles et vitales, sont reléguées de fait dans le bas des classifications, de la hiérarchie.

A ce stade de la recherche, cette hypothèse demande, bien entendu, à être davantage étayée. Considérant néanmoins qu'il existe 20% d'emplois cadres dans les établissements de formation, cela pourrait traduire un état du rapport de forces existant dans le champ, entre les différents acteurs concernés selon la nature des tâches qu'ils effectuent. Cette répartition des tâches entre acteurs différents pourrait apparaître de même révélatrice (par transmutation ?) de la contradiction évoquée précédemment.

Conclusion

Notre constat sera double. Il y a, d'une part, émergence de trois fonctions majeures nécessaires à l'effectuation de la formation des adultes. On repère, d'autre part, un phénomène de division sociale qui distingue les formateurs chargés des activités d'enseignement, des cadres chargés de toutes les tâches de conception. Ces conclusions renouvellent le questionnement. Les distinctions établies prévalent-elles dans le secteur de la formation qui fonctionne en marge de l'économie de l'entreprise, comment se traduisent-elles et que traduisent-elles si tel est le cas ? La classification retenue dans la première Convention Collective Nationale des Organismes de Formation (1988) fournira des réponses éclairantes. Elle matérialise, à un moment donné du temps et dans un contexte particulier, l'état des rapports sociaux relatifs à notre objet d'étude.

§ 2. LA PREMIERE CONVENTION COLLECTIVE (1988)

Signée le 10 juin 1988, son histoire remonte en fait 6 ou 7 ans en arrière. Dès 1981-1982, les Pouvoirs Publics souhaitent que se mette en place progressivement un statut du formateur. Un premier accord voit presque le jour en 1982 dans le secteur des écoles de langues. Il prévoit notamment les formes de contrats, une grille de qualification et la définition de salaires mensuels minima, l'instauration d'une prime d'ancienneté, ainsi qu'une semaine de formation rémunérée, chaque année, pour le personnel enseignant. Question d'O. Jacquet en 1983 : « Se dirige-t-on vers l'instauration d'un statut du formateur ? »²⁸

28 Jacquet O., "Vers un statut du formateur?", *Actualité de la formation permanente*, 1983, n. 63, mars-avril, p. 37.

1. *Les résistances et le champ d'application*

Le débat de l'époque soulève de multiples questions. Une question de fond réside dans l'opposition entre risque de fonctionnarisation des formateurs d'adultes et souci de voir évoluer l'activité du métier à la profession²⁹. La création d'un statut pourrait en constituer le support. Autre(s) problème(s) soulevé(s), comment sortir de l'extrême diversité des conditions d'exercice de l'activité ? Selon les structures employeurs, les types de formateurs (formes d'emploi et type d'activité), la nature des contenus à privilégier et en rapport à la formation initiale, enfin selon la nature des publics ?

La convention collective de 1988 résout le problème de part son champ même d'application. Les précisions sont fournies par G. Bélier, conseiller juridique en droit social. Ainsi pour lever toute ambiguïté relative à une éventuelle confusion entre code A.P.E. (Activité Principale de l'Entreprise) et codage de l'I.N.S.E.E., « il faut que le code A.P.E. et l'activité correspondent. Si le code A.P.E. et l'activité ne correspondent pas, ce qui est pris en compte c'est l'activité principale de l'organisme, lequel organisme doit être un organisme de formation »³⁰. Les publics visés sont salariés au travail ou demandeurs d'emploi, par conséquent hors formation initiale et secteur privé de la formation initiale. Sont donc exclus du champ d'application de la convention les centres de formation d'apprentis, le secteur de la formation de l'agriculture, les ASFO quand elles appliquent la convention collective du secteur d'activité dans lequel elles interviennent. Sont exclus également les organismes de formation intégrés à une entreprise « soit juridiquement soit par la densité de l'activité économique entre l'entreprise et l'organisme et qui appliquent la convention collective de ladite entreprise, ou le statut de ladite entreprise »³¹. Concernant les personnels de la formation, les salariés occasionnels en sont également exclus, c'est à dire ceux qui ne tirent pas l'essentiel de leur revenu de cette activité.

La grande majorité des organismes de formation qui développent leur activité principale autour de la formation des chômeurs entre donc a priori dans son champ d'application. On pense en particulier aux organismes à caractère associatif de type Loi 1901 qui accueillent ces publics adultes ou jeunes. Double effet de structuration : de par la précision et la rigueur des dispositifs visés dans cette recherche et les exigences croissantes de leurs financeurs; de par le cadre juridique dans lequel se développe l'activité de ces organismes.

29 Les points 1, 2 et 3 du § 3 suivant, proposent une première clarification des termes "métier" et "profession", d'après différents travaux relatifs à la sociologie des professions.

30 Bélier G., "Les points clés de la Convention Collective", *Actualité de la formation permanente*, 1990, n. 104, janv.-fév., p. 56.

31 *Ibid.*, p. 56.

2. *La classification des emplois*

Que dit, précise ou non, le texte même de cette convention³² ? L'article 20 relatif à la classification indique dès les toutes premières lignes :

« Compte tenu des spécificités propres au secteur privé de la formation, les parties ont adopté pour caractériser la structure des emplois neuf niveaux de classification définis en termes de responsabilité, d'autonomie et de formation ».

Le souci de clarification est tout à fait évident. On entend aujourd'hui classer tous les emplois existants, et avec eux la nébuleuse d'appellations les plus variées, en neuf niveaux. Quatre questions surgissent immédiatement : qu'appelle-t-on structure des emplois et comment la définit-on ? Comment s'apprécient les notions de responsabilité et d'autonomie ? Comment est évaluée l'importance de la formation ? Enfin quelle place sera dévolue aux formateurs auxquels on s'intéresse aujourd'hui, ceux rappelons-le dont l'activité essentielle réside dans le contact avec le public des formés, dans le face à face pédagogique ?

On s'attachera tout d'abord au fondement même de cette classification comme à son (probable) effet induit. G. Bélier écrit : « La notion de statut du formateur est difficilement conciliable avec l'absence de références professionnelles et de définition de filières. La convention collective a prévu un dispositif de classification qui permet de créer un marché du travail de la formation alors qu'il n'existait pas jusqu'à présent »³³. Ce marché du travail de la formation a toutes chances effectivement de trouver les conditions d'une certaine institutionnalisation. Ce qui préside avant toute autre chose et même uniquement à la classification en question, c'est la nature de l'emploi. Dans les termes de la convention, on ne classe pas des individus, ni des salaires ou encore des appellations, mais bien des emplois.

L'importance de cette distinction est fondamentale, comme le précise lourdement le texte officiel. Ainsi « pour effectuer le classement dans les différents niveaux retenus, il convient :

- de s'attacher à l'emploi occupé et non aux aptitudes personnelles du salarié concerné. En particulier, la formation et les diplômes entrent en ligne de compte dans la mesure où ils sont mis en oeuvre dans l'emploi exercé.

A cet égard, le fait de disposer de titres universitaires n'implique pas l'appartenance à la catégorie des cadres si l'emploi occupé ne relève pas lui-même de cette catégorie.

32 *Liaisons Sociales*, Législation sociale, C2, 1988, n. 6111 du 16/06, "Organismes de formation, première convention collective nationale" (14 p.).

33 Bélier G., *op. cit.*, p. 61.

- de ne pas prendre en compte a priori le titre attribué au salarié avant la mise en place de la classification, mais d'analyser l'emploi occupé, apprécié en termes d'autonomie, de responsabilités et de formation »³⁴.

L'article 21, dénommé "Rémunérations", tente de caractériser et d'expliquer le classement opéré. Il appelle trois constatations :

la première caractérise la structure des emplois, à travers l'opposition cadre/non-cadre; cinq catégories regroupent "employés" et "techniciens" (A à E), les quatre suivantes se dénomment simplement "cadre" (F à I);

la seconde apprécie les notions de responsabilité et d'autonomie. Croisantes dès que l'on passe dans les catégories cadres, elles introduisent également une partition entre employés et techniciens. Les cinq catégories concernées regroupent pratiquement tous les emplois périphériques qui concourent à la production de la formation sans y participer (des agents de service aux secrétaires en passant par les agents comptables³⁵. Cependant la distinction apparaît clairement entre les premiers nommés et les seconds. Le texte de la catégorie D précise au sujet des techniciens que leur emploi exige « des connaissances générales et techniques qualifiées ainsi qu'une expérience professionnelle permettant au titulaire de prendre des initiatives et des décisions pour adapter, dans les cas particuliers, ses interventions en fonction de l'interprétation des informations ». Ou encore : « L'intéressé peut être appelé dans sa spécialité à conseiller d'autres personnes et exercer un contrôle. Il peut assurer l'encadrement d'un groupe composé principalement d'employés des niveaux A et B et, éventuellement, de techniciens qualifiés »³⁶.

Ceci est très clair du point de vue des compétences exigées comme du point de vue hiérarchique. L'observation s'avérerait particulièrement banale s'il n'apparaissait, toujours à titre d'exemple selon l'article et qui plus est en bout de liste parmi les salariés pouvant être classés dans cette catégorie, les ci-devant formateurs !.. On en dit simplement ceci : « Formateur ayant, dans le cadre tracé de sa spécialité, à adapter l'animation et l'enseignement à son auditoire selon des circonstances qui peuvent être variées » ! (Ce schéma est relativement identique dans la catégorie E. Le phénomène y apparaît simplement amplifié; elle peut constituer encore l'antichambre des jeunes cadres, ou plutôt des éléments trop jeunes pour être classés cadre d'entrée de jeu).

De là le troisième constat : les formateurs non seulement ne disposent pas d'une catégorie propre, mais se trouvent également dans une position tout à fait intermédiaire. Cette position peut alors s'interpréter différemment selon

34 *Liaisons Sociales*, op. cit., cf. art. 20.

35 Remarquant que cette fonction est souvent mal appréhendée dans le monde de la formation du fait notamment de l'inadaptation relative du Plan Comptable 82, mais également de la difficulté à fixer et comptabiliser l'activité même de formation...

36 *Liaisons Sociales*, op. cit., cf. art. 21.

le point de vue de l'observateur. Assimilés aux plus qualifiés (méritants) des techniciens, ou des employés devenus techniciens si l'on imagine une progression de carrière, Ils ne franchissent pas la barrière des cadres. Elle constitue l'échelon juste supérieur mais infranchissable sur ce que l'on peut en juger à travers les fonctions attribuées.

Cette observation corrobore l'analyse de J.L. Primon d'après l'examen de la nomenclature P.C.S. de l'I.N.S.E.E.. Les formateurs occupent bien les positions intermédiaires du salariat³⁷⁻³⁸. Cette classification s'assimile de plus à un rangement des fonctions, selon la distinction mathématique. Le modèle de référence apparaît comme celui répertorié dans les catégories cadres. Les intitulés de postes y ressortent notamment sous les termes de "chef de..", "responsable" ou encore "directeur" : c'est à dire des fonctions incluant des responsabilités accrues et marge d'autonomie certaine (d'après la convention), toujours plus proches des fonctions d'organisation et des fonctions politiques.

Cette analyse conduit à l'hypothèse suivante : la catégorie des formateurs, dans son acception globale, est une catégorie hiérarchisée et divisée socialement.

Deux précautions s'imposent toutefois. La négociation sociale fixe toujours, à un moment donné du temps et dans un système particulier, l'état du rapport de forces entre groupes aux intérêts divergents voire opposés. Il convient donc de ne pas attribuer purement et simplement à la seule convention collective étudiée l'effet possible de division sociale. Il faudra rechercher dans les travaux empiriques existants les éléments susceptibles de permettre l'analyse et la compréhension de l'évolution de cette situation aujourd'hui institutionnalisée. De là, quels effets peuvent être induits dans cette traduction du jeu social par voie de convention ? En conséquence, qui devient quoi dans la formation, pourquoi et comment ? Ce sera pour partie la recherche à venir.

Pour l'heure, on poursuivra cette relecture d'un texte juridique, en tentant d'y apporter un éclairage sociologique plus affirmé. L'étude des relations entre le titre et le poste en offre ici une excellente occasion.

37 Primon J.L., "Les professions de la formation", *Actualité de la formation permanente*, 1991, n. 109, p. 156.

38 Pour un niveau de formation requis s'établissant au niveau III, la rémunération est comprise dans une fourchette allant de 8500F (D1) à 11477F mensuels bruts, ce qui correspond, si l'on prend comme base de retenue des cotisations sociales augmentée de la C.S.G. un taux global de 21%, à une fourchette allant de 6715F en cat. D1 à 9067F en cat. E2, mensuels nets cette fois (chiffres de mai 1992).

3. *Des relations entre le titre et le poste*

Selon l'interprétation de G. Bélier, la convention de 1988 permet de créer un marché du travail de la formation là où il n'existait pas auparavant. La raison en était attribuée alors à l'absence de codification et de classification des emplois³⁹. A nos yeux, cette référence à un marché du travail de la formation pose le problème de la classification adoptée et de ses critères.

P. Bourdieu et L. Boltanski analysent en 1975 la relation entre les lois de transformation du champ de production économique et les lois de transformation du champ de production des producteurs (famille et surtout école)⁴⁰. Ils observent un décalage croissant entre les deux champs. L'école devient l'instance dominante de production des agents, par un capital culturel incorporé de plus en plus fort, ce qui n'était pas vrai autrefois. Cependant le système éducatif dépend moins directement des exigences du système de production que des exigences de la reproduction du groupe familial. Il a davantage une fonction de reproduction sociale qu'une fonction de reproduction technique.

Le marché du travail est défini de façon générale comme « système des relations objectives commandant les transactions qui s'opèrent dans la pratique entre des agents détenteurs de titres garantis par le système éducatif et des agents -ou des institutions- détenteurs de postes »⁴¹. Il devient alors terrain de luttes (sociales) où s'établit un rapport de forces entre les deux parties concernées. Suivant P. Bourdieu et L. Boltanski, « c'est dans la logique du système éducatif que réside le principe du décalage structurel entre le système éducatif et l'appareil économique, qui donne son fondement objectif aux jeux stratégiques des agents ». Dans ce jeu stratégique, les vendeurs de force de travail seraient d'autant plus forts que leurs titres scolaires seraient élevés; on admettra en corollaire que l'intérêt des acheteurs de force de travail sera de réduire au minimum l'autonomie du système éducatif.

Sur cette analyse, quelles sont dans la convention collective étudiée les indications proposées pour la classification des emplois ? La référence centrale à l'acquisition des connaissances nécessaires pour les occuper pose problème.

La catégorie D est la catégorie de référence des formateurs, au sens de mode d'entrée. Les connaissances demandées sont fixées au niveau III : B.T.S., D.U.T., D.E.U.G. explicitement, sans injonction expresse pour au-

39 Bien qu'il nous faille plutôt considérer ceci et pour le moment sous l'angle du postulat, puisqu'il sera dans la suite de notre recherche d'en apprécier la pertinence et les effets réels...

40 Bourdieu P., Boltanski L., "Le titre et le poste", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n. 2, mars (pp. 95-107).

41 *Ibid.*, p. 99.

tant. Sont-ce là des titres élevés ? Tout est relatif, suivant la période à laquelle on se situe. La convention s'appuyait en 1988 sur des réalités empiriquement observables depuis plusieurs années. Dans une perspective diachronique et futuriste, le phénomène dont il faudra le plus tenir compte sera celui de l'inflation des diplômes. Comment cette situation a-t-elle évolué en 1993 ? Quel(s) sommet(s) atteindra-t-elle dans les années à venir ? Quelle que soit l'hypothèse retenue, le texte de la convention semble avoir pris toutes les précautions : « A cet égard, le fait de disposer de titres universitaires n'implique pas l'appartenance à la catégorie des cadres si l'emploi occupé ne relève pas lui-même de cette catégorie ». Ainsi dans le contexte actuel de surinvestissement scolaire, les formateurs et candidats formateurs n'ont aucune chance de voir reliés leurs efforts de formation, initiale ou continue et pour l'exercice de leurs fonctions, à une quelconque amélioration financière ou statutaire. Le jeu est parfaitement verrouillé. Victimes désignées d'un effet pervers⁴², ils constateront qu'il n'y a dans leur partie aucune correspondance entre le titre et le poste. Bien au contraire, l'évolution possible sera une élévation implicite des niveaux de recrutement sur des postes similaires. Ceci reste bien sûr une hypothèse.

Le problème s'accroît dans les catégories cadres, qui vient renforcer le premier (mais également dès la catégorie E; on peut être induit à la considérer comme leur antichambre, à défaut de vérification empirique de ses usages sociaux). Dans l'hypothèse d'un ensemble hiérarchisé et divisé socialement, la distinction introduite quant au mode d'acquisition des connaissances requises apparaît de façon autrement plus avouée. L'exigence d'un niveau de recrutement restait explicite jusqu'à la catégorie D (sans impliquer de relation entre titre et poste); tout devient plus flou ensuite. Deux choses essentielles et tout à fait remarquables sont exposées dans la catégorie F :

« - les connaissances générales et techniques nécessaires sont celles normalement reconnues par un diplôme d'ingénieur ou correspondant à une formation de niveau I ou II de l'Education Nationale.

- l'intéressé a acquis ces connaissances par des études (formation initiale continue) ou par expérience professionnelle »⁴³.

Ceci est tout à fait caractéristique de l'esprit de la convention : la nature de l'emploi est privilégiée avant tout. Deux remarques s'imposent toutefois. Le système de la formation s'est construit par antithèse à l'école; de même sa partie relative à la formation des chômeurs et des jeunes présente toujours une forte fibre sociale. Il n'est, dès lors, pas étonnant de constater, par delà la reconnaissance que le système éducatif peut fournir effectivement un certain nombre de savoirs (point 1), qu'une liberté relative à leur acquisition doit néanmoins exister (point 2).

42 Boudon R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, Coll. U, 1973.

43 *Liaisons Sociales*, op. cit., cf. art. 21.

Dans une perspective sociologiquement plus dure, il faut reprendre l'argumentation de P. Bourdieu et L. Boltanski à la base. « Les maîtres de l'économie ont intérêt à supprimer le titre, et son fondement, l'autonomie du système éducatif; ils ont intérêt à la confusion complète entre le titre et le poste. Ils souhaitent avoir les capacités techniques que produit l'instrument de production des producteurs (Système Educatif) sans en payer la contrepartie, c'est à dire les garanties que confère l'existence d'un Système Educatif relativement autonome (i.e. le titre) »⁴⁴. Dans un cadre hiérarchisé et divisé socialement selon notre hypothèse précédente, l'analyse est parfaitement juste si l'on considère qu'on l'applique aux catégories inférieures. Or c'est la catégorie des cadres qui est évoquée ici ! Comment expliquer la chose alors ?

P. Bourdieu ne s'est pas particulièrement intéressé aux métiers de la formation; il n'en a pas moins étudié finement les situations d'acteurs menacés de déclassement et leurs stratégies de reclassement⁴⁵. Son argumentation générale est connue : « Hors du marché proprement scolaire, le diplôme vaut ce que vaut économiquement et socialement son détenteur, le rendement du capital scolaire étant fonction du capital économique et social qui peut être consacré à sa mise en valeur »⁴⁶. La thèse est intéressante, bien que l'on n'ait pas les moyens ici et pour le moment de la montrer opérante. Le propos à retenir vise plus simplement à expliquer ce que P. Bourdieu appelle "l'effet de redéfinition créatrice". P. Fritsch écrivait ceci de l'origine des formateurs d'adultes : « En ce qui concerne l'origine sociale, le groupe étudié présente une composition différente de la population masculine active : les sujets originaires des catégories socioprofessionnelles supérieures sont relativement plus nombreux parmi les formateurs d'adultes qu'ils ne le sont dans l'ensemble de la population masculine active; c'est le contraire pour les catégories socioprofessionnelles les moins élevées. Il y a une sorte d'inversion des fréquences observées par rapport aux fréquences attendues et le recrutement sélectif des formateurs d'adultes n'est pas sans ressembler à celui des groupes dirigeants »⁴⁷.

On ne saurait extrapoler entre ces formateurs d'il y a plus de vingt ans et les cadres d'aujourd'hui, sauf peut-être à penser que certains d'entre eux sont encore du métier à l'heure actuelle. P. Bourdieu observe cependant qu'en cas de risque de déclassement (dévaluation des titres ou échec à les acquérir relativement aux espoirs fondés par l'origine sociale), les stratégies des agents les portent à s'orienter vers les positions nouvelles. Ainsi « ceux qui entendent échapper au déclassement peuvent en effet ou bien produire de nouvelles professions plus ajustées à leurs prétentions (socialement fondées dans un état

44 Bourdieu P. et Boltanski L., *op. cit.*, p. 102.

45 Bourdieu P., "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978, n. 24 (pp. 2-22).

46 *Ibid.*, p. 4.

47 Fritsch P., *L'éducation des adultes*, Paris, La Haye, Mouton, 1971, pp. 115-116

antérieur des rapports entre les titres et les postes) ou bien aménager conformément à leurs prétentions, par une rédéfinition impliquant une réévaluation, les professions auxquelles leurs titres leur donnent accès »⁴⁸.

C'était justement le cas des formateurs étudiés par P. Fritsch. On peut définir leur stratégie par cet effet de redéfinition créatrice « qui s'observe surtout dans les métiers à grande dispersion et peu professionnalisés et dans les secteurs les plus nouveaux de la production culturelle et artistique (...) où les postes et les carrières n'ont pas encore acquis la rigidité des vieilles professions bureaucratiques et où le recrutement se fait encore, le plus souvent, par cooptation, c'est à dire sur la base des 'relations' et des affinités d'habitus, plutôt qu'au nom des titres scolaires »⁴⁹. Selon P. Bourdieu les « lieux d'excellence de cette forme de changement » sont par exemple les métiers de conseil, les professions pédagogiques ou parapédagogiques, les professions de présentation et de représentation. Il écrit dans la même analyse : « C'est ainsi qu'une partie des produits excédentaires du système d'enseignement trouvent à s'employer dans la gestion des problèmes et des conflits sociaux engendrés par la 'surproduction scolaire' et par les 'demandes' nouvelles qu'elle a engendrées (par exemple le 'besoin' d'éducation permanente) »⁵⁰.

L'hypothèse d'un système hiérarchisé et divisé socialement s'affine. Nous dirons qu'un même principe de non coïncidence entre le titre et le poste s'applique et s'explique de deux manières différentes selon le point de vue de l'observateur. Pour les formateurs de base, son application stricte s'érige en rempart pour maintenir la fonction dans une position subalterne strictement définie hiérarchiquement dans un corps divisé socialement, a fortiori contre tous les effets d'un surinvestissement scolaire possible et à venir. Pour les cadres, il permettra peut-être de laisser place à ce que P. Bourdieu et L. Boltanski appellent "les stratégies de bluff", c'est à dire celles où un capital social important pourra permettre le rendement accru du capital scolaire⁵¹.

Cette analyse se situe dans un contexte particulier : celui de la demande sociale toujours plus forte en matière de scolarisation. J.C. Passeron en 1982 développait encore un discours similaire. Selon lui, la baisse du rendement professionnel d'un diplôme découle mécaniquement de la vitesse différente de deux structures, du non parallélisme dans les variations de la répartition de deux masses (la répartition hiérarchique de la population selon le titre scolaire et la répartition hiérarchique des positions disponibles sur le marché de l'emploi). De même selon la comparaison du schéma de l'inflation des diplômes avec celui de l'inflation monétaire, « [un écart croissant est créé] par l'augmentation en volume des symboles de valeur, entre la valeur nominale de ces

48 Bourdieu P., *op. cit.*, p. 14.

49 *Ibid.*, p. 14.

50 *Ibid.*, p. 18.

51 Bourdieu P. et Boltanski L., *op. cit.*, p. 100.

symboles et leur valeur mesurée dans des transactions réelles »⁵². On prendra alors en considération le résultat de son analyse toute bourdieusienne : l'inflation des diplômes, par la baisse du rendement des titres, accroît et renforce l'importance du capital social⁵³.

Nous poserons donc une hypothèse nouvelle : l'accès au métier comme la classification dans l'emploi de formateur seront déterminés par des éléments extérieurs aux indicateurs et catégories d'entendement généralement définis dans les professions anciennes ou codifiées, contribuant ainsi au maintien d'un système hiérarchisé et divisé socialement.

4. *Le statut de l'emploi*

D. Schnapper définit le "rapport à l'emploi" en tant que « formes d'accès au marché du travail et conditions juridiques de l'exercice de l'activité professionnelle »⁵⁴. Il entend par "status" (sens Wébérien) « un ensemble plus ou moins systématisé et relativement fixé de comportements qu'on peut attendre, d'une part, d'un individu placé dans une situation donnée, d'autre part, de la société à l'égard de cet individu, et qui sont reconnus comme légitimes par l'individu et par la société »⁵⁵. Qu'en est-il dans cette convention de 1988 ?

D. Schnapper distingue cinq types de "status" d'après leur relation ou non à l'emploi : l'emploi à statut; l'emploi sans statut (situé entre emploi et chômage dans le cas des contrats à durée déterminée par exemple); les statuts dérivés de l'emploi (retraités ou chômeurs); les statuts nés de la solidarité (sans référence à l'emploi⁵⁶); enfin les "sans-statut" (aucun rapport ni à l'emploi ni à la solidarité). L'emploi à statut et l'emploi sans statut concernent directement la situation des formateurs.

Le premier cité est typique des fonctionnaires. On y observe une dissociation croissante entre le travail et le revenu, une association croissante du revenu à toutes sortes de statuts (plan de vie professionnelle). Les individus bénéficiant d'un contrat de travail à durée indéterminée en fournissent le meilleur exemple de rapprochement. Par la négociation sociale notamment, les conventions collectives et les divers systèmes de protection sociale tendent à rapprocher le statut lié à l'exercice d'un emploi à durée indéterminée du statut des emplois publics. Elles contribuent à la dissociation entre l'individu et la

52 Passeron J.C., "L'inflation des diplômes; Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie", *Revue française de sociologie*, 1982, XXIII, p. 552.

53 *Ibid.*, p. 573.

54 Schnapper D., "Rapport à l'emploi, protection sociale et statuts sociaux", *Revue française de sociologie*, 1989, XXX-1, p. 5.

55 *Ibid.*, p. 3.

56 Paugam S., "Les statuts de la pauvreté assistée", *Revue française de sociologie*, 1991, XXXII-1, janv.-mars (pp. 75-101)

rémunération : « Plus que d'un 'salaire social' (...), le titulaire d'un emploi permanent se voit assurer un véritable statut, plus ou moins dissocié de son activité, c'est à dire une série de droits politiques »⁵⁷. Le propos de D. Schnapper se rapproche alors de ce que J. D. Reynaud entend par qualification : non plus adéquation entre un poste de travail et la compétence étroitement professionnelle d'un individu, mais ensemble de caractéristiques de cet individu : diplômes, expérience professionnelle, qualités morales, socialisation familiale, capacité de participer au travail collectif⁵⁸.

De manière fortement contrastée, le second type de statut se comprend "entre l'emploi et le chômage". Il rassemble les individus nantis d'un contrat de travail à durée déterminée et toutes autres formes particulières de l'emploi y compris l'emploi précaire. Le salaire y est alors directement lié à l'activité et à la productivité, les droits sociaux inférieurs à ceux de l'emploi permanent.

Quels éléments d'information apporte la convention collective de 1988 quant aux conditions d'emploi des formateurs ? La référence à son article 5 "Etablissement du contrat de travail" reste ambiguë. L'article 5.4.1. déclare certes : « Les contrats sont de façon générale conclus pour une durée indéterminée ». Mais le 5.4.2. précise immédiatement : « Toutefois, conformément aux dispositions du Code du Travail - art. L.122.1 et L.122.2 ou toute nouvelle modification de recours aux contrats à durée déterminée -, des contrats à durée déterminée peuvent être conclus »⁵⁹. Deux questions surgissent. Quel usage sera-t-il fait de cette souplesse dans la gestion des contrats et des emplois ? Quelle(s) catégorie(s) d'emploi(s) sera(ont) visée(s) par cette même souplesse ?

La convention devient claire si l'on en fait une lecture juridique. Les articles 5.4.3. et 5.4.4. se réfèrent explicitement à un aspect assez méconnu ou surprenant du droit des contrats, stipulé à l'art. L.122-1-1-3e du Code du Travail. Il caractérise l'une des quatre formes d'emploi pour lesquelles il est possible de recourir au contrat à durée déterminée, appelée "emploi d'usage". La référence précise et obligée à l'art. D.121-2 du Code du Travail dit ceci :

« Un contrat à durée déterminée ou un contrat de travail temporaire peut être conclu pour des emplois pour lesquels, dans *certains secteurs d'activité* définis par décret ou par voie de convention ou d'accord collectif étendu, il est *d'usage constant de ne pas recourir au contrat de travail à durée indéterminée* en raison de la nature de l'activité exercée et du caractère par *nature temporaire* de ces emplois ».

Le même article précise la liste des secteurs d'activité autorisés à recourir et à appliquer cette règle. L'enseignement y figure. Or les activités de for-

57 Schnapper D., *op. cit.*, p. 8.

58 Reynaud J.D., "Qualification et marché du travail", *Sociologie du travail*, 1987, 1 (pp. 86-109)

59 *Liaisons Sociales*, *op. cit.*, cf. art. 5.

mation, au sens de face à face pédagogique avec des stagiaires et quels que soient leurs contenus ou modalités, sont assimilables juridiquement à l'enseignement⁶⁰. La voie de la précarité est donc ouverte concernant les emplois de formateurs, d'autant plus aggravée si l'on considère ce qu'en dit une circulaire du Ministère du Travail, en date du 30-10-90 :

« Selon l'administration, le fait qu'un secteur d'activité soit mentionné sur la liste ne fonde pas à lui seul le droit de recourir à un contrat à durée déterminée ou au travail temporaire pour tous les emplois de ce secteur. C'est l'existence d'un *usage constant*, c'est à dire ancien, bien établi et admis comme tel dans la profession qui crée ce droit ».

Le secteur de la formation n'aura probablement aucun mal à s'appuyer sur ce type de législation. Il est lié dans ses financements par le jeu incessant des réponses-attentes aux appels d'offres relatifs aux dispositifs et mesures diverses. On a déjà constaté leur éternelle fragilité dans la durée. On pourrait certes se poser la question de savoir, comme déjà entendu dans les milieux institutionnels et de la formation, qui des deux engendre cette précarité. Sont-ce les dispositifs en ce qu'ils ont d'éphémère alors même qu'ils viennent d'être créés ? Ou alors les décideurs institutionnels ne souhaitent-ils pas développer le secteur tant que ce dernier ne sera pas structuré plus avant, notamment en ce qui concerne la gestion de ses personnels ?

Pour ambigus qu'ils soient, les termes de la convention collective ne laissent guère d'espoir aux formateurs-enseignants, ou formateurs de base. L'art. 5.4.4. précise :

« Les contrats à durée déterminée (art. L.122-1-1-3e) peuvent en outre être conclus dans le cas d'activités réputées permanentes si la dispersion géographique des stages, leur caractère occasionnel ou l'accumulation de stages sur une même période, ne permet pas à l'effectif habituel permanent, à temps plein ou à temps partiel, d'y faire face ».

L'une des conséquences (ultimes) de cette possibilité juridique sera encore l'absence d'indemnité de fin de contrat. D'un montant égal au minimum à 6% des salaires bruts versés durant l'intégralité de la période travaillée, les emplois d'usage n'ouvrent pas droit à son versement (art. L.122-3-4). Autrement dit, le caractère de précarité de l'activité est à ce point érigé en norme que les formateurs concernés peuvent se trouver ravalés au rang de n'importe quelle main-d'oeuvre temporaire. Le "formateur minute", pour emprunter le titre d'une publication récente, serait-il aussi un formateur-cleanex ?

Aux termes des dispositions prévues par le Code du Travail comme à travers leur convention collective, les formateurs apparaissent donc fortement précarisés. En l'occurrence, il s'agit bien ici des formateurs de base, ceux dont

60 Art. D.121-2 et D.124-2 du Code du Travail, repris et explicités par exemple dans le n. 6736 du 28-09-92 de Liaisons Sociales et traitant des contrats à durée déterminée.

l'activité principale réside dans le face à face pédagogique avec le public des formés. Ils semblent condamnés, pour une partie plus ou moins grande d'entre eux, pendant un temps plus ou moins long, à galérer entre l'emploi et le chômage. Cette précarité limitera leur accès aux droits sociaux que pourrait offrir un statut beaucoup plus fort et reconnu. Un tel statut commence avec le contrat à durée indéterminée.

Conclusion

Les formateurs constituent un groupe hiérarchisé et divisé socialement. L'absence de relation entre le titre et le poste risque fort de contribuer à maintenir les moins bien classés, les formateurs de base, dans des positions intermédiaires, voire subalternes. On peut désormais ajouter que le statut d'emploi précaire qu'il est possible de leur réserver ne fera que renforcer cette division.

Pourquoi une telle situation ? Comment expliquer cette division au sein d'un corps d'agents issus somme toute d'un même idéal ? Peut-on se satisfaire de l'explication qui reviendrait à privilégier l'argument économique basé sur une nécessaire répartition hiérarchique des fonctions et des tâches, dans un système où la formation devient une question de production ?

Nous possédons un premier élément de réponse. Dans ce secteur particulier situé en marge de l'économie de l'entreprise qu'est la formation des chômeurs, les formateurs se trouvent actuellement dans une position assez inconfortable, plus précisément contradictoire. On peut les voir pris entre leur idéal humaniste et les nécessités actuelles de la production et du discours dominant. On y observe encore une dichotomie dans la mise en forme hiérarchisée des différentes fonctions de la formation. Ne traduirait-elle pas deux rapports foncièrement différents, à la fois opposés et nécessaires l'un à l'autre, qu'entretiendraient leurs acteurs respectifs quant aux représentations tant de la formation que d'un modèle de formateur qui resterait alors à définir ? C'est du moins une hypothèse future. Une fraction du corps social des formateurs mettrait en avant un certain modèle bien particulier, en rapport avec le rapprochement souhaité des positions dominantes du champ par exemple. Suivant ce schéma, il s'avérerait nécessaire que le plus grand nombre, par souci de distinction, occupe les positions dominées. Une approche de ce que l'on dénomme aujourd'hui, trop facilement à notre avis, la professionnalisation des formateurs, sera certainement des plus éclairante.

§ 3. UNE PROFESSIONNALITE SEGMENTEE ET ECLATEE ?

Mythe ou réalité ? La professionnalisation des formateurs est devenue un sujet commun, presque galvaudé. Un point précis sur les modes d'approche et notions sous-tendues s'impose. Dans quelle mesure cette professionnalisation des formateurs s'accorde-t-elle aux hypothèses précédemment dégagées ?

Lors du colloque de Lille en 1989, sur les formations de formateurs universitaires, F. Marquart constate la fragilisation des statuts de formateurs, la précarité même des emplois (toutes choses potentiellement inscrites, prévisibles ou prévues par la C.C.N.O.F.). Il déclare ceci : « Il me semble que derrière la montée en puissance des discours sur la professionnalisation, on assiste à un renforcement du processus et que l'on peut parler de professionnalisation éclatée et segmentée, en sachant que ces deux termes sont susceptibles de mettre en branle en dernier ressort des arrière-plans théoriques et méthodologiques différents, l'un renvoyant davantage à des problèmes de type identitaire, et l'autre à des perspectives socio-économiques liées au marché de l'emploi, à la division sociale du travail et aux nouvelles formes de stratification »⁶¹.

Dans sa démonstration, F. Marquart exhibe deux offres d'emploi. L'une concerne un de ces formateurs "accompagnateurs de survie" lui-même peut-être en survie (professionnelle), l'autre le recrutement d'un "Formateur-conseil" expert en management et communication en entreprise. On ne peut que souscrire à l'hypothèse que tous deux sont eux-mêmes « représentatifs de la société duale contre laquelle on prétend leur faire mener un combat conjoint »⁶².

Notre contribution à la recherche d'indices de la professionnalisation des formateurs empruntera cette voie, appliquée de manière plus précise à la convention collective étudiée. N'est-elle pas, en ce domaine là encore, vecteur d'une professionnalisation éclatée et segmentée ?

1. *Du métier à la profession, quelle(s) approche(s) ?*

Largement développé chez les anglo-saxons, le concept de profession s'accommode assez mal de la société française, pour deux raisons notamment. La première tient à nos schémas de pensée, comme le rappelle C. Herzlich : « En France, Marxistes ou non, nous pensions la société, ses oppositions et ses clivages en termes de classes sociales. La 'profession' représente une autre

61 Marquart F., "Formateur, une professionnalité segmentée et éclatée", *Cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, 1990, n. spécial, 2 tomes, juin, pp. 84-85.

62 *Ibid.*, p. 85.

manière de penser la division du travail et l'organisation de la société »⁶³. De plus, le terme anglais de "profession" ne recouvre pas la notion courante de profession libérale mais l'englobe dans un contexte plus large. La seconde vient de C. Dubar, directement appliquée cette fois à notre sujet : « En effet, contrairement à d'autres pays, le système FPC a sécrété un tel pluralisme d'organismes et une telle diversité d'objectifs, de pédagogies et de résultats qu'il serait illusoire de chercher à construire un type idéal »⁶⁴. Notre champ d'investigations se trouve restreint à la convention collective de 1988; l'argument n'en reste pas moins pertinent.

La recherche d'un modèle de référence est caractéristique des analyses fonctionnalistes⁶⁵. Leur souci principal a été, aux Etats-Unis, de caractériser et définir les attributs de ce qui fait la "vraie" profession, ou profession établie. On ne saurait les confondre avec les "catégories administratives" comme, à un échelon plus bas encore, les "catégories de fait" aux contours imprécis. Celles-ci regroupent simplement l'ensemble des praticiens qui se reconnaissent membres d'une même profession (terme pris ici dans son acception usuelle).

Cette approche a été renouvelée par le courant symboliste-interactionniste lié aux travaux d'Everett C. Hughes. Le modèle fonctionnaliste y est jugé inapte à saisir autre chose que le modèle dominant de la profession médicale ou de certaines professions juridiques. En un mot, stérile. L'interrogation centrale procède d'un retournement du questionnement : « Il ne s'agit plus de savoir si une occupation est ou n'est pas une profession mais dans quelles circonstances les membres d'un groupe occupationnel tentent de devenir une profession »⁶⁶. On entendra par occupations « des activités correspondant à une demande sociale mais intégrées et non isolées de l'ensemble des actes de la vie collective, ou exercées bénévolement, ou encore dans un cadre vocationnel ». De même on parlera de métier ou groupe de métiers lorsque « sous l'effet de l'accroissement de la technicité des tâches, de l'évolution des mentalités, des modes de vie ou de l'organisation sociale ou d'autres éléments, le service à la collectivité tend à être produit par des personnes -en nombre devenu assez important- qui en tirent leur subsistance »⁶⁷. Quant à devenir une profession...

Les chercheurs français se sont intéressés assez récemment à cette notion de profession. Trois d'entre eux introduisent des éclairages renouvelés, en tout cas plus adaptés à notre contexte particulier. Ainsi les travaux de J.M.

63 Herzlich C., citée in Jobert G., *Les formateurs d'adultes. Matériaux pour l'étude sociologique d'un groupe professionnel*, Paris, Délégation à la formation professionnelle, 1987, p. 106.

64 Dubar C., *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, Coll. Repères, 1985, 2ème ed. 1990, p. 6.

65 Travaux de Carr-Saunders et Wilson en 1933, puis ceux de Parsons et Merton après la guerre notamment.

66 E. Hughes cité par G. Jobert, *op. cit.* p. 118.

67 Jobert G., "Processus de professionnalisation et production du savoir", *Education Permanente*, 1985, n. 80, sept., p. 132.

Chapoulie sur les groupes professionnels, que l'on reprendra à travers une synthèse de 1973⁶⁸; ceux de R. Bourdoncle relatifs à la professionnalisation des enseignants⁶⁹; enfin les multiples travaux de G. Jobert sur les formateurs.

Ce dernier tente une première clarification en proposant la définition suivante et provisoire de la profession : « Ensemble des intérêts se rapportant à l'exercice d'une activité institutionnalisée, dont l'individu tire ses moyens de subsistance, activité qui exige la possession d'un corps de savoirs et de savoir-faire et l'adhésion à des conduites et des comportements, notamment d'ordre éthique, définis collectivement »⁷⁰. Rapportée au cas des formateurs, elle fournit immédiatement un cadre intéressant. Le questionnement sous-tendu se traduira cependant mieux par la notion de professionnalisation, entendue comme « le processus de lutte sociale par lequel un corps de praticiens tente de se doter des attributs des professions établies »⁷¹. Cette définition s'accorde avec le tableau esquissé précédemment. On a montré, certes rapidement, les conditions d'émergence de la formation des adultes depuis les années 50 ainsi que les transformations de ses modèles dominants. Le point de vue institutionnel comme la négociation sociale semblent alors procéder d'un même écho dans les tentatives de structuration de l'activité.

Notre analyse a cependant mis en évidence un système hiérarchisé et divisé socialement, s'appréciant selon les critères de responsabilité, d'autonomie et de formation. On tentera alors de dépasser les analyses les plus communément répandues (fonctionnalisme et modèle des professions dominantes) tout en prenant en compte leurs acquis. Notre hypothèse sera la suivante : dans un secteur aussi diffus que celui de la formation, le phénomène de professionnalisation du ou des métier(s) de formateur(s) est bien réel. Pour cela, il s'appuie (sur) et se nourrit de la division technique et sociale du travail.

Le fait n'est pas fondamentalement nouveau, mais il a souvent été soigneusement ignoré, voire masqué ainsi que le rappelle J.M. Chapoulie : « (...) Les recherches socio-historiques n'ont prêté que peu d'attention au processus historique selon lequel se constitue la division des tâches et, corrélativement, la catégorisation des corps professionnels. L'absence d'intérêt, dans les recherches inspirées par le fonctionnalisme, pour les caractéristiques sociales de la division technique du travail, s'explique sans doute par le postulat que l'existence d'un 'besoin médical', d'un 'besoin d'enseignement' ou d'un 'besoin religieux', entraîne l'existence d'un corps de spécialistes se consacrant à leur satisfaction, selon une forme complètement déterminée par l'état de la techni-

68 Chapoulie J.M., "Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels", *Revue française de sociologie*, 1973, XIV (pp. 86-114).

69 Bourdoncle R., "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines", *Revue Française de Pédagogie*, 1991, n. 94, janv.-fév.-mars (pp. 73-92).

70 Jobert G., *Les formateurs d'adultes. Matériaux pour l'étude sociologique...*, op. cit., pp. 107-108.

71 *Ibid.* p. 108.

que et que, par suite, la division du travail entre spécialistes n'affecte pas l'accomplissement des tâches »⁷².

2. *Les professions et les semi-professions*

La conception toute fonctionnaliste du modèle achevé de la profession a longtemps sous-tendu les recherches sur les attributs qui caractériseraient le modèle dominant. De même les groupes professionnels ou en voie de professionnalisation ont souvent tenté d'en emprunter les traits, déployant bien des efforts. L'enjeu pouvait être : « des avantages supplémentaires, un meilleur positionnement social sur le plan de l'autonomie intellectuelle, de l'autonomie d'exercice et sur le plan des avantages économiques qui leur sont attachés »⁷³.

Le type-idéal de la profession, au sens webérien du terme, est incarné dans cette perspective par le modèle de la profession médicale notamment, ou encore certaines professions juridiques à statut élevé. En tout état de cause, comme le rappelle G. Jobert, « des métiers qui se voyaient reconnaître un grand prestige social dans les classes moyennes et populaires et qui (..) étaient exercés sous une forme voisine de celle des professions libérales en France »⁷⁴.

Les traits essentiels se ramènent à une compétence techniquement et scientifiquement fondée, l'acceptation et la mise en pratique d'un code éthique réglant l'exercice de l'activité professionnelle. De là découleraient des formes particulières et spécifiques d'exercice et d'organisation de ce que J.M. Chapoulie appelle "les métiers professionnalisés", dont il livre les principaux traits :

« - le droit d'exercer suppose une formation professionnelle longue, délivrée dans des établissements spécialisés;

- le contrôle des activités professionnelles est effectué par l'ensemble des collègues, seuls compétents pour effectuer un contrôle technique et éthique; la profession règle donc à la fois la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci;

- le contrôle est généralement reconnu légalement, et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales;

- les professions constituent des communautés réelles dans la mesure où, exerçant leur activité à temps plein, n'abandonnant leur métier qu'exceptionnellement au cours de leur existence active, leurs membres partagent des 'identités' et des intérêts spécifiques;

72 Chapoulie J.M., *op. cit.*, p. 101.

73 Jobert G., "La professionnalisation des formateurs: approche sociologique", *Actualité de la formation permanente*, 1989, n. 103, nov.-déc., p. 25.

74 Jobert G., *Les formateurs d'adultes. Matériaux pour l'étude sociologique...*, *op. cit.*, p. 106.

- les revenus, le prestige, le pouvoir des membres des professions sont élevés : en un mot ils appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes ».⁷⁵

Dans ces conditions, aucun métier ne se rapproche, de façon intégrale et exhaustive, de l'ensemble des attributs qui le caractériseraient comme profession. C'est là l'un des principaux griefs faits à l'encontre d'une telle analyse. Elle a alors généré à sa suite des états intermédiaires selon le degré d'éloignement ou de proximité au modèle dominant. Les appellations fréquemment rencontrées et usitées sont celles de "sub-professions", "professions marginales", "quasi-professions" ou encore "semi-professions". Elles qualifient les activités situées sur un continuum allant de l'occupation au métier puis à l'inaccessible statut dominant de profession. Elles possèdent de manière isolée certains des attributs exposés sans jamais parvenir à les réunir tous. G. Jobert écrit : « A vouloir isoler chacun des critères proposés par les théories fonctionnalistes pour en tester la capacité de définition et de discrimination, on voit sans cesse se déplacer les limites à l'intérieur desquelles il serait possible d'isoler la notion et ce faisant d'exclure les activités qui ne pourraient se recommander du titre de la profession »⁷⁶.

Quand bien même ses acquis sembleraient parfaitement fondés par ailleurs, une telle analyse de ce qui ferait la profession reste donc inefficace pour rendre compte d'un processus de professionnalisation. Les définitions qu'elle en donne de chacun des termes rappellent par trop la formule de Saussure "le point de vue crée l'objet". De même, elles sont par trop figées et comme a-historiques, c'est à dire coupées de leurs conditions sociales d'émergence. Le phénomène est particulièrement bien noté par J.M. Chapoulie et G. Jobert.

J.M. Chapoulie, tout d'abord, rappelle que « ces recherches adoptent le point de vue des classes moyennes sur la division du travail, comme en témoigne l'importance accordée au savoir institutionnalisé, à l'éthique professionnelle et au métier comme définissant la position sociale »⁷⁷. Sur le plan scientifique « elles ne constituent que le redoublement en langage savant du modèle professionnel et non la théorie générale d'un objet scientifique; c'est pourquoi, en dernière analyse, le type-idéal des professions se révèle presque identique au modèle professionnel »⁷⁸. G. Jobert pense que la tentation (et tentative) du questionnement de l'état de la semi ou quasi profession de formateur d'adultes ne peut que rester statique. « Elle se place à l'instant d'accomplissement du processus de professionnalisation » [...] « Elle lit ce même phénomène de pro-

75 Chapoulie J.M., *op. cit.*, p. 93.

76 Jobert G., *Les formateurs d'adultes. Matériaux pour l'étude sociologique...*, *op. cit.*, p. 115.

77 Chapoulie J.M., *op. cit.*, p. 95.

78 Chapoulie J.M., cité par Jobert G., *Les formateurs d'adultes. Matériaux pour l'étude sociologique...*, *op. cit.*, p. 118.

fessionnalisation en le naturalisant, c'est à dire en le coupant de ses conditions sociales d'émergence »⁷⁹. Au contraire il déplace et ramène le problème sur le terrain des luttes sociales : « Il s'agit bien de groupes qui, à un moment donné, mènent des combats pour essayer d'acquérir certains de ces attributs ». C'est à dire et comme déjà dit, « des avantages supplémentaires, un meilleur positionnement social sur le plan de l'autonomie intellectuelle, de l'autonomie d'exercice et sur le plan des avantages économiques qui leurs sont attachés »⁸⁰.

Ces points posés amènent un double questionnement. On a déjà montré l'émergence et la visibilité de plus en plus affirmée de ce corps social des formateurs, par les transformations successives de ses rôles assignés. Quels sont les attributs qu'il se doit de chercher à développer, acquérir et renforcer de manière la plus incontestable pour en assurer une rentabilité sociale optimale ? De quelle(s) façon(s) la recherche et l'acquisition de ces attributs s'effectue-t-elle, dans le cadre hiérarchisé et divisé socialement mis en évidence précédemment ?

3. *Une rhétorique à trois termes*

La formation des adultes est engagée en permanence dans une relation tripartite : offreurs de formation, Pouvoirs Publics ou institutionnels, public des formés potentiels. Face à ces deux dernières catégories, la profession peut désormais s'entendre comme « la position conquise par un groupe de praticiens à un moment historique donné à partir d'un certain nombre de démonstrations »⁸¹. Elle doit par là, apporter la preuve d'un certain nombre d'attributs qu'elle a développés, qu'elle maîtrise et qu'elle possède. Leur combinaison indissociable deviendrait le gage d'améliorations significatives et constatables de la situation des formés, par la prestation de services qu'ils sont censés pouvoir fournir.

G. Jobert résume ces démonstrations ou attributs dans une rhétorique à trois termes : le besoin, le savoir, l'éthique. Le second nommé constitue le point central de son argumentation sur le processus de professionnalisation; c'est le nôtre également. Ce ne sont pas, en effet, n'importe quels types de savoirs qui sont mis en avant, ni non plus par n'importe quelle catégorie d'acteurs, afin de contribuer à l'évolution-reconnaissance du métier en profession.

Le besoin, en tant que besoin social à satisfaire, ne fait aucun doute actuellement. Les formateurs n'ont plus à susciter la demande comme c'eût pu

79 Jobert G., "La professionnalisation des formateurs: point de vue de recherche", *Etudes et Expérimentations*, 1988, n. 29, janv.-fév., p. 24.

80 *Ibid.*, p. 24.

81 Jobert G., "La professionnalisation des formateurs: approche sociologique", *Actualité de la formation permanente*, 1989, n. 103, nov.-déc., p. 26.

être le cas auparavant : hors de la formation point de salut⁸². G. Jobert le notait encore récemment : « Le discours politique entretient l'idée que la formation contribue à la résolution de tous les problèmes dès lors que les hommes sont en cause et, au-delà, que la domination économique repose notamment sur une qualification professionnelle élevée de la population »⁸³⁻⁸⁴.

Les savoirs voient leur importance renouvelée et croissante. Depuis le début des années 80, la formation est soumise à l'exigence de résultats mesurables et tangibles. Si les formateurs n'ont plus aujourd'hui à susciter la demande, on peut dire en caricaturant qu'ils doivent apporter la preuve de leur utilité. En tant qu'ils se présentent comme vecteurs de changement⁸⁵, ils se doivent, chaque jour, d'affirmer davantage le bien fondé des démarches qu'ils mettent en oeuvre comme des outils qu'ils utilisent. Le problème est exposé de manière particulièrement humoristique par S. De Witte lorsqu'il en évoque les effets induits et parfois pervers par « l'inévitable éducation de nos clients »⁸⁶ !

Ces savoirs, nécessairement complexes, doivent requérir certaines caractéristiques bien précises pour espérer constituer l'un des attributs de la profession. G. Jobert précise qu'ils doivent être « organisés et formalisés de façon à être transmissibles, et suffisamment objectifs, au sens de la science positive, pour être mis en oeuvre indépendamment des caractéristiques de l'utilisateur et de la situation d'utilisation ». Il faut « qu'une relation de causalité directe puisse être établie entre la mobilisation du savoir et des résultats mesurables ». Enfin « les professionnels doivent plaider, et si possible démontrer, que la mobilisation de leur savoir propre permet d'obtenir de meilleurs résultats que l'absence de savoirs spécifiques ou la mobilisation d'un autre savoir »⁸⁷. Raisonnablement clair n'exclut pas complexité de mise en oeuvre !

L'éthique procède d'un ensemble de règles appelé encore code de déontologie. Elle veille à « assurer l'orientation des praticiens vers l'intérêt public, et non pas seulement vers la défense d'intérêts particuliers »⁸⁸. Elle visera ainsi à protéger les profanes dans leurs relations avec les savants dont la possession de savoirs complexes constitue le critère de distinction le plus évident et le

82 Hébrard P., "Intégration de la formation et place du groupe professionnel des formateurs", *Cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, 1990, n. spécial, 2 tomes, juin, pp. 173-174.

83 Jobert G., "La professionnalisation des formateurs: approche sociologique", *Actualité de la formation permanente*, *op. cit.*, p. 26.

84 Resterait, bien sûr, à définir ce que l'on entend par "besoin social à satisfaire": la notion est loin d'aller de soi et il semble bien ici que l'on sacrifie impunément à l'idéologie ambiante et dominante qui prête des besoins au(x) public(s) en rapport à des formations qui leur sont parfaitement imposées au nom du "développement économique"; ceci induit alors que la formation, loin de viser à une transformation des rapports sociaux, contribue à la production-reproduction de l'ordre régnant...

85 En allusion à P. Fritsch bien sûr...

86 De Witte S., "L'évolution des métiers de la formation au début des années 90", *Actualité de la formation permanente*, 1989, n. 103, nov.-déc., pp. 20-21.

87 Jobert G., "La professionnalisation des formateurs: approche sociologique", *Actualité de la formation permanente*, 1989, n. 103, nov.-déc., p. 26.

88 *Ibid.*, p. 26.

plus significatif. Ce code éthique n'existe pas à l'heure actuelle mais ne constitue pas en soi un obstacle insurmontable. Sa création passe cependant, encore et toujours, par la question des savoirs. Leur formalisation comme leur démonstration constituent l'argument central qui fera reconnaître le métier en profession.

4. *L'indétermination et la technicité*

Élément central de tout processus de professionnalisation, l'émergence d'un corps de savoirs parfaitement formalisés et théorisés, scientifiquement fondés, doit encore satisfaire à un certain nombre de conditions ou garanties dont doivent se prévaloir et se prémunir les groupes professionnels.

Le modèle le plus éclairant reste celui du corps médical. La gestion du savoir s'y organise sur le modèle Production, Diffusion, Utilisation. Le savoir est produit par le praticien lui-même (le professeur en l'occurrence), il le diffuse en enseignant et en assure l'utilisation correcte et adéquate par le contrôle qu'il exerce en tant que pair. Les formateurs sont loin de ce modèle ! Dans le cas évoqué, le professeur, tenant de la position dominante, se différencie des autres praticiens (métiers paramédicaux par exemple) qui occupent alors des positions inférieures ou subalternes (semi-professions).

L'autonomie du savoir produit la distinction essentielle. « [...] il est plus nécessaire encore qu'existe un savoir spécialisé et abstrait, mais cela n'est pas suffisant pour développer avec quelques chances de succès des stratégies professionnelles. Il faut en plus que ce savoir soit spécifique et autonome, c'est à dire qu'il ne soit pas la partie élémentaire ou résiduelle d'un savoir dominant »⁸⁹. La situation des infirmières est en ce sens caractéristique. Elles possèdent actuellement nombre d'attributs tendant à les professionnaliser : sens de la responsabilité, technicité accrue, allongement de la formation. Cependant « il n'en demeure pas moins que l'autonomie de la pratique et du savoir infirmiers se trouvent limitées par leur dépendance à l'égard de la prescription et du savoir médicaux »⁹⁰. Citant Friedson, G. Jobert ajoute : « Les rapports entre le travail exécuté par un métier et celui qu'accomplissent les professions dominantes constituent un facteur critique pour ses possibilités d'autonomie professionnelles (...) et le résultat dépend de processus essentiellement politiques et sociaux plutôt que techniques »⁹¹.

Les formateurs sont, eux, les représentants d'un (ou de) métier(s) relativement nouveau(x). Ils peuvent alors rechercher des alliés (ce qu'ils font ef-

89 Jobert G., "Processus de professionnalisation et production du savoir", *Education Permanente*, 1985, n. 80, sept., p. 135.

90 *Ibid.*, p. 135.

91 *Ibid.*, p. 135.

fectivement), en l'occurrence dans les universités et plus souvent d'ailleurs dans les services périphériques qui leur sont associés. L'objectif est qu'ils les aident à dégager un corpus de savoirs cette fois labellisés du point de vue de la reconnaissance scientifique. Les risques associés à cette alliance stratégique sont que les savoirs se constituent en dehors d'eux et que les formateurs ne deviennent, de fait, de simples transmetteurs de ces savoirs. Il s'agit encore de s'assurer que ces savoirs légitimés ne constituent pas, comme dans le cas des infirmières par exemple, une simple reformulation de savoirs déjà existants par ailleurs. On pense bien évidemment en cela à ce qui relève du pédagogique, largement galvaudé, et opposé à d'autres savoirs plus modernes liés aux techniques d'analyse, d'audit. La marque de distinction, il ne faut pas l'oublier, reste toujours le critère socialement dominant.

L'hypothèse que G. Jobert emprunte à H. Jamous nuance toutefois cette analyse : les savoirs développés et mis en avant par les formateurs se situeraient sur un continuum allant de l'indétermination à la technicité. Les deux composantes de ce couple apparemment antagoniste resteraient cependant indissociablement liées à la valorisation comme la protection des savoirs dominants⁹².

Pour un temps, l'activité du formateur procédait d'une large part d'indétermination. Elle reposait essentiellement sur la relation avec les formés, rendant ainsi son apparence charismatique des plus manifestes. La mode de la non-directivité et autres techniques empruntées au courant rogérien ont pu sembler renforcer d'autant plus la chose. Par suite, la formation s'est vue instrumentalisée, appréhendée et reconnue comme moyen majeur et stratégique de changement dans les entreprises notamment. L'intérêt s'est déplacé sur les méthodes d'analyse et de résolutions de problèmes, s'érigeant ainsi en valeurs dominantes. La situation prévaut dans la période actuelle, où les entreprises l'intègrent dans leurs coûts, en termes d'investissement dont on attend un retour. Comme le note S. De Witte, l'accent est nettement mis aujourd'hui sur les fonctions de responsable de politique de formation, de conseil en formation (externes ou internes), de spécialiste de l'audit en formation (sur le modèle des audits financiers). Bref, un ensemble de fonctions dont une bonne partie constitue l'apanage de consultants. Raccourci rapide mais éclairant.

Ces fonctions mises en avant, extrêmement prisées et valorisées, se situent à l'opposé de tout ce qui relève de la didactique, de la "pédagogisation". Malgré moult tentatives, ce domaine semble notoirement délaissé, quand bien même on rassemblerait les activités et tâches y afférent sous le vocable autrement plus ronronnant d'"ingénierie pédagogique". « En effet, pour tout un chacun, le passage entre les objectifs généraux définis par la politique de formation et la mise en oeuvre pédagogique va de soi ! Le pédagogique est revendu comme connu, bien souvent à tort; le politique est mieux compris

92 *Ibid.*, p. 138-144.

depuis quelque temps, on ne peut que s'en réjouir, mais l'abîme qui sépare les deux est franchi allègrement sous l'effet euphorisant d'ignorances innocentes »⁹³.

Les activités dominantes d'aujourd'hui reposent-elles sur une plus large part de technicité ? On ne saurait l'affirmer, même si une abondante littérature sur le sujet, produite par des chercheurs de renom, peut induire à le penser (ne seraient-ce que les travaux de G. Le Boterf par exemple). L'analyse de G. Jobert reste à cet égard des plus fines. Dans le domaine de la formation, on ne peut dissocier le couple indétermination et technicité (ou encore principes charismatiques et rationalité scientifique) qui n'est qu'en apparence antagoniste. Sur ce terrain social où toute chose devient enjeu de luttes stratégiques et de positionnement pour l'accès aux positions dominantes, les acteurs et les groupes concernés sont souvent amenés à se prévaloir des deux à la fois. Ainsi la valorisation de techniques par la démonstration de leur rationalité scientifique (ou prétendue telle) souffrira toujours de deux grands risques. D'une part, celui de voir émerger un autre groupe d'individus se réclamant d'une autre technique dont les effets sont semblables sinon meilleurs; d'autre part, celui de les voir vulgarisées par leur accessibilité devenue publique. « Cette solution nouvelle qui permet de mieux rationaliser, codifier et donc transmettre le processus de production, devient une 'solution polémique' tant du point de vue scientifique et technique que du point de vue social »⁹⁴.

La survalorisation de l'indétermination des pratiques peut donc constituer, à un moment ou à un autre, refuge contre les tentatives extérieures de renversement de pouvoir. Elle contribue également à son affirmation. Les praticiens qui l'invoquent prétendent ainsi montrer la force d'une solidarité de corps qui les unit dans des pratiques héritées et transmises de l'un à l'autre.

Le raisonnement est également présent chez J.M. Chapoulie, mais sur un autre plan. « [...] on peut faire l'hypothèse que la constitution d'un monopole sur une sphère d'activité, qui dépend des autorités légitimes et des classes dominantes, exige des justifications qui tendent à emprunter des formes idéologiques propres à ces classes. Ceci expliquerait pourquoi, dans la période actuelle, la revendication d'un statut professionnel s'autorise d'un savoir 'scientifique' et non d'un savoir pratique ». Mais il ajoute aussitôt : « Les formations professionnelles longues et les pratiques sélectives qui les accompagnent permettent à la fois d'accréditer l'assurance de la compétence personnelle (spontanément interprétée dans le vocabulaire de la 'vocation' et du 'don') et d'éviter un afflux excessif de praticiens sur le marché. Elles ne reposent donc pas exclusivement sur une exigence technique, même quand des critères

93 De Witte S., "L'évolution des métiers de la formation au début des années 90", *Actualité de la formation permanente*, 1989, n. 103, nov.-déc., p. 23.

94 Jamous H., cité par Jobert G. in "Processus de professionnalisation et production du savoir", *Education Permanente*, 1985, n. 80, sept., p. 140.

d'efficacité ont été antérieurement développés, mais, pour une part, sur la double nécessité d'éviter la divulgation des savoirs parmi les non-professionnels et de modifier les identités sociales des candidats à la profession; elles garantissent ainsi, idéologiquement et pratiquement, la possession d'un savoir et d'une compétence particulière sur un secteur d'activité »⁹⁵.

Ce raisonnement trouve-t-il écho dans la hiérarchisation des fonctions de la formation, telle qu'exprimée par la convention collective étudiée ?

5. *La conquête des positions et attributs dominants*

Selon notre analyse, la formation des adultes est, à l'heure actuelle, dichotomisée. D'un côté, on trouve les entreprises : les professions consultantes y incarnent les valeurs sociales montantes comme les positions en voie de dominance. De l'autre, il y a la formation des chômeurs, fonctionnant sur fonds (ou subsides) publics. Celle-ci garde une forte connotation sociale; la relation aux formés y est prégnante, malgré un certain retour du scolaire traditionnel dans les dispositifs de formation jeunes. Le premier secteur appartient au monde de l'emploi; l'objet est d'accompagner ses évolutions/mutations, d'où mise en avant de nouvelles méthodes se prévalant d'un certain scientisme. Le second se situe hors de l'emploi qui en constitue l'objectif à terme. V. Merle voyait plutôt l'entretien ou le maintien d'une employabilité en attente⁹⁶. Pour F. Marquart, les deux secteurs sont nettement antagonistes. Ils sont témoins d'une société duale dans laquelle leurs formateurs respectifs risquent eux-mêmes d'en constituer le vivant exemple à travers leurs pratiques et dans leur statut : issu de l'emploi ou entre emploi et chômage⁹⁷.

Propre au second secteur, la convention collective étudiée révèle et propose un système hiérarchisé selon les fonctions nécessaires à l'effectuation de la formation. Le rangement, et non plus le classement, distingue les techniciens (2 catégories) des cadres (4 catégories). Autrement dit, il dichotomise comme par transmutation des valeurs, un secteur d'activité selon ce qui semblerait relever de l'indétermination ou de la technicité des pratiques. D'un côté, le pédagogique comme simple reformulation de savoirs déjà établis par ailleurs; de l'autre les fonctions où la nature des tâches peuvent se prévaloir plus facilement des savoirs dominants. Ces dernières seraient alors mises en oeuvre par les fractions les plus "dynamiques"⁹⁸ du corps qui manifesteraient ainsi, de manière hégémonique, leur aspiration au modèle dominant.

95 Chapoulié J.M., "Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels", *Revue française de sociologie*, 1973, XIV, pp. 96-97.

96 Merle V., "Faut-il former les chômeurs?", *Education permanente*, 1989, n. 98, juin (pp. 173-183).

97 Schnapper D., "Rapport à l'emploi, protection sociale et statuts sociaux", *Revue française de sociologie*, 1989, XXX-1 (pp. 3-29).

98 Notons bien que ce terme, emprunté à G. Jobert, ne nous satisfait guère: nous préfererions lui en substituer un autre, "méritant" par exemple, qui nous semblerait alors se rapprocher nettement de la

Pour légitimer cette distinction, les critères qui président au rangement des différentes fonctions sont particulièrement explicites. Il y est fait mention des termes "autonomie", "responsabilité", et "formation" (avec toutes les réserves précédemment formulées sur ce dernier point; le flou relatif de ses modalités différentielles de mise en oeuvre devient éminemment stratégique selon la catégorie à laquelle appartient tel ou tel individu). Or ces critères sont ceux-là mêmes qui distinguent les "vraies" professions des autres dans la tradition fonctionnaliste, comme le précise R. Bourdoncle⁹⁹. Il n'est guère surprenant dès lors que la hiérarchisation observée attribue particulièrement les deux premiers aux quatre catégories des cadres. Ces derniers opèrent une mainmise complète sur toutes les fonctions et tâches à responsabilité politique, en passant par toutes autres activités requérant capacités d'analyse et d'organisation (ou prétendues telles), responsabilité et autonomie. Ce caractère se trouve en permanence souligné par le terme "responsable".

Les techniciens sont à l'opposé. Le mot même renferme et traduit la distinction négativement produite. Un technicien est bien quelqu'un qui applique certains procédés, certaines techniques, parce qu'il les a appris d'autres personnes et sans qu'il lui soit demandé de concourir à autre chose que ce pour quoi il est prévu et défini comme tel. Ils sont alors situés au bas de l'échelle de ce que l'on peut qualifier de hiérarchie sociale et des prestiges.

Cette situation microcosmique reproduit en son sein une distinction dont on peut penser qu'elle en est, elle-même, victime par ailleurs. Le secteur de la formation des chômeurs peut aisément être compris comme non noble par comparaison à celui de la formation des salariés d'entreprises. Elle trouve encore quelques fondements dans la sociologie des professions, par le jeu stratégique qu'elle entretient en permanence. J.M. Chapoulie précise : « Si les formes de la division du travail sont techniquement arbitraires -c'est à dire non définissables de manière univoque à partir des conditions matérielles de l'accomplissement des tâches-, il convient de les étudier sous le rapport de leurs déterminations économiques, politiques, culturelles »¹⁰⁰. A l'instar de l'évolution du corps médical, on peut considérer qu'il existe aujourd'hui dans le monde de la formation des activités idéologiquement dévalorisées et économiquement peu rémunératrices. Elles sont abandonnées de ce fait par les tenants des valeurs et des positions dominantes. Ainsi les consultants, déjà cités, concentrent-ils leurs efforts en direction des entreprises. Acceptant et intégrant toutes les valeurs qu'elles peuvent véhiculer, ils délaissent par là-même les secteurs caractérisés par la nature d'un certain type de publics traités (les

réalité. Inspiré par ailleurs de Bourdieu, il exprimerait ainsi l'idée que le système dominant sait parfois reconnaître la valeur, au sens de conformité idéologique à l'atteinte des valeurs dominantes, de quelques éléments dont il convient alors, par un processus d'intégration au groupe, de favoriser l'ascension sociale...

99 Bourdoncle R., "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines", *Revue Française de Pédagogie*, 1991, n. 94, janv.-fév.-mars, pp. 79-80.

100 Chapoulie J.M., *op. cit.*, p. 102.

chômeurs) comme par leur mode de financement particulier (public). Par effet de translation, ces mêmes secteurs tendent cependant à reproduire en leur sein un mouvement similaire, que traduit le système de classification-rangement étudié.

C'est ainsi que le pédagogique s'y trouve relégué, le mot nous semble ici approprié, dans les bas-fonds de la division du travail. Sa position subalterne le rend propre à subir tous les contrecoups économiques et sociaux. A l'opposé, les tenants des fonctions à responsabilités, créatrices (mais de quoi finalement ?) veulent croire dans et par ces conditions qu'ils se créent une marge d'autonomie certaine, signe supposé d'un processus de reconnaissance sociale. Cela nous paraît plus tenir de la volonté mythique (au sens de basée sur un mythe, celui qui fait croire qu'il suffit de "faire comme si" pour intégrer les positions dominantes) que d'une réalité qui classera, dans les conditions actuelles et au mieux selon nous, la plupart de ses membres dans les fractions inférieures des classes supérieures.

Quoiqu'il en soit, les formateurs de base apparaissent non seulement comme les exclus du système, mais également comme les faire-valoir de la supposée distinction des cadres de la formation. Leur visibilité sociale servira de frontière, marque de distinction, entre ce qui était à l'origine et le modèle social d'aspiration. Le schéma est alors typiquement celui de l'ascension du petit-bourgeois tant prisé par P. Bourdieu¹⁰¹.

L'ordonnement des fonctions majeures nécessaires à l'effectuation et à la production de la formation s'assimile de fait à un mode de rangement tout à fait particulier. L'approche par la sociologie des professions laisse à penser que ce même rangement, exprimé à travers la convention collective de 1988, procède d'un raisonnement de type fonctionnaliste.

Ce schéma fonctionnaliste implique que les formateurs, pour prétendre au statut de profession, adhèrent à certaines valeurs, acquièrent un certain nombre d'attributs. Leur choix privilégié obéit à la logique de ce qui peut s'avérer socialement rentable. Pour ce faire il est nécessaire qu'une fraction seulement de ce corps social en émergence s'approprie et revendique, de manière hégémonique, ces valeurs et attributs particuliers. La dichotomie observée entre fonctions à responsabilités et fonctions de production le montre parfaitement. Le caractère de nouveauté comme de visibilité des premières les rend, par là-même, socialement rentables. Ne restent alors, apanage de la majorité des autres, que des savoirs négativement connotés voire dévalorisés, en raison notamment de leur caractère de simple reformulation de savoirs déjà établis par ailleurs.

101 Bourdieu P., *La distinction, Critique sociale du jugement*, Paris, éd. Minuit, 1979.

Dans l'optique d'appréhender le mode de production des fonctions de formateur, on formulera alors l'hypothèse suivante. La convention collective des organismes de formation dichotomise les fonctions des formateurs en un système hiérarchisé et divisé socialement. Elle tend ainsi à favoriser l'émergence d'un modèle de formateur socialement rentable et correspondant au discours dominant. Ce modèle s'appuie et se nourrit, dans un système éminemment fonctionnaliste, de cette même division du travail où la majorité se trouve nécessairement dévalorisée et renvoyée au bas de la hiérarchie sociale et des prestiges. On parlera alors effectivement, au sein même du domaine ou secteur, d'une professionnalité éclatée ou segmentée.

CONCLUSION

Trois points précis ont été successivement abordés. Le raisonnement tenu conclut à la division sociale du travail éducatif dans le champ de la formation d'adultes, et tend à poser nos hypothèses explicatives.

On a tout d'abord dégagé les fonctions majeures nécessaires à l'effectuation de la formation. Par delà le flou historiquement entretenu relatif aux activités des formateurs, la typologie des pratiques pédagogiques de G. Malglaive ressort comme la plus appropriée pour ce faire. Cependant, l'étude des classements sociaux de ces mêmes formateurs tels que recensés et perçus par l'I.N.S.E.E. laisse apparaître l'idée très nette d'une division sociale du travail. D'un côté, les agents chargés des tâches d'enseignement, le plus grand nombre; de l'autre, ceux auxquels incombent toutes les tâches de conception et d'organisation du système.

Les deux résultats enregistrés précédemment trouvent-ils leur traduction dans ce qui est aujourd'hui le produit de la négociation sociale ? Les résultats de l'analyse confirment et dépassent la simple réalité observable. La Convention Collective Nationale des Organismes de Formation dichotomise ce corps social en émergence que sont les formateurs selon les critères déjà relevés, mais produit également les moyens de cette division. On y note l'absence de relation entre titre et poste, selon deux modalités différentes d'application (technicien ou cadre). La possibilité y est, par ailleurs, bien réelle de précariser les agents qui concourent directement à la production de la formation, entendue ici comme activité au contact direct des formés.

Le raisonnement sociologique imposait de dépasser le simple argument économique qui laisserait prévaloir cette distinction comme légitime et naturelle dans un système où la formation devient une affaire de production. La dichotomie exposée ne traduit-elle pas deux conceptions de la formation ? L'une se rapporterait à un certain humanisme et se situerait au contact des formés, donc quelque part dévalorisée; l'autre aspirerait à un modèle dominant

et socialement rentable dont elle tendrait alors à emprunter les valeurs et attributs. La sociologie des professions permet d'expliquer ce que sous-tendent ces constructions sociales. Il ressort que la convention collective étudiée répond à une analyse de type fonctionnaliste de la situation des formateurs d'adultes dans le système actuel. Ce point repris dans la conclusion du paragraphe 3 laisse apparaître une professionnalité éclatée et segmentée.

Toute élaboration théorique demande enfin vérification(s) empirique(s). Ce sera l'objet du troisième chapitre, à travers des travaux déjà réalisés par d'autres chercheurs. On soulignera d'ores et déjà que leurs problématiques ne reprennent que rarement, ou en partie, les hypothèses dégagées ici. D'où un travail de relecture attentive et d'analyse seconde.

CHAPITRE III. - LES APPROCHES EMPIRIQUES DES FORMATEURS - CONFIRMATIONS ET LIMITES

Les travaux empiriques actuels confirment-ils, ou infirment-ils les hypothèses dégagées de l'étude théorique précédemment menée ?

Le paragraphe 1 visera à rendre compte de la présence, chez les formateurs, de la contradiction entre deux conceptions historiquement situées de la formation. Décelée dans la première partie de la recherche, elle traduit le balancement entre formation considérée comme service à de l'individu et comme outil devant répondre à une stricte logique de satisfaction des besoins de la production. On s'appuiera, notamment, sur les travaux de C. Bapst et de E. Beauvallet-Caillet en 1983¹, sur ceux de C. Dubar et de son équipe en 1987².

Le paragraphe 2 s'attachera à dégager, si ce ne sont les fondements, du moins les signes de la division (sociale) du travail éducatif en formation d'adultes tels que matérialisés et entérinés dans les rapports sociaux depuis 1988. On reprendra trois enquêtes de terrain réalisées dans trois régions différentes de France : celle de M. Feutrie dans le Nord-Pas de Calais au début des années 80³; la seconde en Bretagne réalisée par le SE.FO.CEP. (Service de Formation Continue et d'Education Permanente) de l'Université de Rennes II en 1989⁴; la troisième de F. Couffinhal et O. Montlibert en Lorraine en 1987⁵.

§ 1. UNE CONTRADICTION NETTEMENT AFFIRMÉE

La contradiction relevée dans la première partie de ce travail apparaît-elle dans les recherches empiriques menées jusqu'à présent sur les formateurs ? Si oui, sous quelle(s) forme(s) se traduit-elle ?

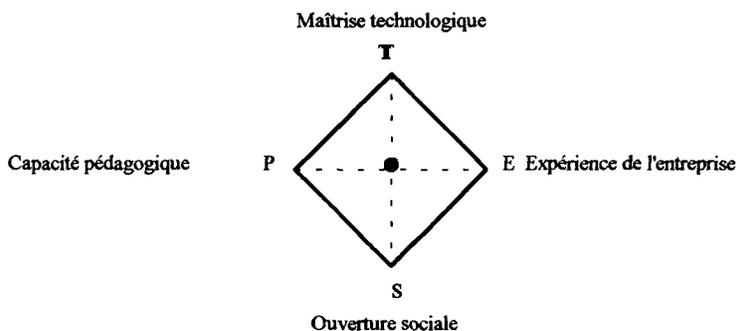
-
- 1 Bapst C., Beauvallet-Caillet E., *Qui sont les formateurs en formation dans le cadre du dispositif jeunes?*, A.D.E.P., 1983, juillet (105 p.).
 - 2 Dubar C., Dubar E., Feutrie M., Gadrey N., Hedoux J., Verschave E., *L'autre jeunesse*, P.U.L., 1987 (264 p.) (chap. VII et VIII).
 - 3 Feutrie M., *Les formateurs d'adultes dans la région Nord-Pas de Calais*, Lille, C.U.E.E.P. - O.R.C.E.P., 1984, déc. (82p.+ annexes).
 - 4 SE.FO.CEP. (Service de Formation Continue et d'Education Permanente, Université Rennes 2), *Analyse des besoins en formation des formateurs intervenant auprès des publics 16/25 ans en Région Bretagne*, Rennes, Délégation à la Formation Professionnelle, 1989 (67 p.+ annexes).
 - 5 Couffinhal F., Montlibert O., *Quelques évolutions de l'offre de formation en Lorraine et leurs conséquences sur la qualification des formateurs*, Nancy, CUCES Universités, 1987 (107 p.+ annexes).

1. Un schéma type...

En 1982, B. Théry étudie les formateurs intervenant dans la formation des jeunes. Sous ce terme il comprend tant les enseignants de la formation initiale que les acteurs de la formation continue intervenant dans les divers dispositifs. Il les répartit en trois catégories : ceux amenés à enseigner les fondements théoriques d'un métier, ceux qui forment aux pratiques professionnelles d'un métier, ceux enfin qui entraînent les jeunes en entreprise à l'exercice d'un métier⁶. Quelle que soit la catégorie de formateurs, chacune devrait pouvoir réunir quatre types de qualifications pour faire face aux enjeux qui se présentent :

- « - la maîtrise technologique du métier enseigné et de son évolution prévisible;
- la capacité pédagogique à enseigner ce métier dans un contexte changeant;
- l'expérience sensible du lieu et des conditions d'exercice de ce métier;
- la sensibilité non seulement au contexte social de ce métier, mais aussi à celui des jeunes qui s'y préparent »⁷.

D'où la position d'équilibre d'un formateur qui satisferait aux différents pôles sans en privilégier aucun :



B. Théry matérialise avec ce schéma la position respective de chacune des catégories de formateurs visées précédemment, en incluant bien entendu le formateur des actions jeunes tel qu'il lui apparaît à l'époque, c'est à dire en 1982.

Le professeur d'enseignement professionnel technique se caractérise essentiellement par des études supérieures de type universitaire. Dans la plupart des cas, il n'a pas ou très peu d'expérience de l'entreprise. Comme dit B.

6 Théry B., "L'évolution de la fonction de formateur face à l'insertion des jeunes", *Education permanente*, 1982, n. 66, déc., p. 45.

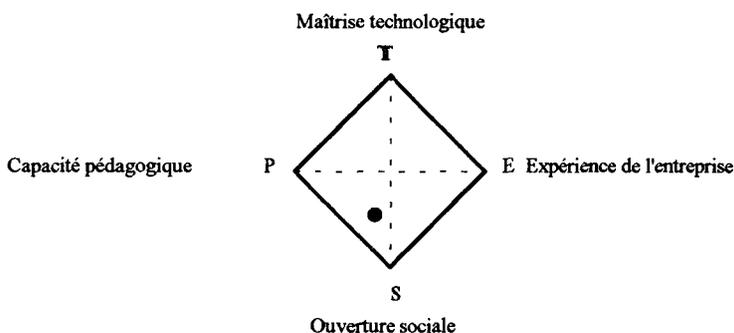
7 *Ibid.*, p. 45.

Théry, ces professeurs « sortent de l'école pour rentrer à l'école »⁸. On le situera alors, de manière fortement décentrée, à mi-chemin entre maîtrise technologique et capacité pédagogique.

Le professeur ou moniteur d'enseignement pratique se caractérise par une formation technologique moindre. Souvent ancien professionnel, il incline plus facilement vers une ouverture sur le contexte social du métier. On le situera entre les pôles entreprise et ouverture sociale, mais se rapprochant nettement du centre du schéma. L'opposition franche entre ces deux modèles de formateurs-enseignants rappelle celle établie par L. Tanguy en 1991 pour expliquer les mutations de l'enseignement technique et professionnel en France depuis les années 50. La transformation de ses modèles de référence tend nettement à privilégier aujourd'hui le premier sur le second⁹.

Le maître d'apprentissage, ou tuteur en entreprise, est lui très peu formé sur le plan pédagogique, plus faible sur le plan des connaissances technologiques que les enseignants (surtout ceux du premier type). Il connaît en revanche parfaitement le métier auquel il forme les jeunes, sans être nécessairement ouvert à la dimension sociale de sa fonction éducative. C'est pourquoi on le situera entre maîtrise technologique et expérience de l'entreprise, se rapprochant très fortement de ce dernier pôle.

La dernière catégorie concerne ceux qu'il faut bien appeler les formateurs de jeunes. Ils ont été massivement recrutés pour intervenir dans les multiples actions mises en place dès 82 (100.000 contrats emploi-formation, 100.000 places "16-18", 35.000 pour les "18-25"). B. Théry constate que leur profil se rapproche souvent de celui du travailleur social, qui privilégie les pôles ouverture sociale et capacité pédagogique, d'où leur position sur le schéma :



8 *Ibid.*, p. 46.

9 Tanguy L., *L'Enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 1991.

Cette représentation est proposée dès 1982, c'est-à-dire quasiment au lancement des grandes campagnes de formation des jeunes faisant suite au rapport de B. Schwartz de 1981. Ainsi matérialisée, elle pose et traduit les fondements de la contradiction exposée. Au gré de l'évolution des objectifs assignés à la formation des adultes, on y repère les pôles vers lesquels, ou entre lesquels, les formateurs ont pu se situer, se situent en 1982, et se situent dix ans plus tard. On en donnera maintenant une traduction empiriquement constatée.

2. ...Pour un exemple-type

En 1983, C. Bapst et E. Beauvallet-Caillet analysent les populations de formateurs réunies dans le cadre de la formation des formateurs pour les jeunes de 16 à 18 ans¹⁰ (ordonnance du 26 mars 1982 et ses circulaires d'application¹¹). Ils constatent une forte dichotomie entre les formateurs des organismes de formation et les tuteurs en entreprise (par conséquent salariés d'entreprises).

a) *Des formateurs sociaux...*

Suivant les indicateurs sociologiques traditionnels (âge, sexe, diplômes, C.S.P. occupée dans les trois dernières années, expérience antérieure ou encore type d'organisme employeur,...), ces formateurs se caractérisent à la fois par une hétérogénéité maximale et un itinéraire socioprofessionnel sinueux. Selon C. Bapst et E. Beauvallet, « [...] la première motivation des formateurs réside dans la recherche d'un emploi qui, à la fois, possède un sens social, puisse être vécu comme une activité militante, permette des contacts humains et laisse une grande part à l'initiative et à l'imagination »¹². Mus par ce qu'il faut bien nommer un certain idéal humaniste, ces formateurs apparaissent comme les héritiers des formateurs des origines, ou comme les formateurs pionniers.

Leur sensibilité à la demande de reconnaissance qu'ils perçoivent chez les jeunes dont ils ont la charge est presque exacerbée, d'où la nécessité de créer un lien psychologique et affectif avec eux. « A l'extrême, ils se vivent davantage comme thérapeutes que comme formateurs et, s'ils demandent à la formation de formateurs des outils pédagogiques, ils soulignent l'importance

10 Bapst C., Beauvallet-Caillet E., *Qui sont les formateurs en formation dans le cadre du dispositif jeunes?*, A.D.E.P., 1983, juillet (105 p.).

11 Circulaires du Ministère de la Formation Professionnelle, n. 566 du 8 fév. 1982, n. 1505 du 14 avril 1982, n. 2392 du 28 juin 1982.

12 Bapst C. & Beauvallet-Caillet E., *Qui sont les formateurs en formation dans le cadre du dispositif jeunes?* A.D.E.P., Délégation à la Formation Professionnelle, Conseil de Perfectionnement, Doc. n° 1, 31 janv. 1984 (ronéo.), p. 2.

de la vie du groupe et de la dimension développement personnel »¹³. Ce dernier trait semble fort loin des objectifs actuels de la formation et en constituerait même l'antithèse. La formation ne traite plus tant aujourd'hui de problèmes d'éducation que de problèmes d'emploi.

Ils expriment enfin des réserves, voire de l'hostilité, tant vis à vis de l'école que du monde du travail. Le rejet de l'école caractérisait le formateur des origines; les réserves envers l'entreprise apparaissent, elles, nettement plus liées à leur propre parcours ou histoire. Les auteurs observent que ces formateurs ont souvent évolué aux marges de l'emploi. Ils occupent alors dans la formation une position tout à fait paradoxale : ce sont eux qui ont en charge un dispositif qui constitue un sas entre l'éducation et la production. Le risque en est alors qu'ils ne développent et reproduisent chez leurs stagiaires les mêmes schèmes de représentations de la société que ceux qui les animent.

C. Bapst et E. Beauvallet concluent : « Le risque serait donc grand [...] que, de par l'action de ces formateurs stagiaires, le dispositif perde tout contact avec l'école sans pour autant être plus en prise avec le monde du travail. On aboutirait alors à la mise en place d'un 'système éducatif bis' destiné à des jeunes en situation d'échec avec lesquels on viserait l'acquisition de ces savoir-faire dits sociaux, indépendamment des savoirs et savoir-faire dispensés par la formation initiale et nécessaires à l'entreprise »¹⁴.

b) *...bien différents des tuteurs en entreprise*

Les tuteurs qui ont participé aux formations mises en place conjointement (ou plutôt aux phases de sensibilisation, eu égard aux trop faibles durées imparties) révèlent d'emblée des caractéristiques, et profils dont on peut dire que (presque) tout les oppose aux formateurs des organismes.

Venant de grosses entreprises, ils sont à l'inverse des salariés très stables, « amoureux de leur métier, [et] cherchent à tirer la formation vers la professionnalisation rapide »¹⁵. Ils se sont d'ailleurs découvert des compétences qu'ils ignoraient posséder : aspect collectif des qualifications, complémentarité des fonctions de production et des fonctions de formation. Néanmoins, les besoins en didactique professionnelle se ressentent de façon marquée.

Une certaine convergence s'observe quant au rejet de l'école, mais se traduit différemment dans les deux cas. D'un échec à s'insérer chez les formateurs malgré un diplôme, on passe à une insertion rendue possible par le diplôme chez les tuteurs, cependant sans valeur professionnelle effective une

13 *Ibid.*, p. 2.

14 *Ibid.*, p. 2.

15 *Ibid.*, p. 4.

fois dans l'entreprise. Il en va de même de la représentation des jeunes : elle est appuyée par une expérience para-scolaire chez les formateurs, elle est constituée a priori chez les tuteurs.

Ces deux profils représentent bien chacun un extrême du système. Le premier représente l'antithèse du modèle dominant visé si l'on se réfère aux objectifs des dispositifs (apprentissage d'un métier et certification). La contradiction apparaît fortement marquée chez les acteurs, cependant que la conclusion qu'en tirent C. Bapst et E. Beauvallet rappelle celle à laquelle nous avons abouti dans un travail antérieur¹⁶. En adossant le système de formation professionnelle aux seuls organismes qui en sont alors les maîtres-d'oeuvre, ne risque-t-on pas de passer à côté de l'objectif ? Il ne saurait être question ici, à notre sens, de confier de nouveau la formation des jeunes aux entreprises, comme c'était grosso-modo le cas durant les Pactes pour l'Emploi. Le tout est de constater que la situation objective comme subjective des formateurs étudiés est pour le moins paradoxale et contradictoire.

3. *Des logiques d'acteurs différenciées*

La démonstration ne saurait se satisfaire de cet exemple sans doute trop caricatural. Quelles variations ces traits ou caractéristiques peuvent-ils emprunter selon les conditions institutionnelles d'exercice de l'activité ?

On entendra, par là, tant la pression exercée par les remaniements successifs des dispositifs et le recentrage éventuel de leurs objectifs, que la pression des organismes qui entendent y participer selon leur logique propre de développement. La recherche réalisée par l'équipe de C. Dubar entre 1982 et 1986 dans la Région Nord Pas de Calais, relative aux Dispositifs de Formation Jeunes 1982-1985 qui suivirent le rapport Schwartz de 1981, fournit l'un des exemples les plus achevés¹⁷ d'études de ce type. Les formateurs y sont au coeur de la confrontation, révélateurs par là-même d'une contradiction qui les donne à voir différenciés.

a) *Les rapports de forces et les positionnements*

De 1982 à 1985, le caractère dominant de l'offre de formation dans le fonctionnement du Dispositif est au coeur d'une lutte entre Pouvoirs Publics et organismes de formation. Les remaniements successifs des textes, à travers

16 Cardon C.A., *Jeunes sans diplôme dans le Crédit Formation Individualisé. Quelle réponse?* Mémoire de maîtrise dirigé par E. Charlon sous la responsabilité scientifique de P. Demunter, 1992, juin, p. 78 & pp. 133-141.

17 Dubar C., Dubar E., Feutrie M., Gadrey N., Hedoux J., Verschave E., *L'autre jeunesse*, P.U.L., 1987, (chap. VII et VIII).

les circulaires des ministères concernés, tentent de faire prendre en compte les réalités économiques zone par zone, de même que les situations sociales des jeunes potentiellement concernés. La négociation des programmes et des stages s'effectue avec des acteurs situés de plus en plus en amont : agences de l'emploi, P.A.I.O., partenaires locaux divers. Les organismes de formation réussissent cependant constamment à imposer, à travers leurs projets de formation et tout en semblant se couler techniquement dans les textes, leurs propres stratégies. Des décalages importants perdurent alors entre les intentions affichées par les promoteurs du Dispositif et le dispositif concret de formation proposé aux jeunes. Ainsi, les organismes sont régulièrement « soupçonnés d'élaborer leurs projets de stages plus en fonction de leurs logiques pédagogiques et de leur potentiel matériel et éducatif que des orientations du dispositif, de la situation et des demandes des jeunes »¹⁸. La cohérence de fonctionnement du dispositif légal s'en trouve fortement affectée au niveau de la mise en oeuvre concrète, par le passage à un « dispositif institutionnel éclaté, générateur d'offres pédagogiques cloisonnées »¹⁹.

Deux grands types d'actions sont prévus dans les textes : des stages d'insertion et des stages de qualification. Les organismes en opèrent une retranscription toute personnelle. Les premiers doivent accueillir les jeunes ne pouvant accéder de suite à un parcours qualifiant, nécessitant en conséquence leur passage par une étape de « reconstruction personnelle » et « d'acquisition des connaissances de base nécessaires à la poursuite d'une qualification ». Ils se révèlent dans les pratiques concrètes comme des « lieux de gestion/animation socialisation spécialisée », « occasion de percer sur le marché public de la formation sans pour autant devoir investir en matériel technique ». Les seconds doivent conduire à une « qualification reconnue », à « un métier ». Ils se révèlent comme « des lieux de reproduction de l'enseignement technique court » destinés à des jeunes réinsérables assez rapidement sur le marché du travail²⁰.

Les aspects quantitatifs et qualitatifs sont connus²¹. Les phases d'insertion sont les plus nombreuses; elles permettent certes de toucher le public réellement visé, mais au détriment du travail et des phases de qualification sur lesquels elles débouchent rarement. Quand bien même les organismes allégueraient des raisons matérielles ou économiques par exemple, leurs conceptions de la formation sont au coeur de la contradiction relevée. Le traitement social, les problèmes personnels, le psychologique et la centration sur le sujet, tout cela est historiquement situé chez nombre d'entre eux et constitue l'héritage des formateurs. Il n'est pas étonnant que ces aspects soient le plus souvent mis en avant avec force, à l'encontre des promoteurs des dispositifs suc-

18 Phénomène que nous avons retrouvé de façon relativement identique dans le Crédit-Formation Jeunes en 89-90; cf. Cardon C.A., *op. cit.*, pp. 74-76.

19 Dubar C. & alii, *op. cit.*, pp. 169-170.

20 *Ibid.*, p. 175.

21 Charlot B. et Figeat M., *Histoire de la formation des ouvriers*, Paris, Minerve, 1985, pp. 526-545.

cessifs comme de l'objectif même du rapport Schwartz. Celui-ci restait bien, malgré toute interprétation, l'accès des jeunes à une qualification (professionnelle sans oublier sociale dont le terme nous paraît avoir été galvaudé, dénaturé).

L'examen des stratégies de positionnement des organismes dans le champ de la formation ne laisse planer aucun doute. C. Dubar relève trois types d'interventions tout à fait caractéristiques :

- *une intervention nettement majoritaire en insertion* : dans des institutions intervenant traditionnellement dans le champ du travail social élargi (maisons de jeunes et clubs de prévention à hauteur de 89% de leurs places); dans des organismes de formation à caractère associatif par avance tournés vers les "bas niveaux de formation" (86%) ou liés aux collectivités locales et gravitant autour des P.A.I.O. et des Missions Locales (85%).

- *une intervention partagée entre insertion et qualification*, caractéristique des établissements scolaires, les collèges étant plus tournés vers l'insertion et les L.E.P. vers la qualification.

- *une intervention nettement majoritaire en qualification* : principalement le fait d'organismes liés aux branches professionnelles et aux entreprises (A.S.F.O., organismes privés, A.F.P.A.)²².

Ces trois logiques se dichotomisent de manière quasi radicale si l'on place entre parenthèses l'Education Nationale et ses GRETA (Groupements d'Etablissements). Ceux-ci ont toujours tenté au fil du temps de concilier l'ensemble des objectifs des dispositifs, résultat déjà observé par ailleurs²³. On trouve alors d'un côté le secteur associatif positionné sur les phases d'insertion²⁴, de l'autre le secteur purement privé où domine la logique économique sur les phases de qualification (la répartition évoluera assez peu au gré des campagnes successives). Cette dichotomie entraîne des recrutements de formateurs selon des profils bien différenciés.

b) *Les recrutements respectifs des formateurs*

Chaque type d'organisme se caractérise selon les profils recherchés en fonction des objectifs visés et de ses conceptions propres de la formation, que renforcent certains critères inhérents à la trajectoire sociale des formateurs.

Les organismes situés dans la mouvance des milieux professionnels recrutent très principalement des formateurs aux trajectoires linéaires d'ouvriers, d'agents de maîtrise, d'artisans, d'employés ou de cadres. Ils y sont

22 Dubar C. & alii, *op. cit.*, pp. 176-178.

23 Cardon C.A., *op. cit.*, p. 75.

24 Notant bien que c'est précisément ce secteur qui entrera en 1988 dans le champ d'application de la C.C.N.O.F. ...

« [...] jugés capables de mobiliser, dans leurs pratiques pédagogiques auprès des jeunes, la maîtrise concrète et appliquée de savoirs qu'ils sont supposés avoir acquis et renforcés dans l'exercice de leur activité professionnelle, ainsi que l'expérience de l'entreprise et des règles du jeu qui y ont cours »²⁵.

A l'opposé, les organismes du secteur associatif préfèrent très nettement des formateurs aux trajectoires d'animateurs ou d'éducateurs, fort peu les trajectoires enseignantes et accordent une place toute relative aux anciens professionnels de métier. « Ce que privilégient les organismes [du type A] chez ces formateurs, c'est la pratique de la confrontation avec un public jeune, souvent en difficulté, et la mise en oeuvre de 'pratiques pédagogiques' qui s'inscrivent en rupture avec les pratiques scolaires et qui, de ce fait, sont estimées susceptibles de 'réconcilier' les jeunes avec une démarche d'apprentissage. A travers les profils privilégiés au moment de l'embauche [...] se dessine une tentative pour inscrire l'intervention auprès des jeunes au plus loin de l'école et pas nécessairement avec l'entreprise »²⁶.

Quant aux organismes liés à l'Education Nationale, leurs choix se portent sur des professionnels de métier quand il s'agit des hommes, plutôt sur des profils enseignants lorsqu'il s'agit de femmes. Ces enseignants toutefois sont le plus souvent des personnes n'ayant pu faire carrière à l'école (échecs aux concours, postes instables et statuts précaires,...).

La dichotomie entre les deux premiers secteurs appelle un rapprochement avec les caractéristiques des "formateurs sociaux" évoqués par C. Bapst et E. Beauvallet. Les travaux de M. Feutrie et J. Hédoux sur ces mêmes dispositifs²⁷⁻²⁸ le démontrent également : l'esprit militant et la quête du sens social dans l'action notamment sont très présents, à la différence des formateurs du secteur privé. L'équipe de C. Dubar a bien noté ce phénomène qui entre en jeu dans les critères de recrutement. Les formateurs du secteur associatif sont les plus nombreux à faire état, dans leurs expériences antérieures, d'activités bénévoles d'animation, de participation à des colonies de vacances, centres aérés, associations de quartier ou autres mouvements de jeunesse (57%). Chez les formateurs anciens professionnels de métier sont plus prisées la pratique de la formation d'apprentis et l'intervention dans des stages de formation continue²⁹.

25 Dubar C. & alii, *op. cit.*, p. 187.

26 *Ibid.*, p. 188.

27 Feutrie M., Hédoux J., *Les formateurs du Dispositif, trajectoires et représentations*, LASTREE, Mission nationale d'observation et d'évaluation du dispositif 16-18 ans Région Nord-Pas de Calais, 1984, août-sept. (53p.).

28 Hédoux J., Vermersch P., Deledicque M.G., Noël A., Noël C., *Des praticiens analysent leurs démarches: approche sociologique et psychologique des jeunes dits de "bas niveaux" et de leurs formateurs. Une recherche-action sur les "formateurs jeunes" du C.R.E.F.O.*, Lille, C.R.E.F.O.-O.R.C.E.P., 1982 (491 p.+ annexes).

29 Dubar C. & alii, *op. cit.*, p. 189.

Le propos de M. Feutrie est alors fondé : « [...] ces recrutements 'au plus près' des qualifications supposées nécessaires sont aussi des recrutements 'au plus près' idéologiquement des organismes concernés [...] »³⁰.

4. *La contradiction au coeur des formateurs*

Dans l'examen de leurs tâches quotidiennes, l'équipe de C. Dubar distingue ceux qu'il appelle les "formateurs-enseignants" des "formateurs-animateurs".

Les premiers, par définition, concentrent leurs interventions sur des activités d'enseignement, formalisées et programmées, d'un ou plusieurs contenus disciplinaires. Dans une mesure moindre, ils gèrent également les relations avec les entreprises lorsque leurs stagiaires s'y trouvent. Ces formateurs-enseignants se rencontrent majoritairement dans le secteur purement privé, eu égard à la forte structuration interne de ses organismes. Dans le secteur public, ils se répartissent avec les seconds nommés, les formateurs-animateurs.

Ceux-ci sont à l'inverse majoritaires dans le secteur associatif où ils constituent de véritables hommes-orchestres (2/3 des effectifs). Ils y ont en charge tout à la fois l'animation - c'est à dire ce qui ne renvoie pas à un contenu disciplinaire strict, à savoir sorties avec les jeunes, apprentissage de la vie quotidienne, activités sportives ou de loisirs -, la gestion de l'alternance - recherches de stages pratiques, relations avec les entreprises, suivi.-, les tâches administratives, la rémunération des stagiaires, la programmation des interventions, les relations extérieures diverses...

La répartition des activités des formateurs les différencie selon deux pôles de pratiques concrètes : « Une activité spécialisée de formation professionnelle effectuée par des *formateurs-enseignants* dans un centre de formation et des séquences en entreprise peu exploitées pédagogiquement, d'une part; une activité de gestion sociale des jeunes coordonnée par des *formateurs-animateurs* et comportant des tâches d'animation, de remise à niveau et de découverte du monde du travail, d'acculturation limitée aux normes de la petite production à travers des stages dans les P.M.E. locales »³¹, d'autre part.

Cette répartition peut caractériser l'organisation du travail dans les organismes. Elle présente également l'intérêt d'isoler ceux qui semblent bénéficier de la plus grande latitude d'action (ou de pensée ?) vis-à-vis des jeunes dont ils ont la charge : les formateurs-animateurs. Les représentations qu'ils s'en font -recueillies et analysées par la technique des entretiens- éclatent de

30 Feutrie M., *Les formateurs d'adultes dans la région Nord-Pas de Calais*, Lille, C.U.E.E.P. - O.R.C.E.P., 1984, déc., p. 45

31 Dubar C. & alii, *op. cit.*, pp. 194-195.

manière tout à fait contradictoire. Trois types s'en dégagent de nouveau et contribuent, par là même, à dissocier ce corps social en émergence.

Pour une partie des formateurs, intervenant en insertion dans le secteur associatif et public, les jeunes cumulent toutes les difficultés sociales, scolaires et d'insertion professionnelle. Pour eux, « ces jeunes se caractérisent par le fait d'être ou de pouvoir devenir des cas sociaux ». Ces formateurs conçoivent leur rôle comme celui de « thérapeutes-adaptateurs sociaux, intervenant sur les difficultés sociales et secondairement sur les difficultés scolaires ». Leur action vise prioritairement la remise en confiance des jeunes, la création ou re-création des liens affectifs permettant de débloquer des situations sociales parfois dramatiques, démarches préalables à toute action de formation au sens habituel.

Pour une autre fraction en revanche, intervenant dans les mêmes logiques, les jeunes en question cumulent des difficultés scolaires et d'insertion professionnelle. Leur rôle se comprend comme celui « d'animateurs socio-scolaires, intervenant prioritairement sur les difficultés scolaires et sur l'orientation vers un métier ». Chez ces formateurs, les caractéristiques sociales ne sont pas exclues mais, pour eux, le problème principal des jeunes réside dans une traversée du système scolaire trop empreinte d'échecs ainsi que dans la mauvaise situation économique et la dans pénurie d'emplois. Leur action se centre sur le rattrapage scolaire en s'appuyant sur la motivation des jeunes, développée, notamment, par des séjours auprès d'artisans et régulièrement entretenue.

La troisième fraction considère les jeunes comme exclusivement confrontés à des difficultés d'insertion-qualification professionnelle. Ils se rencontrent dans les phases qualifiantes, principalement dans les organismes purement privés mais également dans le secteur associatif³². Leur rôle se comprend comme celui de « formateurs-organiseurs pédagogiques, intervenant sur les difficultés d'apprentissage technologique et sur l'insertion professionnelle ». Leurs efforts se concentrent sur le ré-entraînement cognitif et sur des apprentissages techniques et technologiques complexes, avec comme seule visée de trouver des entreprises qui soient des lieux d'embauche ou de formation.

Cette trilogie des représentations va de pair avec ce que C. Dubar appelle la "gestion de l'alternance". Pour les "adaptateurs-sociaux", le travail avec les entreprises est vécu sur le mode de la contrainte plus que comme une ressource, eu égard à leurs préoccupations centrées sur la dimension psychologique et sociale des jeunes. Les "animateurs socio-scolaires" se distinguent,

32 Puisque ce secteur a développé sa participation dans les phases de qualification entre 82 et 86, passant de 3,5% à 24,6% des places offertes; c'est là la seule exception vraiment notable à la stabilité ambiante.

malgré la pesanteur de la charge, par la bonne volonté manifestée dans la recherche de la bonne entreprise. Elle se caractérise par le petit artisan qui embauche éventuellement des jeunes en apprentissage, formule la mieux adaptée et la plus conviviale à leurs yeux. Quant aux "organismes pédagogiques", ils considèrent que la formation est essentiellement vécue sur le mode de son adaptation aux besoins des entreprises. Le projet du jeune y est relégué au second plan pour laisser place à la recherche des créneaux d'emplois disponibles et satisfaire ainsi les demandes des employeurs dont ils sont à l'écoute permanente.

Conclusion

La contradiction entre deux conceptions de la formation historiquement situées est donc présente dans la recherche menée en Région Nord-Pas de Calais de 1982 à 1986 par l'équipe de C. Dubar.

D'une part, les organismes de formation opèrent une retraduction des objectifs du Dispositif de Formation Jeunes, à travers leurs positionnements respectifs au regard des appels d'offres (phases d'insertion ou phases de qualification). Cela correspond certes à des stratégies d'implantation dans une logique de marché (phénomène nouveau) mais surtout à leur histoire proprement dite et à leur conception de l'Education, leur analyse des problèmes nouveaux engendrés par la crise. Les organismes issus du monde associatif sont majoritairement présents sur les phases d'insertion, pratiquant souvent ce que C. Dubar appelle une « gestion/animation/socialisation spécialisée ». Les organismes appartenant aux mouvances patronales monopolisent au contraire les phases de qualification. Leur objectif clairement exprimé est de fournir le plus rapidement la main-d'oeuvre dont l'économie a besoin.

D'autre part, le corps des formateurs lui-mêmes est partagé entre ces deux conceptions et les attitudes à adopter face aux problèmes des jeunes. En atteste la trilogie des représentations qu'ils s'en font : tantôt le social est l'élément majeur qui pose problème; tantôt il est plus question de problèmes scolaires; enfin, dans le dernier cas le problème n'est que de qualification professionnelle dans une optique de strict ajustement aux besoins des entreprises.

Selon le mot de M. Feutrie, les recrutements se font souvent « au plus près idéologiquement » des organismes selon leur conception propre comme leur positionnement ad hoc. La contradiction traverse néanmoins ce corps social des formateurs et en dépit de cela. On la sent présente dans le secteur associatif notamment, lorsque celui-ci tente, de 1982 à 1986, d'élargir ses activités aux phases de qualification où C. Dubar y repère chacune des trois conceptions.

§ 2. LA DIVISION SOCIALE DU TRAVAIL A TRAVERS TROIS RECHERCHES

On recherchera maintenant les premiers indices de vérification de l'hypothèse suivante : les formateurs forment une catégorie hiérarchisée et divisée socialement, avec pour critère discriminatoire le fait d'intervenir ou non en face à face pédagogique avec le public des formés.

Trois recherches constitueront les références majeures : celle de M. Feutrie en 1984 sur les formateurs des dispositifs jeunes dans la Région Nord-Pas de Calais³³; celle du SE.FO.CEP. (Service de Formation Continue et d'Education Permanente) de l'Université de Rennes II en 1989 sur les formateurs des publics jeunes 16-25 en Région Bretagne³⁴; celle enfin de F. Couffinhal et O. Montlibert en 1987 sur les formateurs des organismes de formation financés pour tout ou partie par les Pouvoirs Publics en Lorraine³⁵.

Ce choix présente un triple avantage au regard de l'objectif visé.

Le premier est relatif aux organismes enquêtés. Ils interviennent tous dans les dispositifs de formation pour demandeurs d'emploi (adultes et surtout jeunes) et sont en conséquence largement financés sur fonds publics. Nombre d'entre eux entreront dans le champ d'application de la convention collective de 1988. Les informations recueillies permettront alors de relever les prémisses, ou les fondements, de la division du travail entérinée désormais dans les rapports sociaux. C'est un préalable à toute recherche ultérieure visant à comprendre les effets induits, dans cette traduction, du jeu social par voie de convention.

Le second tient à l'ampleur de la période de référence : des premiers dispositifs jeunes en 1982 à la mise en place du Crédit-Formation Individualisé (1989). Ceci permettra d'asseoir le raisonnement et la démonstration à venir, par delà le fait que la dichotomie est historiquement située dans un système particulier, sur une base la plus large possible d'un point de vue temporel.

Le troisième a trait au caractère de généralisation des recherches utilisées. Leur dispersion géographique, alliée aux deux remarques précédentes, permettra de situer pleinement les modèles observés et relevés en dehors de tous les particularismes locaux, condition nécessaire à une recherche scientifique.

La tâche reste cependant délicate : l'hypothèse soutenue n'est pas forcément au cœur de la problématique des chercheurs cités en référence. Les indices de vérification seront parfois recherchés presque au détour de leurs tra-

33 Feutrie M., *Les formateurs d'adultes dans la région Nord-Pas de Calais*, Lille, C.U.E.E.P. - O.R.C.E.P., 1984, déc. (82p.+ annexes).

34 SE.FO.CEP. (Service de Formation Continue et d'Education Permanente, Université de Rennes 2), *Analyse des besoins en formation des formateurs intervenant auprès des publics 16/25 ans en Région Bretagne*, Rennes, Délégation à la Formation Professionnelle, 1989 (67 p.+ annexes).

35 Couffinhal F., Montlibert O., *Quelques évolutions en formation des formateurs intervenant auprès des publics 16/25 ans en Région Bretagne*, Nancy, CUCES Universités, 1987 (107 p.+ annexes).

vaux. On examinera ainsi les fonctions assurées par les formateurs, les statuts respectifs selon ces différentes fonctions. On accordera une importance particulière aux caractéristiques différentielles des formateurs (par exemple niveau et type de formation) d'après leur place dans la division du travail éducatif, si cela s'avère possible. Autre problème, ces recherches portent de manière générale sur la globalité des institutions éducatives. Une des difficultés sera de parvenir à en distinguer les résultats qui s'appliquent aux organismes susceptibles d'entrer dans le champ d'application de la convention collective de 1988.

1. *Les formateurs du Nord Pas-de-Calais*

La recherche de M. Feutrie concerne quatre grands types d'institutions éducatives intervenant dans les dispositifs jeunes dans les années 1982-1984 : les G.E.P.E.N. (Groupement d'Établissements Publics de l'Éducation Nord), les Universités et A.D.A.F.C.O. (Association pour le développement des actions de formation collective), des organismes du secteur associatif et enfin des organismes liés aux collectivités locales. L'auteur regroupe ces deux derniers types sous l'appellation "secteur associatif", par similitudes et proximités.

a) *La répartition des fonctions et l'activité de production*

Parmi la multitude d'appellations rencontrées, propres à l'organisation interne de chaque institution ou type d'institution, M. Feutrie relève cinq fonctions principales exercées par les formateurs³⁶ :

- Les formateurs-matière (47%)
- Les formateurs-animateurs (30%)
- Les responsables de stages (5%)
- Les responsables pédagogiques (7%)
- Les responsables d'organismes de formation (3%)

L'activité essentielle des *formateurs-matière* est effectivement une activité d'enseignement, de transmission des savoirs. La fonction de *formateur-animateur* est apparue avec le dispositif 16-21 ans et s'est renforcée avec lui : « Elle consacre, en quelque sorte, l'évolution du rôle du formateur qui n'est pas simplement un enseignant qui vient assurer une intervention dans un domaine quelconque, mais aussi quelqu'un qui prend en charge l'environnement de la formation, règle les problèmes administratifs quotidiens, assure la liaison avec les partenaires extérieurs, recherche les stages pratiques s'il en est de prévus, assure la coordination des différents enseignants, veille à la cohérence

36 Pour un total de 92% précisément identifiés.

pédagogique, et assure éventuellement un suivi de l'opération auprès des participants au-delà du stage »³⁷. Cette fonction correspond de fait au mode de fonctionnement et d'organisation des organismes proches des associations d'Education Populaire. Les *responsables de stages*, assez proches des précédents, règlent les problèmes pédagogiques et administratifs de plusieurs stages, en assurent la mise en place et la coordination. Les *responsables pédagogiques* s'attachent à la fois à la conception des programmes comme à la mise au point des méthodes pédagogiques. Enfin, les *responsables d'organismes de formation* sont parfaitement désignés par leur intitulé de fonction : la négociation politique des actions et le développement de leur structure.

Que ressort-il de cette typologie ? Les formateurs-matière, soit près de la moitié des effectifs, se rattachent directement à la troisième catégorie de G. Malglaive : celle des formateurs-enseignants, reliée à la Pratique Pédagogique Enseignante de type 2. Les responsables d'organismes de formation se rattachent à sa première catégorie, reliée à la Pratique Pédagogique Politique. Cependant, M. Feutrie a choisi de distinguer trois autres fonctions que G. Malglaive aurait, d'après lui, rangées en une seule, sous la rubrique coordination pédagogique. L'explication proposée en est que ces fonctions renvoient à des activités plus diversifiées. Nous accepterons cette proposition de par son caractère historiquement situé (l'étude de M. Feutrie est postérieure à l'analyse de G. Malglaive), mais considérant alors que l'on ne dispose pas d'éléments permettant de saisir comment cette répartition des fonctions se traduit dans la division du travail.

De notre point de vue, la fonction des responsables d'organismes relève effectivement de la Pratique Pédagogique Politique (3%), celle des responsables de stages et des responsables pédagogiques de la Pratique Pédagogique Enseignante de type 1 (12%). On émettra cependant certaines réserves quant au classement de M. Feutrie relatif aux formateurs-animateurs. Il les dissocie clairement des formateurs-enseignants, tout en reconnaissant par ailleurs que cette fonction correspond à une redéfinition de la fonction de formateur dans le cadre précis des dispositifs jeunes. Face à l'hypothèse d'une division du travail au sein d'un système hiérarchisé et divisé socialement, il convient de rechercher les indices discriminants relatifs aux différentes fonctions, notamment de celle dont le classement pose problème ici. A cette seule condition, on pourra établir que 77% des formateurs, c'est à dire plus des trois quarts, participent directement de ce qui devient alors une activité de production dans laquelle seule une minorité nommément identifiée décide des orientations.

37 Feutrie M., *Les formateurs d'adultes dans la région Nord-Pas de Calais*, Lille, C.U.E.E.P. - O.R.C.E.P., 1984, déc., p. 48-49.

b) *Le statut de l'emploi, la logique sexiste et la précarité*

M. Feutrie n'a pas entendu le **statut de l'emploi** comme référence juridique (contrat de travail à durée indéterminée, déterminée,...) mais en fonction du volume horaire d'activité. Un recouplement des caractéristiques respectives des formateurs permet-il d'étayer notre hypothèse ? Cinq catégories sont relevées :

- Les formateurs temps-plein (32.8%)
- Les formateurs temps partiel (7.7%)
- Les vacataires sans autre employeur (15.5%)
- Les enseignants en heures complémentaires (25.9%)
- Les non enseignants en heures supplémentaires (18.1%)

Dans le Nord Pas de Calais et globalement, ceux que M. Feutrie appelle les "permanents temps plein" représentent à peine un tiers de son échantillon (32.8%), les "permanents temps partiel" 7.7%, contre 59.5% d'intervenants sous formes aléatoires et précaires ! Si ce premier résultat marque la précarité des statuts de l'emploi des formateurs, il faut tenir compte du fait, avant toute conclusion, qu'y est inclus l'ensemble des enseignants intervenant en heures complémentaires. C'est une particularité traditionnelle du mode de fonctionnement des G.E.P.E.N. de l'Education Nationale, ou encore des universités. On ne les rencontre qu'à hauteur de 3% dans le secteur associatif.

Qu'en est-il du secteur associatif ? « Les organismes de formation [...] embauchent sur des statuts de formateur à temps plein ou à temps partiel des personnes à qui ils confient plutôt des tâches d'encadrement ou de responsabilité pédagogique et ils font appel à des vacataires n'ayant en majorité pas d'employeur par ailleurs (principalement des femmes) ou à des vacataires surtout non-enseignants pour mener à bien leurs activités d'enseignement »³⁸. Le statut de l'emploi (rapporté uniquement au volume d'intervention) discrimine donc à première vue les fonctions occupées : les responsabilités et les tâches de conception sur temps-plein d'une part, la production sur statut éminemment précaire d'autre part.

Comme esquissé, le **sexe** joue un rôle particulier dans cette distinction. Les hommes occupent les emplois à temps plein (2/3) ou assurent les heures supplémentaires, qu'ils soient enseignants ou non enseignants (c'est à dire lorsqu'ils ont un autre employeur à côté). A l'inverse les femmes occupent les emplois à temps partiel ou assurent les vacations, ce de façon très largement majoritaire. Il y a donc répartition différentielle des statuts de l'emploi selon le sexe, que confirme ainsi M. Feutrie : « Cependant, les statuts proposés aux femmes sont très différents de ceux proposés aux hommes. Les formatrices obtiennent sensiblement aussi souvent que les hommes un statut de 'perma-

38 *Ibid.*, pp. 46-47.

nent', mais il est plus fréquemment à temps partiel. D'autre part, les femmes alimentent massivement la population des vacataires, les hommes n'acceptant cette situation que comme une solution d'attente d'un emploi en cas de chômage ou comme une activité compatible avec la poursuite d'études »³⁹.

En synthèse logique des deux points précédents, M. Feutrie observe que les hommes se concentrent davantage sur les fonctions de formateur-matière que sur celles de formateur-animateur (54.3% et 17.3% respect.), à l'inverse des femmes (45.3% et 37.8% respect.). Cependant, ces deux fonctions rassemblées concernent 71.6% des hommes pour 83.1% des femmes. Ceci induit à penser que les postes à responsabilité sont plus occupés par les premiers que par les secondes. De fait, le chiffre le plus discriminant reste celui des responsables d'organismes où l'on compte 4.7% des hommes pour seulement 0.5% des femmes.

La répartition des fonctions des formateurs souffre donc d'une double dichotomie : celle liée au statut de l'emploi, et celle liée au sexe qui lui est corrélatrice. Notre analyse permet raisonnablement de penser que le point disputé précédemment, relatif au classement des fonctions, traduit l'opposition entre les 15% de formateurs détenteurs de responsabilités et la grande masse des autres dont le rôle est d'assurer la production de l'acte de formation.

c) *Les recrutements et la perception des recrutements*

Quels sont les modes et conditions de recrutements des formateurs ?

De manière générale, l'A.N.P.E. n'intervient que pour 12% des cas dans les recrutements; son intervention se limite même à 7% dans le secteur associatif. Pour 56% des cas de recrutement extérieur, le critère prédominant est l'intégration au réseau des relations propres au milieu. Cette façon de procéder est tout à fait caractéristique des professions non établies. Le recrutement procède plus d'une certaine acculturation idéologique aux objectifs des institutions, à défaut de pouvoir s'appuyer sur des indicateurs de professionnalisation clairement établis et attendus des personnels recrutés.

L'expérience professionnelle prime sur les diplômes : « Ce que recherchent avant tout, semble-t-il, les employeurs chez ces formateurs, c'est l'expérience avant les diplômes. Expérience professionnelle antérieure, c'est à dire qu'on puisse faire état d'une connaissance de l'entreprise, d'une pratique de l'animation; expérience d'une pratique de la formation ou expérience du public auquel le formateur est censé s'adresser »⁴⁰. Ainsi 71% des formateurs inter-

39 *Ibid.*, pp. 47-48.

40 *Ibid.*, pp. 43-44.

rogés pensent que l'ensemble de ces trois critères a été déterminant pour leur embauche, plus pour les hommes d'ailleurs que pour les femmes.

Deux références principales se distinguent : expérience de l'entreprise et expérience de l'enseignement. Elles comptent globalement pour 73.8% dans la construction des réponses éducatives des formateurs. Cependant, l'expérience de l'entreprise prime nettement sur celle de l'enseignement chez les hommes, à la différence des femmes chez qui un certain équilibre semble se maintenir (hommes : 44.9% contre 34.7%; femmes : 38.1% contre 35.7% respectivement). D'où la remarque pertinente de M. Feutrie et en relation directe avec un aspect de la contradiction notée : « Cette double référence est tout à fait intéressante dans la mesure où elle manifeste les tiraillements des systèmes de formation continue entre deux voies : d'une part, plutôt l'insistance sur l'accès à un niveau de connaissances, à un niveau de performance; d'autre part, l'importance donnée plutôt à l'articulation avec les processus réels de production de l'entreprise, à la compétence et à la capacité de mise en oeuvre concrète, rapide »⁴¹.

Les formateurs des associations, pris de façon particulière, participent également à cette double référence. S'ils invoquent, eux aussi, leur expérience de travail en entreprise (1 sur 2), ils se démarquent néanmoins des autres par leur référence à l'animation (1 sur 4) comme leur fréquent appel aux ressources de leur expérience sociale dans leur activité de formation (72% !) Pour ce qui est de la formation initiale, le plus utile à leurs yeux reste la formation sur le tas ou la formation d'animateur. Dans leurs recrutements effectifs, les associations font certes appel à des intervenants en heures supplémentaires (1 sur 4); hormis un effet de précarisation tout à fait réel, elles s'appuient toutefois beaucoup plus sur des professionnels que sur des enseignants. L'observation vaut de même pour le fort contingent de vacataires très majoritairement féminin.

d) Des niveaux de formation peu élevés

Des différentes institutions éducatives étudiées par M. Feutrie, les associations sont celles qui recrutent les formateurs attestant du plus faible niveau de diplôme. 51.2% d'entre eux se situent en dessous du baccalauréat, 30.2% juste au baccalauréat (total 81.4%). Parmi les diplômés de formations générales, seuls 32.6% ont atteint au moins ce niveau. Enfin parmi les diplômés du technique, 27.9% ont atteint le niveau V, 9.3% le niveau IV et autant sont allés au delà.

41 *Ibid.*, p. 45.

Double constat donc : faible niveau de formation d'une manière générale d'une part, formation de préférence technique, s'il y a lieu, d'autre part. Peut-on relier ce résultat à la précarité des statuts proposés ? Dans l'enquête de C. Dubar de 1987, le secteur associatif s'attachait principalement à l'insertion⁴² : d'où, en poursuivant le raisonnement, qui dirait insertion dirait secteur précarisé, formateurs précarisés et moins qualifiés qu'ailleurs ? L'hypothèse reste ouverte.

Les affinements selon le sexe semblent attester de différences d'après le type de formation et l'expérience professionnelle qui l'accompagne. Deux exemples caractéristiques sont fournis par les formateurs temps-plein d'une part, les non-enseignants intervenant en heures supplémentaires d'autre part (fréquents dans les organismes associatifs).

Chez les formateurs temps-plein, on observe une égale répartition entre niveaux de formation initiale : inférieur au baccalauréat, égal ou supérieur. Les hommes cependant (majoritaires) possèdent plus souvent un diplôme de l'enseignement supérieur (36%) et les femmes le niveau du baccalauréat (46%). De fait, c'est surtout le contenu des formations qui les différencie. Les femmes se situent en référence à une expérience de l'animation et mettent en avant leur connaissance des publics; les hommes insistent nettement plus sur leur expérience professionnelle et leur passage antérieur en entreprise. Ceci pourrait expliquer la répartition entre les deux premiers niveaux de formateurs.

Les non-enseignants en heures supplémentaires (hommes majoritaires également) ont certes pour 52% un niveau inférieur au baccalauréat mais sont les formateurs les plus diplômés sur le plan technologique (71% des hommes et toutes les femmes). Massivement d'origine ouvrière, ils sont recrutés par les associations pour leur expérience professionnelle (pour les 2/3 supérieure à 5 ans) et leurs compétences techniques. Ils interviennent principalement dans les domaines de formation technologique et en atelier.

Conclusion

Les résultats enregistrés confirment une division marquée du travail éducatif. A 15% des agents incombent les responsabilités et les tâches de conception; 77% des autres, cette fois, voient l'essentiel de leur activité résider dans le contact avec les formés, sous quelque forme que ce soit. Ce point disputé en début d'étude trouve son fondement dans l'examen des statuts respectifs des différentes catégories de formateurs (temps plein, temps partiel ou vacations,...). Ils s'appliquent encore différemment selon le sexe, notamment :

42 Dubar C. & alii, *op. cit.*, pp. 176-177.

les femmes apparaissent ainsi fortement précarisées. Si elles ont principalement en charge des tâches d'enseignement en vacation, elles sont appréciées pour leurs qualités et expérience sociale sur des postes de formateur-animateur, mais alors en temps partiel. La division du travail souffre donc d'une logique sexiste qui accorde aux hommes le statut temps plein, et, lorsqu'il le faut, les fonctions à responsabilités dont sont quasiment exclues les femmes.

Le deuxième fait marquant est-il propre au contexte local ? Les niveaux d'études des formateurs sont particulièrement faibles, notamment ceux du secteur associatif : 81.4% y ont atteint au plus le niveau du baccalauréat. Peut-on émettre l'hypothèse que, hors contingences du local, logique d'insertion rimerait avec faibles niveaux de qualification des formateurs et précarisation ?

2. *Les formateurs de Bretagne*

Le SE.FO.CEP. de l'université de Haute-Bretagne⁴³ a également étudié la situation des formateurs intervenant dans les dispositifs jeunes. Les organismes sont encore répartis en trois types principaux : les associations, qu'elles soient de formation, d'accueil ou développant par ailleurs d'autres activités (1/3); les G.R.E.T.A. (1/3); ceux enfin que nous qualifierons de privés (Chambres de Commerce et d'Industrie, sociétés, pour 1/3 également).

a) *Une répartition désordonnée des fonctions*

La typologie des fonctions esquissée par le SE.FO.CEP. reste quelque peu désordonnée. L'idée affirmée d'une relation hiérarchique entre elles ne respecte pas de manière constante la logique du classement par fonctions. Les auteurs se réfèrent encore à des appellations relevant par trop du local :

- *Le directeur non-formateur*, chargé principalement des tâches tournées vers l'extérieur : commerciales, négociation, recherche de marchés.

- *Le directeur-formateur*, que les auteurs ont rencontré souvent sous l'intitulé de responsable de formation. C'est selon eux un abus de langage : cette fonction s'apparente beaucoup plus à celle d'un "ingénieur de formation", chargé de la constitution des dispositifs de formation.

- *Le formateur de base*, dont l'essentiel de l'activité réside dans le face à face avec le public des formés, quelle que soit sa forme.

S'ajoute à cela une quatrième fonction : les vacataires. Or ceci fait référence à un statut de l'emploi, propre aux fonctions de formateur de base ! Si

43 SE.FO.CEP. (Service de Formation Continue et d'Education Permanente, Université de Rennes 2), *Analyse des besoins en formation des formateurs intervenant auprès des publics 16/25 ans en Région Bretagne*, Rennes, Délégation à la Formation Professionnelle, 1989 (67 p.+ annexes).

l'on peut imaginer par ailleurs que la fonction du directeur-formateur est de traduire le politique en pédagogique (pédagogisation des objectifs politiques), il est pour le moins curieux de voir s'y introduire des "sous-chefs" ou autres "coordinateurs" (termes propres des auteurs). Selon le mode d'organisation de leur structure, ils sont des agents dotés de pouvoirs conséquents en termes administratifs ou financiers, ou alors des formateurs dont une (petite) partie du temps est consacrée à l'animation d'équipe ou aux tâches administratives. Dans tous les cas, ils en passent la plus grande partie en face à face pédagogique. En ce sens, le classement des fonctions apparaît désordonné !

Même si l'analyse est imparfaite, le découpage central reste néanmoins sensiblement identique aux trois fonctions de G. Malglaive. Comme dans l'enquête du Nord-Pas de Calais, le problème est que la fonction de coordination reste souvent mal comprise. Elle était initialement entendue comme intermédiaire, sorte de courroie de transmission ou de traduction des objectifs politiques en objectifs pédagogiques et relevant de la Pratique Pédagogique Enseignante de type 1. Comme le remarquait M. Feutrie, les dispositifs jeunes ont vu émerger cette fonction et l'ont même renforcée. Nous sommes tenté de penser que bien souvent la réalité se traduit par une appellation sans contenu défini. On en veut pour preuve, dans le cas présent, les fluctuations marquées par le SE.FO.CEP. pour lui attribuer une place correspondant à des tâches définies -indice de non professionnalisation par ailleurs- dans ce qui reste alors un système largement dichotomisé.

b) Les statuts de l'emploi et la précarité différentielle

Les chercheurs ont malheureusement dissocié les formateurs (de base) des responsables de leurs organismes respectifs. Leur choix de s'intéresser à cette catégorie bien précise d'acteurs ne sert pas a priori notre hypothèse, mais les situe de cette façon par leur place ainsi nommée dans la division du travail.

Le statut de l'emploi est apprécié cette fois de manière juridique; les résultats sont particulièrement éloquentes. Seuls 1/3 des formateurs travaillent sous contrat à durée indéterminée (32%), 50% à durée déterminée et 15% à la vacation (3% non classés). La précarité semble être la règle, d'autant que parmi les C.D.I., une part non négligeable d'entre eux le sont à temps partiel.

Les contrats des formateurs ne se répartissent pas selon le niveau de diplôme mais apparaissent d'abord liés au sexe, puis au type de formation. Ainsi, 25% des femmes travaillent en C.D.I. contre 42% des hommes; inversement 56% des premières sont sous C.D.D. contre 40% des seconds. Quant au contenu de leurs formations, 52% des formateurs en C.D.I. possèdent un diplôme professionnel, ceux titulaires d'un diplôme d'enseignement général n'étant alors que 35%. La répartition des types de diplôme selon le sexe établit

une distinction claire. 33% des hommes détiennent un C.A.P. ou un B.E.P. contre 4% des femmes; les titulaires du baccalauréat se répartissent de manière sensiblement égale (17% et 15% respectivement); en revanche les niveaux bac+2 et plus sont le fait des femmes (79%) nettement plus que des hommes (49%), soit 30 points d'écart.

Les chercheurs du SE.FO.CEP. concluent ainsi : « Il est intéressant de constater que l'on retrouve une image classique de la répartition sexuelle du travail : aux femmes la culture générale, le travail partiel et provisoire ou irrégulier, aux hommes un statut stable, un métier reconnu »⁴⁴. Cette référence à un métier stable et surtout reconnu mériterait pourtant d'être discutée : rien dans l'enquête ne permet de l'attester. La situation des formateurs bretons apparaît néanmoins largement comparable à celle observée par M. Feutrie cinq ou six ans auparavant dans le Nord-Pas de Calais, sur ce point précis comme sur la précarité des statuts. Cependant une distinction apparaît : évolution ou caractéristique du local (?), elle concerne le niveau de diplôme des formateurs.

c) *Un effet de surinvestissement scolaire*

Les formateurs bretons attestent d'un niveau de diplôme assez élevé, en général et globalement. 33% sont à bac+2, 33% également sont allés au delà (licence et plus) : 66% d'entre eux ont donc effectué au moins deux années d'études après le baccalauréat. Le chiffre est conséquent si l'on se réfère à la situation du Nord-Pas de Calais, particulière il est vrai au regard de l'enseignement. 65.4% des formateurs y avaient un diplôme supérieur au bac (sans autre précision), mais c'était le cas de 31% des formateurs des G.E.P.E.N. et seulement 18.6% de ceux des associations. Il y a donc bien une différence très sensible et observable entre les niveaux de formation atteints par les formateurs respectifs des deux régions. On peut y voir la traduction d'un probable effet de surinvestissement scolaire comme le prémisses d'une absence de relation entre titre et poste. Le constat du SE.FO.CEP. s'arrête malheureusement ici.

En revanche les chercheurs relèvent deux phénomènes nouveaux. Le premier concerne les diplômes des travailleurs sociaux : 12%. Leur remarque est alors pertinente lorsqu'ils écrivent : « Ce résultat remet en question les impressions générales venant du terrain lui-même. Cette population qui semblait majoritaire dans le dispositif ne l'est pas, loin de là »⁴⁵. Le second tient à la répartition entre diplômes d'enseignement général et diplômes professionnels. Si le premier type domine légèrement (46% contre 41%), les 33% de diplômes supérieurs à bac+2 se décomposent en 27% d'enseignement général

44 *Ibid.*, p. 17.

45 *Ibid.*, p. 14.

et 6% de professionnel. Un résultat inverse s'observe parmi les diplômés à bac+2 qui se décomposent respectivement en 7% et 26%.

Qu'en déduire ? Peut-être rien, sauf à pointer les modalités d'accès au métier de formateur en fonction de l'investissement scolaire et de la valeur du capital obtenu. Si le bac+2 professionnel peut constituer une fin en soi, on peut considérer que le supérieur à bac+2 général n'a peut-être pas procuré les bénéfices escomptés à ses détenteurs dans d'autres domaines. D'où leur arrivée dans la formation (notant que de surcroît ils sont le fait des femmes). En l'état, ceci reste une hypothèse dont il faudra tenir compte si la chose s'observait de nouveau dans une recherche future.

Conclusion

Les apports majeurs de l'enquête du SE.FO.CEP. sont triples.

Elle confirme par le fait même qu'elle isole la situation éminemment précaire des formateurs intervenant au contact des formés : à peine un tiers d'entre eux bénéficie d'un contrat à durée indéterminée.

La logique sexiste qui préside à la distribution des statuts exige des femmes des niveaux de formation générale élevés pour des emplois précarisés. Dans le même temps, les compétences techniques des hommes -développées, toutes choses étant égales par ailleurs, à un niveau moins affirmé- leur valent nettement plus souvent un contrat à durée indéterminée.

Enfin les niveaux d'études élevés atteints par les formateurs (66% sont au moins à bac+2) signifient clairement qu'il n'y a pas de relation directe entre le titre et le poste. Bien au contraire, leur répartition souvent distincte selon le sexe révélerait des modes d'accès différenciés à la fonction de formateur selon les investissements scolaires réalisés, les bénéfices escomptés, obtenus ou non.

3. Les formateurs de Lorraine

F. Couffinal et O. Montlibert ont mené leur recherche en Lorraine⁴⁶ dans les organismes financés partiellement ou totalement par les Pouvoirs Publics. Ils les ont différenciés selon leur statut (nomenclature C.E.R.E.Q./G.R.E.E.) : public (59.9%), consulaire (6.2%), patronal (6.8%), associatif (21.2%), privé lucratif (4.9%); 1% n'ont pu être répertoriés. 471 formateurs identifiés sous des appellations multiples ont été touchés par questionnaire, de même que 51 responsables d'organismes de formation.

46 Couffinal F., Montlibert O., *Quelques évolutions de l'offre de formation en Lorraine et leurs conséquences sur la qualification des formateurs*, Nancy, CUCES Universités, 1987 (107 p.+ annexes).

a) *Les fonctions et les niveaux de responsabilité*

Quatre principaux types de tâches incombent aux formateurs :

- l'élaboration des programmes de stages
- l'intervention directe dans les stages
- la conception d'outils pédagogiques
- le suivi pédagogique des stagiaires à l'issue de la formation.

Les auteurs n'en fournissent pas de description, mais leur répartition permet de dégager, selon leur propre expression, "des niveaux de responsabilité" :

- *les responsables de formation* (10%) : élaboration de la politique de formation de l'organisme, tâches de conception, de gestion humaine et financière et de commercialisation.

- *les animateurs de formation* (40.8%) *et les intervenants spécialisés* (13.8%) : activités d'enseignement très principalement.

- *les coordonnateurs* (11.5%) : animation de l'équipe pédagogique et suivi de l'alternance en entreprise; en position intermédiaire par rapport aux deux autres (auxquels il faut rajouter les formateurs à "fonctions multiples" (18%), de même ceux classés dans "autres fonctions" (5.1%))⁴⁷.

F. Couffinhal et O. Montlibert n'ont cependant pas approfondi plus avant cette question des niveaux de responsabilité. On notera simplement que le fait existe, faisant ainsi écho à un des critères premiers qui président au classement des emplois dans la convention collective de 1988.

De fait, le même problème que chez M. Feutrie dans le Nord-Pas de Calais ou au SE.FO.CEP. en Bretagne réapparaît ici. Les pôles extrêmes sont bien marqués, à savoir la fonction enseignante et la fonction de direction/conception, mais il subsiste une fonction intermédiaire dont on ne sait trop où il faut la classer, ni même parfois en quoi elle consiste exactement. G. Malglaive lui attribuait une catégorie propre, M. Feutrie la rend triple tout en lui reconnaissant sa place, le SE.FO.CEP. louvoie à qui mieux mieux, F. Couffinhal et O. Montlibert la classent en intermédiaire et sans trop s'étendre sur le sujet. A notre sens et comme dans le cas précédent, ces fonctions ne sont pas discriminantes par elles-mêmes des activités des formateurs; s'il y a division (sociale) du travail, elles seront alors caractérisées par des attributs bien particuliers.

47 0.8% de non réponses.

b) *La solidité des statuts et la hiérarchie des savoirs*

Fait nouveau, les formateurs sont, ici, majoritairement des hommes : 69.9%, là où s'établissait un quasi équilibre dans les deux autres régions étudiées. On n'observe pas de réelle discrimination selon le sexe; seule la fonction de coordination aurait plus tendance à être assurée par des femmes.

Les statuts obtenus y sont autrement plus solides (et surtout moins précaires) qu'ailleurs. 52% des formateurs déclarent être en C.D.I., 30.6% en C.D.D. (pour ceux qui ont accepté de le préciser). 70.9% travaillent à temps plein, 17.2% à temps partiel (même condition). Le croisement des deux variables sur les 390 formateurs ayant répondu aux deux questions donne 54.9% de C.D.I. temps-plein (45.2% si on compte sur la totalité enquêtée) et 5.6% en temps-partiel, 24.6% de C.D.D. temps-plein et 9.2% en temps partiel. Même si les secteurs publics et associatifs recrutent plus en C.D.D., on est loin de la grande masse des statuts précaires (vacation notamment) relevés ailleurs.

Existe-t-il une relation entre le fait que les formateurs soient majoritairement des hommes et la plus grande solidité des statuts ? Les auteurs n'ont pas approfondi cette question. Dans les autres régions toutefois, ce sont bien les femmes (fortement présentes) qui supportaient en grande partie le poids de la précarité. Sans constituer une explication en soi, la chose est retenue pour l'avenir (notant encore que dans la sociologie des professions, la féminisation d'une activité constitue souvent un indice de non-professionnalisation).

La ventilation des statuts selon les différentes fonctions révèle des disparités. Les responsables de formation sont très représentés en C.D.I. temps-plein, les coordonnateurs assez peu; les autres fonctions se trouvent dans une position intermédiaire. Les auteurs ont calculé par un ratio l'importance de ce type de statut relativement à chaque fonction : les chiffres obtenus sont 0.70 et 0.18 respectivement, celui des animateurs de formation donne 0.55. Si ces derniers semblent bénéficier de meilleurs statuts qu'ailleurs, la fonction de coordination peut être de nouveau comprise comme controversée. On note la relative faiblesse du statut accordé, qui plus est à des femmes. Ceci confirmerait encore la difficulté de définir strictement l'activité.

Les niveaux d'études atteints par les formateurs lorrains sont, comme en Bretagne, élevés. 20.2% se situent au niveau I, 16.3% au niveau II et 21.9% possèdent un D.E.U.G., B.T.S. ou D.U.T. : soit 58.4% au total. 22.9% sont au niveau IV, seuls 12.5% sont titulaires seulement d'un C.A.P. ou d'un B.E.P.. Les responsables de formation sont plus détenteurs de diplômes de troisième cycle ou équivalent; les coordonnateurs attestent plus souvent d'un niveau bac+2, sans que cela soit réellement discriminant pour l'accès à certaines fonctions. F. Couffinal et O. Montlibert remarquent ainsi que « cette

distribution tendancielle des niveaux d'études recensés semble s'ordonner sur les niveaux de responsabilité dégagés à partir de la nature des tâches généralement associées aux différentes fonctions et être constitutifs des catégorisations qui semblent se dessiner dans le champ professionnel de la F.P.C. »⁴⁸. Cependant, les mêmes écarts ne s'observent pas forcément pour ce qui est des animateurs de formation comme des intervenants spécialisés. D'autres critères interviennent dans leur recrutement, sans que les auteurs aient pu définir lesquels. Ainsi la nature et les spécificités du public pourrait en être un, mais il apparaît néanmoins chez ces derniers une sur-représentation du niveau IV dans le secteur associatif (en revanche le niveau V domine dans le secteur patronal).

Deux derniers critères distinguent mieux les différentes sous-populations observées. D'une part, la nature des formations : chez les animateurs de formation comme les coordonnateurs, elle est plus souvent de type industriel; chez les responsables de formation, elle est plus souvent de type formation générale. La distinction observée n'est pourtant jamais parfaite loin de là, ce ne sont que des tendances. D'autre part, la catégorie socioprofessionnelle précédant le changement d'activité : les responsables de formation se recruteraient fort peu chez les anciens ouvriers, à la différence des animateurs qui le seraient davantage; les coordonnateurs viendraient des professions intermédiaires.

Conclusion

Les formateurs lorrains constitueraient-ils l'antithèse des deux modèles précédents, par élimination de traits qui s'opposeraient à un premier niveau de professionnalisation ? Ici en tous cas, les formateurs sont majoritairement des hommes, les niveaux d'études (très) élevés et les statuts obtenus infiniment plus stables.

Aucun élément de l'étude ne permet cependant d'établir de relation de cause à effet entre les deux premières variables et la troisième. Il faudrait à tout le moins pour cela enquêter de manière plus large, appliquer d'autres méthodes de calculs statistiques à certains traits bien précis, pour espérer en dégager une première généralisation. L'observation garde néanmoins sa pertinence, à titre d'hypothèse.

L'abondance traduit par ailleurs des distinctions fines. La hiérarchie des savoirs communément entendue, comme leur nature, semble se reproduire dans celle des fonctions : aux responsables la culture générale et les hauts diplômes, aux agents de production la culture technique et des titres moins

48 Couffinal F., Montlibert O., *op. cit.*, p. 44.

élevés. Le recrutement de ces derniers obéirait toutefois à des critères non déterminés, à tout le moins plus difficilement décelables. Il existerait ainsi une part d'indétermination dans le qui devient quoi, en observant que le critère de l'origine sociale apparaît ici pour la première fois. En Lorraine, on ne deviendrait pas - de ce point de vue là - responsable de formation, coordonnateur ou simple formateur de la même manière.

Conclusion

Dans ce second paragraphe consacré aux recherches empiriques existantes, notre hypothèse s'énonçait ainsi : les formateurs forment une catégorie hiérarchisée et divisée socialement, avec pour critère discriminatoire le fait d'intervenir ou non en face à face pédagogique avec le public des formés.

Les différents travaux déjà réalisés ne s'inscrivent pas dans cette problématique. Les indices de vérification qui leur sont empruntés permettent néanmoins d'affirmer de manière assez sûre que la division du travail existe dans le champ de la formation. C'est notamment le cas dans les organismes financés par les Pouvoirs Publics, à travers les différents dispositifs mis en place; a fortiori ceux susceptibles d'entrer dans le champ d'application de la convention collective de 1988.

Par delà la répartition et la hiérarchie des fonctions des formateurs, cette division du travail s'observe particulièrement à travers le statut de l'emploi qui leur est réservé au vu de ces mêmes fonctions. Des trois études analysées, il ressort nettement que la formation devient une activité de production. Une minorité y détient les postes caractérisés par un niveau particulier de responsabilité, liée au politique. La majorité des agents dont l'essentiel de l'activité réside dans le contact avec les formés se voit proposer bien souvent des statuts éminemment instables. Cette division du travail devient alors une division sociale du travail. A l'appui de cette assertion, la précarité semble aller de pair avec l'idée d'une certaine dévalorisation des fonctions pédagogiques (ou même du métier), si l'on s'en tient à la répartition sexiste des rôles et des statuts y afférent.

Lorsque la formation devient une affaire d'hommes comme en Lorraine, lorsque les niveaux de formation apparaissent globalement élevés et les statuts obtenus ou attribués plus stables, d'autres critères plus subtils entrent en jeu, qui différencient un formateur d'un autre formateur. Ainsi en va-t-il de ce que d'aucuns dénomment la nature du public, ses spécificités, comme de leur origine sociale par exemple, bien que cette variable n'ait été qu'effleurée par les auteurs de cette recherche.

Notre constat sera double.

D'une part, on admettra parfaitement le fait que la division du travail éducatif, division sociale de surcroît, n'ait pas été au coeur de la problématique des recherches citées. Elle y est néanmoins présente en permanence. Beaucoup la désignent comme caractéristique intrinsèque des fonctions des formateurs, voire des formateurs eux-mêmes, mais sans jamais dépasser le stade du constat, a fortiori sans jamais s'interroger sur ses fondements : fait admis, ou phénomène tabou ?

D'autre part, et cela découle du constat précédent, les formateurs sont rarement étudiés, appréhendés de manière globale, au sens où l'on s'intéresserait aux agents de la formation. Au contraire, une espèce de volonté dichotomisante semble reprendre le dessus dès lors que l'on est parvenu à dissocier les formateurs selon leurs fonctions. Les formateurs dont il est question dans les diverses études se ramènent rapidement et le plus souvent à une fraction particulière de ce corps social, caractérisée par un type précis d'activité : la pédagogisation, pour employer un néologisme dû à S. De Witte. Autrement dit dans la dichotomie, les analyses laissent totalement de côté ce que pourrait avoir de dialectique la confrontation entre ces mêmes fractions ainsi observées.

Si l'hypothèse posée est démontrée dans ses grandes lignes, nous considérons que l'aspect social de la division du travail s'y trouve en grande partie occulté, par l'absence même de cette confrontation dialectique. Si division sociale du travail il y a, la vérification de cette hypothèse exigera, de notre point de vue, d'élargir la recherche des indices réellement discriminatoires des différentes populations ou catégories d'acteurs selon leurs fonctions, c'est à dire indépendants du simple argument économique qui légitimerait cet état même de division.

C'est seulement ainsi que l'on pensera pouvoir expliquer les différences observables entre chacune des fonctions de la formation : celles particulièrement qui se donnent à voir dans l'opposition entre la majorité des agents qui travaillent au contact des formés et la minorité dont les responsabilités sont autres. Nous évoquerons alors leurs conceptions respectives de la formation et les valeurs mises en avant, parfois de manière stratégique.

CHAPITRE IV. - CONCLUSIONS GENERALES ET PROJET DE THESE

§ 1. LES ACQUIS DE CETTE ETUDE

Notre questionnement initial était des plus ouverts : qui sont les formateurs d'adultes aujourd'hui ?

L'étendue du sujet et la multiplicité de ses modes d'entrées ont vite conduit à en restreindre le champ, comme à procéder à un retour dans le temps. Quelles ont été les transformations des modèles de formateurs induits par les évolutions de la formation des adultes ? L'analyse historique n'avait toutefois d'autre motif que d'affiner le questionnement initial. Elle met à jour deux conceptions historiquement situées et contradictoires de la formation et de ses agents. De là le problème suivant : quels sont les modes de structuration de ce corps social en émergence qu'est celui des formateurs ? Sa visibilité sociale s'affirme en effet avec d'autant plus de force qu'il tente de se doter d'un certain nombre d'attributs de nature à concourir à sa reconnaissance même. On pouvait alors rechercher les indices pertinents permettant, au fil d'un raisonnement et d'une analyse à caractère sociologique, de répondre à la question ainsi circonscrite.

La première partie de la recherche est donc consacrée aux transformations des modèles de formateurs. La formation des adultes a connu des évolutions ; ses objectifs et usages sociaux ont été régulièrement renouvelés. Choix raisonné, la période de référence retenue est limitée à ce que l'on peut appeler la période contemporaine : de la Promotion Sociale à l'aube de la Vème République, jusqu'à la fin de la décennie 80. Le système actuel en est issu dans une large mesure : qu'il s'agisse de la loi de 1971 sur le financement de la formation professionnelle ou encore des remaniements récents.

Le formateur y apparaît tout d'abord comme un enseignant usant de méthodes et pédagogies de type transmissif. Les années 60-70 voient le retour à l'école des ouvriers les plus méritants du système, sorte d'élitisme républicain. Cette seconde chance n'avait d'autre but que de fournir à l'économie et à la production le surcroît de personnels qualifiés qui lui faisaient tant défaut. C'était l'ère, et parfois le mythe, de la Promotion Sociale du travail. Dans la contradiction engendrée par les définitions fluctuantes du concept d'Education Permanente, B. Schwartz développe celui de formation collective. Elle s'adresse alors non plus à des individus mais à la collectivité : a fortiori les publics les plus éloignés socialement. En tant que processus social, la

formation devient travail d'appropriation du réel par les formés comme par leurs formateurs. Caractéristique essentielle : ils sont issus du milieu.

Douze années de débat législatif aboutissent à la loi de 1971 et à l'obligation de financement de la formation par les entreprises. Toujours en période d'expansion économique, elle fait alors l'objet d'un consensus social et socialement acceptable par les différents partenaires. Finis les efforts solitaires et démesurés; à chacun et à tous sa formation ou son stage. Variation dans des bornes repérées et fixées, le formateur s'écarte du modèle dominant évoqué précédemment et se tourne vers des pédagogies de type incitatif. Le problème n'y est plus tant au niveau des savoirs -dont on entend faire la critique-, que des formés eux-mêmes.

Troisième période enfin, la décennie 80. Dans l'idée de crise persistante, la formation y est instrumentalisée. Elle devient outil de développement stratégique des entreprises, considérée comme un investissement dont on attend des retours mesurables. Dès lors, la formation ne traite plus tant de problèmes d'éducation que de problèmes économiques, de problèmes d'emploi. Cette évolution radicale révèle ouvertement la contradiction du formateur. La logique de crise comme du tout économique a engendré l'émergence d'un secteur particulier de formation : financé par les Pouvoirs Publics, il concerne de manière quasi exclusive les publics, adultes ou jeunes, exclus de l'appareil de production et souvent de manière durable. Ses objectifs apparaissent définis et fixés par un modèle de référence qui lui est extérieur : ce même monde de la production dont la réintégration des formés doit constituer à terme l'objectif.

Dans ce contexte, où et comment se situent les formateurs ? Ils sont historiquement tiraillés entre formation au service de l'individu et de l'homme, et formation répondant à une stricte logique de satisfaction des besoins de la production. Ils sont encore confrontés à l'écart (fossé ou abîme) qui sépare leurs nouveaux publics du modèle visé par les donneurs d'ordres. Comment se positionnent-ils par rapport aux valeurs et images dominantes ?

La seconde partie de ce travail s'est alors très concrètement intéressée au(x) mode(s) de structuration de ce corps social en émergence qu'est celui des formateurs, dans la période strictement contemporaine. Trois approches différentes et complémentaires ont été nécessaires à cet effet.

On a tout d'abord examiné les différents travaux relatifs aux catégorisations actuelles des fonctions des agents de la formation. La classification de G. Malglaive par les pratiques pédagogiques se révèle la plus opérante. Le risque en est, toutefois, qu'elle introduise dans la division du travail éducatif l'idée d'une hiérarchisation des fonctions, selon les rapports de forces qui peuvent se jouer entre les différents types d'acteurs concernés. Cette référence centrale au politique, dont découle l'ensemble des fonctions nécessaires à l'ef-

fectuation de la formation, trouve sa traduction dans la structure sociale telle que la saisit l'I.N.S.E.E.. Le pédagogique apparaît comme le critère dichotomisant le corps social référé. Les agents concernés par cet aspect se rencontrent le plus souvent dans les catégories intermédiaires du salariat. A l'opposé ceux qui ont en charge les tâches de conception et d'organisation du système sont, le plus généralement, classés dans les catégories intellectuelles supérieures. D'où l'idée naissante d'un corps hiérarchisé et divisé socialement selon ce critère.

Nous avons alors centré la recherche, par translation, sur un système bien précis de classement des fonctions des agents de la formation : la première Convention Collective Nationale des Organismes de Formation datée de juin 1988. Elle présente le double avantage de concerner plus sûrement le secteur particulier d'activité mis en évidence précédemment, comme d'échapper à toute contingence du local. Produit de la négociation sociale, elle traduit, par là-même, l'état des rapports de forces qui se jouent dans les milieux de la formation. Par delà le texte juridique, il en a été fait une relecture sociologique.

Ses enseignements sont triples. Tout d'abord, la dichotomie observée dans le cas général par l'I.N.S.E.E. y trouve son exacte traduction. Les formateurs désignés comme tels -deux catégories inférieures- y sont des techniciens chargés des tâches et activités directement liées au pédagogique. A l'opposé, quatre catégories de cadres de la formation monopolisent les fonctions caractérisées par un niveau de responsabilité, d'autonomie que l'on qualifiera simplement "d'autre". Ils s'approprient toutes les tâches de conception gravitant autour du politique.

L'hypothèse d'un système hiérarchisé et divisé socialement se confirme d'autant plus qu'il y a absence totale, et explicitement prévue, de relation entre le titre (scolaire) et le poste. Seule la nature de l'emploi détermine le classement. Le texte s'analyse alors de manière double. Cette absence de relation est érigée en rempart contre tous les effets de surinvestissement scolaire de la part des agents classés formateurs. Elle détermine de même l'accès aux catégories cadres sur la base d'éléments extérieurs aux indicateurs et catégories d'entendement tels que codifiés par exemple dans les professions anciennes ou établies (valorisation d'un capital social)

Enfin troisième enseignement, le statut de l'emploi n'est pas le même pour tous : la précarité des uns est prévue juridiquement. Cette possibilité est réservée aux agents ayant en charge les activités pédagogiques, directement au contact des formés. La formation ainsi entendue deviendrait une affaire de production qui s'appuie sur la division sociale du travail pour faire fonctionner le système.

Ce résultat ne pouvait pourtant se satisfaire de lui-même. D'un point de vue sociologique, il convient de dépasser le constat de la réalité observable, eût-elle procédé de l'analyse la plus fouillée pour la mettre à jour. Que sous-tend une telle dichotomie, une telle division sociale du travail, au regard de la contradiction mise en évidence dans la première partie ?

L'analyse par la sociologie des professions fait apparaître que la convention collective étudiée procède d'un raisonnement de type fonctionnaliste dans l'ordonnancement des fonctions majeures nécessaires à l'effectuation et la production de la formation. Cette vision fonctionnaliste des choses traduirait l'hypothèse selon laquelle, dans l'idée de faire reconnaître le métier en profession, les formateurs s'approprient certaines valeurs et attributs dominants. Dans cette perspective, cela ne saurait se faire qu'en isolant les agents dont l'activité reste par trop liée à ce qui apparaît comme des savoirs négativement connotés voire dévalorisés, en raison notamment de leur caractère de simple reformulation de savoirs déjà établis par ailleurs. Il est donc logique que cette opération revête un caractère hégémonique : tout ce qui touche au pédagogique est renvoyé au bas de la hiérarchie sociale et des prestiges. Cet aspect reste par trop lié à l'image communément admise que l'on se fait du formateur, au contact, en relation et au service de l'individu. On parlera ainsi de professionnalité éclatée et segmentée.

La dernière partie enfin s'est tournée vers les recherches empiriques existantes. Leurs résultats sont-ils de nature à confirmer, ou à infirmer les analyses et les hypothèses développées dans ce travail ?

Deux axes ont été privilégiés : le premier relatif à la vérification de la contradiction notée entre deux conceptions historiquement situées de la formation et des modèles de formateurs induits; le second relatif à la mise en évidence d'un corps hiérarchisé et divisé socialement.

Concernant le premier point, on constate que les organismes se répartissent dans le champ de la formation selon leurs conceptions propres de la formation. Ils opèrent même pour ce faire les retraductions nécessaires, relativement aux objectifs initiaux des dispositifs qu'ils investissent. Ainsi dans les dispositifs de formation jeunes de 1982 à 1985 en région Nord-Pas de Calais, le secteur associatif se positionne principalement sur les phases d'insertion. Il pratique ce que C. Dubar appelle une "gestion/animation socialisation spécialisée". Les organismes appartenant aux mouvances patronales monopolisent, au contraire, les phases de qualification. Leur objectif clairement exprimé est de fournir le plus rapidement possible la main-d'oeuvre dont l'économie a besoin.

Ces stratégies de positionnement révèlent deux conceptions opposées de la formation. Elles impliquent des recrutements de formateurs effectués le

plus souvent au plus près idéologiquement. La contradiction traversera néanmoins les formateurs, au gré de l'évolution des différents dispositifs mis en place, à l'intérieur même de ces organismes (secteur associatif notamment).

La division du travail s'avère un sujet peu abordé en tant que tel. On la sent pourtant bien présente au fil des trois enquêtes exposées (Nord-Pas de Calais 1984, Bretagne 1989, Lorraine 1987). Schéma général : une minorité détient les postes caractérisés par un niveau particulier de responsabilité liée au politique. A l'opposé, on trouve la grande masse des agents dont l'essentiel de l'activité réside dans le contact avec les formés. Qu'ils soient formateurs ou animateurs, la nature et l'étendue de leurs fonctions ne débordent jamais des limites imparties. Des statuts éminemment précaires leur sont réservés, à l'intérieur desquels une certaine logique sexiste semble renforcer l'idée d'une dévalorisation de ce qui touche au pédagogique.

Le caractère social de cette division du travail n'est cependant jamais repéré qu'en référence au simple argument économique qui légitimerait cet état de division. On ne fait pas non plus fonctionner, dans les travaux existants, la dichotomie de manière dialectique. Dès lors qu'est établie la répartition des fonctions, présentât-elle tous les signes d'une division sociale, l'argument semble se suffire à lui-même. Les études sont alors centrées sur un type particulier d'agents dont l'idée induite serait de laisser croire en leur caractère générique et emblématique de la "profession"¹.

Cette confrontation dialectique entre les différentes catégories d'agents identifiées selon les fonctions assurées permettrait de mettre à jour les jeux d'acteurs éminemment stratégiques qui se jouent dans le champ de la formation. On peut penser que les valeurs produites et mises en avant traduisent, dans l'état actuel des rapports sociaux, directement ou par transmutation, deux conceptions historiquement situées et contradictoires de la formation et des modèles de formateurs induits. Cela dit au-delà et contre toutes les apparences.

En tout état de cause, l'analyse développée semble avoir touché du doigt un problème bien réel de la formation des adultes, largement inexploré aujourd'hui. Aux termes de la contradiction relevée et des hypothèses dégagées par la suite, n'importe qui n'importe quelle fonction dans la formation. Charge à nous d'en soutenir la thèse.

1 Les guillemets s'imposent ici comme réserve eu égard à la définition même du terme, objet de longs débats...

§ 2. LE PROJET DE THESE DE DOCTORAT

L'opérationnalisation de cette proposition exige que l'on reprenne l'ensemble des hypothèses dégagées. Suivra alors un exposé des démarches d'investigations, méthodes et outils reliés à chacune d'elles.

1. *L'hypothèse centrale et les sous-hypothèses*

L'hypothèse centrale de la recherche et ses trois sous-hypothèses sont issues de l'analyse théorique développée dans ce travail. Elles ont été dépouillées de certains éléments qui se posent d'une certaine manière en résultats.

On n'en donnera ici qu'un exemple. Lorsque l'on parle de fonctions dichotomisées, on ne reprend pas dans la sous-hypothèse n.2 l'argument de cette dichotomie. Il est pourtant connu : opposition entre tâches de production de la formation liées au pédagogique et tâches de conception/responsabilités. Une analyse théorique constitue un modèle de référence qui ne se donnera pas à observer tel quel dans la réalité. L'intérêt de la recherche au contraire sera d'en montrer les variations empiriques et tendances majeures qui peuvent s'en dégager, de nature à confirmer ou infirmer cette même hypothèse.

L'hypothèse centrale de la recherche

La Convention Collective Nationale des Organismes de Formation dichotomise les fonctions des agents de la formation en un système hiérarchisé et divisé socialement. Transmutation de deux conceptions historiquement situées et contradictoires, elle tend à favoriser l'émergence d'un modèle de formateur socialement rentable et correspondant aux images et aux discours dominants.

Sous-hypothèse n° 1

Dans les évolutions des objectifs assignés à la formation des adultes, les formateurs se trouvent en permanence au centre d'un conflit, ou contradiction : formation au service de l'individu et de l'homme, impératifs du développement économique et satisfaction des besoins de la production.

Sous-hypothèse n° 2

A travers leurs fonctions dichotomisées et hiérarchisées, les agents de la formation sont divisés socialement.

Sous-hypothèse n° 3

Le jeu des différentes catégories d'acteurs identifiées traduit une professionnalité éclatée et segmentée.

2. L'opérationnalisation

a) Une contradiction permanente

L'analyse historique à la base du travail de D.E.A. a conduit à une contradiction relative aux usages sociaux de la formation. Les formateurs en sont au coeur même : formation au service de l'individu et de l'homme, ou impératifs du développement économique et satisfaction des besoins de la production ?

La première étape du travail de thèse reprendra ce type d'analyse, dans un espace circonscrit. On s'attachera précisément à ce nouveau secteur qu'est la formation des publics demandeurs d'emploi, financé quasi exclusivement par les Pouvoirs Publics. Ceux dont on dit qu'ils sont de bas niveau de qualification y seront privilégiés. On procédera à l'analyse des textes régissant les différents dispositifs mis en place dans ce secteur, grosso modo dans les douze dernières années. Quels sont les espaces de jeu par et dans lesquels la contradiction relevée a trouvé et trouve encore les conditions de son expression ?

On s'intéressera ainsi aux dispositifs jeunes (formations alternées..), aux dispositifs adultes (réinsertion en alternance..), mais également aux usages particuliers et nouveaux de la formation dans le cadre par exemple du Revenu Minimum d'Insertion. Quelles formes spécifiques y revêt-elle ? A notre sens, le terme même de formation mérite une clarification en tant qu'objet conceptuel, notamment à travers cette notion d'insertion si prisée actuellement.

Notre attention ira aux réorientations et changements d'optique successifs des dispositifs, comme à leur incidence sur le rôle attendu des agents de la formation. On s'attachera à retrouver dans les travaux et analyses existants non pas tant les modèles de formateurs induits par ces évolutions que la (ou les) conception(s) souhaitée(s) ou attendue(s). Deux pistes nous paraissent intéressantes : l'une privilégie les travaux sur la professionnalisation des formateurs; l'autre est relative à leur formation. On peut penser qu'elles joueront le rôle d'un miroir par rapport à la première démarche envisagée.

b) *L'appréhension du terrain de recherche*

On se déplacera de là sur le terrain d'investigation. Il s'agira d'en définir, outre la pertinence, les caractéristiques et les différentes composantes. Ce sera la Région Nord-Pas de Calais. Dans celle-ci, les organismes de formation financés pour tout ou partie par les Pouvoirs Publics et entrant dans le champ d'application de la convention collective de 1988. La situation de cette région est tout à fait particulière. Elle se trouve actuellement entre tradition et modernité : tradition au sens d'un lourd héritage socioculturel négatif; modernité par la volonté exprimée par ses édiles de sacrifier à tous signes extérieurs de progrès techniques comme à l'entreprise. Le taux de chômage moyen comme le nombre des bénéficiaires du R.M.I. y est cependant parmi les plus élevés de France.

Cette situation pour le moins ambivalente induit à penser que la formation et ses agents sont traversés par cette dualité, par cette opposition ou par cette contradiction. Le questionnement initial se traduira ainsi : y a-t-il des particularités propres à cette région dans le domaine de la formation, si oui lesquelles ? Quels en sont les enjeux ? Par qui et comment sont-ils exprimés ? Enfin qui sont les organismes de formation de cette région, que sont-ils et que font-ils ?

Deux types de démarches seront mis en oeuvre. Dans un premier temps, on analysera les diverses sources déjà établies par ailleurs. Elles permettront d'appréhender les réponses et/ou les solutions apportées à ces questions, dans une perspective contradictoire et dialectique. Dans un deuxième temps, on recueillera le discours de ceux dont les fonctions sont éminemment politiques dans le champ. L'objet sera de confronter les orientations souhaitées en matière de développement de la formation avec les traductions concrètes enregistrées. Autrement dit on fera apparaître, s'il y en a, les décalages révélateurs des rapports de forces qui se jouent à l'intérieur de la Région. Ceci s'inscrira également dans l'hypothèse d'une contradiction.

Les sources déjà établies seront de plusieurs ordres : textes juridiques et directives relatives au plan régional de formation; documents relatifs aux divers appels d'offres et leurs aboutissements, faisant état notamment des caractéristiques des organismes concernés comme des moyens qu'ils entendent mettre en oeuvre; rapports d'évaluation des dispositifs de formation mis en place; rapport(s) d'évaluation des organismes de formation eux-mêmes.

Les responsables des politiques de formation seront enquêtés par entretiens à tous les échelons : au niveau régional, les représentants de l'Etat et des collectivités territoriales ainsi que les chargés de missions qui les assistent; en descendant sur le terrain, les coordonnateurs emploi-formation des différents

bassins; dans les organismes eux-mêmes, les agents qui ont en charge la définition des orientations politiques de leur institution (directeurs,...).

c) *Des formateurs divisés socialement*

L'hypothèse sera la suivante : à travers leurs fonctions dichotomisées et hiérarchisées, les agents de la formation sont divisés socialement.

La recherche des indices permettant de la vérifier procédera d'une double démarche. D'une part on examinera, de manière exhaustive, les caractéristiques sociologiques des agents de la formation en tant que membres d'un corps social particulier. Notre question sera la suivante : qu'est-ce qui distingue un formateur d'un autre formateur ? Il s'agira dans un premier temps d'un repérage à plat, ou repérage physique, dans lequel les caractères sociaux seront privilégiés. L'hypothèse sous-jacente sera que ces agents ne présentent pas les mêmes caractéristiques selon le type d'activité qu'ils poursuivent et selon leur catégorie d'affectation dans la convention collective. Ce faisant, il faudra définir ce que l'on entend par différences sociales. Les indicateurs de type économique ou juridique, pour nécessaires qu'ils soient, ne sauraient suffire. Une piste intéressante serait de parvenir à distinguer les différents types de capital culturel au sens de P. Bourdieu par exemple (incorporé, objectivé, institutionnalisé), voire même le capital social dont disposent ou peuvent faire état les agents observés.

L'étude du lien entre type d'activité et classement nécessitera dans un deuxième temps d'examiner de manière très concrète le mode de fonctionnement de quelques organismes. Comment sont réparties les différentes tâches nécessaires à l'effectuation de la formation ? Comment sont classés les agents qui les effectuent ? Dans quelle mesure peut-on affirmer qu'il existe un lien entre la hiérarchie des différentes fonctions et les caractéristiques des agents qui les occupent ? Autrement dit, on tentera de relier un constat purement empirique avec des logiques d'utilisation effective d'un mode de classement particulier. Si on peut repérer des différences sensibles entre agents de la formation, encore faut-il être assuré que cela corresponde bien à une exigence particulière de la division du travail dans un champ donné, et la définir.

On utilisera pour la première démarche la technique du questionnaire d'enquête. L'outil présente certes des limites : les catégorisations ne permettent guère à l'enquêté de moduler, de développer ou d'explicitier ses réponses et ses choix (ce à quoi il sera remédié par des entretiens approfondis lors d'une prochaine étape). En revanche, on espère toucher par cette technique le plus grand nombre d'agents, et éliminer dans une large mesure l'effet du hasard par la constitution même de l'échantillon. Pour l'heure, l'objet reste la mise à jour des caractéristiques générales des agents ainsi que les éléments pertinents qui

les différencient. Quelles sont en l'occurrence les variables discriminantes et celles qui ne le sont pas ? On pourra de là reconstituer des profils types : ils serviront à vérifier l'hypothèse posée, mais également à l'affiner voire à en dégager d'autres pour la suite de la recherche. On ne saurait pour l'instant définir le contenu de ce questionnaire. On précisera cependant que ses résultats seront informatisés et feront l'objet de différents traitements statistiques : tris croisés pour repérer les grandes masses; test du Khi² et ses contributions partielles pour mesurer la pertinence et la force des associations entre positions; analyse des distances entre variables pour en repérer les proximités comme celles n'ayant pas de rapport entre elles; enfin analyse factorielle des correspondances multiples pour parvenir aux associations fines entre les différentes positions qu'elles peuvent prendre. On espère ainsi obtenir une représentation très fine des différentes catégories d'agents selon leurs fonctions et caractères qui les divisent et les dichotomisent.

La seconde démarche procédera d'une intervention au coeur des organismes. Elle empruntera nettement aux techniques d'évaluation d'institutions éducatives. Par questionnaires spécifiques et entretiens (de type semi-directif), l'attention sera portée et centrée sur l'organisation des activités de formation (conception et conditions de leur production), la gestion des moyens humains de l'organisme notamment. Dans l'optique d'établir les liens entre ces deux registres, on accordera bien entendu une attention particulière aux usages sociaux qui peuvent être faits de la convention collective.

d) Une professionnalisation éclatée et segmentée

Les résultats dégagés précédemment serviront très directement à démontrer ou à invalider l'hypothèse selon laquelle le jeu des différentes catégories d'acteurs identifiées traduit une professionnalité éclatée et segmentée.

A ce stade de la recherche, on aura pu définir ce qui distingue les agents entre eux. Il s'agira alors de mettre à jour, de manière dialectique, le jeu que chacune des catégories observées et analysées comme telles entretient avec l'ensemble des autres. D'où le fait de parler, par suite, d'une professionnalité éclatée et segmentée : à ce moment seulement on pourra en définir et nommer les traits pertinents respectifs.

Infiniment plus délicat à mener, ce travail nécessite de poser et de développer un cadre conceptuel qui permette de dépasser l'examen des simples données empiriques. On pense, à première vue, que ces données ne rendront compte que de manière très imparfaite des stratégies mises en oeuvre. Trois concepts centraux seront ici mis en avant : celui de jeu (comme propriété du champ social), de stratégie et enfin d'identité. Ils feront bien entendu l'objet d'un approfondissement visant à exposer les thèses concordantes ou contra-

dictoires développées à leur sujet. Dans un premier temps, il semble que les définitions qu'en donnent P. Bourdieu et C. Dubar s'accordent avec l'objet de notre recherche. On en donnera ici une définition rapide.

Concept de jeu comme propriété du champ social

Un concept en appelle parfois un autre : on ne saurait parler de jeu sans évoquer le champ dans lequel il se déroule. Dans la sociologie de P. Bourdieu, « les champs se présentent à l'appréhension synchronique comme des espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysées indépendamment des caractéristiques de leurs occupants (en partie déterminées par elles) »². Cette définition s'accorde avec notre objet d'étude : les agents de la formation y sont étudiés dans la division (sociale) du travail, leur place est fixée par convention collective (objet du D.E.A.).

Par suite existent dans chaque champ des enjeux spécifiques, irréductibles aux enjeux et intérêts propres à d'autres champs : « Pour qu'un champ marche, il faut qu'il y ait des enjeux et des gens prêts à jouer le jeu, dotés de l'habitus impliquant la connaissance et la reconnaissance des lois immanentes du jeu, des enjeux,... »³. Le moins que l'on puisse dire est que cet habitus du Formateur est largement admis, au fondement même de ce corps social en émergence dont parle G. Jobert. L'intérêt ici sera cependant l'idée selon laquelle « la structure du champ est un état du rapport de force entre les agents ou les institutions engagées dans la lutte ou, si l'on préfère, de la distribution du capital spécifique qui, accumulé au cours des luttes antérieures, oriente les stratégies ultérieures »⁴. Ce rapport de forces a été longuement analysé, de manière formelle. Il s'agira d'en trouver des traductions empiriques.

P. Bourdieu précise encore que rien n'est figé : « Cette structure, qui est au principe des stratégies destinées à la transformer, est elle-même toujours en jeu : les luttes dont le champ est le lieu ont pour enjeu le monopole de la violence légitime (autorité spécifique) qui est caractéristique du champ considéré, c'est à dire, en définitive, la conservation ou la subversion du capital spécifique »⁵. Dans le cas présent de la formation, les différentes catégories d'agents s'opposent-elles ? Si les uns monopolisent ce capital spécifique et inclinent à des stratégies de conservation, les autres (particulièrement les nouveaux venus) seront-ils plus enclins aux stratégies de subversion ?

2 Bourdieu P., *Questions de sociologie*, Paris, Ed. Minuit, 1980, p. 113.

3 *Ibid.*, p. 114.

4 *Ibid.*, p. 114.

5 *Ibid.*, p. 114.

L'un des arguments majeurs exposé par P. Bourdieu à la décharge de cette question réside dans un fait que l'on néglige souvent : « On oublie que la lutte présuppose un accord entre les antagonistes sur ce qui mérite qu'on lutte et qui est refoulé dans le cela-va-de-soi, laissé à l'état de doxa, c'est à dire tout ce qui fait le champ lui-même, le jeu, les enjeux, tous les présupposés qu'on accepte tacitement, sans le savoir, par le fait de jouer, d'entrer dans le jeu. Ceux qui participent à la lutte contribuent à la reproduction du jeu en contribuant, plus ou moins complètement selon les champs, à produire la croyance dans la valeur des enjeux »⁶. Ce raisonnement est présent dans le travail de D.E.A., certes sans le nommer aussi précisément. On évoquait alors les modalités d'accès et de recrutement des différentes catégories d'agents.

Le concept de stratégie s'avère alors nécessaire pour tenter de définir dans quelle mesure (ou limites) les acteurs pourront participer au jeu.

Concept de stratégie

En référence à P. Bourdieu, C. Dubar définit l'individu comme « trajectoire sociale et acteur stratégique » : « Conception dialectique de l'individu signifie définition de son être social à la fois en terme d'acteur et de détermination et analyse de sa pratique à la fois en terme de stratégies et de contraintes. Acteur déterminé, l'individu collectif, membre d'un groupe social est à la fois limité par des déterminations probabilistes plus ou moins fortes qui pèsent sur lui mais aussi capable de développer des stratégies limitées, partielles, déterminées. Le concept de stratégie objective paraît correspondre assez bien à cette problématique de la formation comme incorporation progressive des enjeux, c'est à dire à la fois des contraintes et des possibles, des déterminations et des projets. L'une des questions centrales, dans cette perspective dialectique est donc d'articuler les déterminations structurelles qui définissent 'objectivement' l'individu comme membre d'une classe sociale, d'une catégorie professionnelle et d'un groupe culturel avec les systèmes d'actions, d'attitudes, d'horizons qui résultent de sa trajectoire sociale et de la manière dont il s'y rapporte 'subjectivement'. Une conséquence immédiate de ce point de vue, sur le plan de la pratique de recherche, est qu'il devient impossible de définir sociologiquement une population par sa seule appartenance socioprofessionnelle à un moment donné et qu'il faut tenir compte aussi des trajectoires antérieures (origine sociale, niveau scolaire, mobilité professionnelle,...) »⁷

L'intérêt majeur de ce concept ainsi défini réside à notre niveau dans son caractère dialectique. On veut étudier les jeux d'acteurs qui tentent de faire reconnaître un certain nombre de valeurs dont ils seraient porteurs, et au titre

6 *Ibid.*, p. 115.

7 Dubar C., "A propos des fonctions de la formation continue en France: interprétations et confrontations théoriques", Lille, *C.L.E.S.*, 1983, n. 1, 1er semestre, pp. 51-58.

desquelles serait liée l'atteinte des positions dominantes du champ. Il faut donc faire jouer à la fois les déterminations structurelles qui définissent l'individu objectivement, et la manière dont celui-ci s'y rapporte subjectivement. Notre cadre d'étude est celui des formateurs intervenant dans les organismes entrant dans le champ d'application de la convention collective de 1988. On tentera donc de dépasser les contraintes fixées, de repérer les possibilités d'action même les plus réduites au regard des caractéristiques intrinsèques des individus eux-mêmes. Il y avait bien intérêt à définir auparavant des profils d'agents selon leurs fonctions, pour bien montrer en quoi ces mêmes profils s'ajustent ou non aux catégories attribuées ou obtenues.

Ce dépassement des catégories initialement définies exige de nouveau la définition d'un autre concept. Le concept d'identité également développé par C. Dubar est propre à révéler comment chacun, à travers son parcours et son histoire, vient s'ajuster ou non au système étudié.

Concept d'identité

Partant d'une non-distinction entre identité individuelle et identité collective, elle procède d'une articulation entre deux transactions : l'une interne à l'individu, l'autre externe entre lui-même et les institutions avec lesquelles il entre en interaction. Le problème est de définir des catégories d'analyse opératoires pour une recherche empirique.

L'identité revêt une forme duale : pour soi d'une part, pour autrui d'autre part. « [...] l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions »⁸.

Il existe ainsi dans la division du soi des mécanismes d'identification par des catégories socialement disponibles. C. Dubar les dénomme "actes d'attribution" et "actes d'appartenance", sans qu'il y ait de correspondance nécessaire entre les deux. Il y aura cependant nécessité de l'identité prédicative de soi revendiquée par un individu, pour qu'il puisse être identifié génériquement et numériquement par d'autres.

La transaction identitaire relève donc de deux processus. Le premier est l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec les individus : d'où la nécessité d'analyser les "systèmes d'action" et les rapports de force pour saisir la "légitimité" des catégories utilisées. Le second est l'incorporation de l'identité par l'individu lui-même : d'où la néces-

8 Dubar C., *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 1991, p. 113

sité d'analyser les trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des identités pour soi (notion de "légitimité subjective"). Quand il n'y aura pas coïncidence, on parlera de "stratégies identitaires" destinées à réduire l'écart entre les deux identités.

La transaction "externe" vise donc à accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui (transaction objective). La transaction "interne" reste au niveau de l'individu : elle vise à sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identité héritée), le désir de se construire une nouvelle identité (identité visée) en tentant d'assimiler l'identité pour autrui à l'identité pour soi (transaction subjective)⁹. Ces deux mécanismes sont alors conçus comme production d'identités sociales (on peut y voir un certain rapprochement avec le processus d'équilibration développé par Piaget).

L'approche sociologique consistera à étudier l'articulation entre les deux transactions. Elle est la clé du processus de construction des identités sociales et professionnelles (articulation entre identité virtuelle et identité réelle). C. Dubar écrit : « On ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut pas se passer des autres pour se forger sa propre identité »¹⁰.

En l'état de ce travail, on ne saurait poser clairement la démarche que l'on suivra pour rechercher les indices de vérification de nature à démontrer l'hypothèse. Trois pistes cependant paraissent pouvoir être retenues.

Dans un premier temps, on reconstituera intégralement le parcours d'un certain nombre d'agents, choisis de façon à recouvrir l'ensemble des cas de figure issus du chapitre 3. Comment devient-on, non pas agent de la formation, mais tel type d'agent plutôt qu'un autre ? Comment se déplace-t-on d'une catégorie à une autre ? Dans cette analyse biographique, on accordera un intérêt privilégié aux positions successivement occupées, aux ruptures éventuellement opérées comme aux réorientations effectuées. On s'attachera à mettre à jour leurs conditions sociales de production, c'est à dire les événements et les acteurs qui les ont provoquées et rendues possibles, ou impossibles.

Dans un second temps on analysera, toujours dans une perspective dialectique et pour chaque catégorie ou chaque type d'agents identifié, les conceptions et les représentations respectives de la formation, du métier exercé selon les fonctions occupées, ainsi que les valeurs privilégiées et mises en avant. Il s'agira particulièrement de distinguer ce sur quoi tous s'accordent indistinctement, de ce qui fait l'objet d'une revendication catégorielle. Par delà ce qui est laissé à l'état de doxa, quels sont les enjeux en cours dans le champ considéré ?

9 Tous les termes mis entre guillemets sont empruntés à C. Dubar.

10 Dubar C., *op. cit.*, p. 119.

Troisième temps, plus délicat, on tentera de faire ressortir les conditions et moyens du jeu autour de ces enjeux. Comment chacun (ou chaque catégorie) se construit-il un ou des espaces de jeu pour avancer et valoriser ce qu'il conçoit comme conception et intérêt propre ? Cette étape reste certainement la plus floue dans notre esprit, d'autant plus que largement inexplorée. L'examen des procédures de recrutement pourrait peut-être révéler les luttes qui se jouent autour des enjeux de la formation et de la définition du Formateur. Le questionnement s'énoncerait alors ainsi : qu'est ce que recherche chacun des protagonistes lors d'une procédure d'embauche, par delà les objectifs avoués ? Qu'est ce qui se négocie à ce moment ?

Dernier point enfin, quelle(s) technique(s) mettre en oeuvre ? Les entretiens paraissent assurément l'outil le plus approprié. De type non-directif ou semi-directif selon le cas, ils seront dépouillés, traités, analysés selon la méthode dite de la réduction d'attributs. On vise ainsi à faire ressortir les caractéristiques dominantes des discours recueillis, ainsi que toutes les variations qu'un même thème peut emprunter selon le type d'agent ou certaines caractéristiques bien précises. Les attributs dégagés seront eux-aussi soumis à traitement statistique : pour vérifier leur caractère réellement discriminatoire, pour permettre également leur représentation exacte dans l'espace des positions occupées par chacun et définies aux termes de la sous-hypothèse précédente.

Ces entretiens ne sauraient cependant être suffisants. Ainsi lorsque l'on envisage d'analyser les procédures de recrutement (nous prévoyons la difficulté de la négociation !), il serait souhaitable d'assister à des entretiens de sélection et d'embauche. Il s'agirait ensuite d'interviewer séparément et dès la fin de la procédure chacun des protagonistes engagés dans l'affaire. On recueillerait ainsi leur sentiment sur ce qui s'est joué, comme la perception que l'un peut avoir de l'autre et inversement, au regard des arguments évoqués et mis en jeu dans la négociation.

Par ailleurs, l'étude du jeu dans un cadre plus large (ou plus ouvert) nous orienterait également vers des phases d'observation participante. C'est là encore un exercice hautement risqué sur un plan scientifique, mais infiniment riche d'enseignements car au coeur même de l'action.

BIBLIOGRAPHIE

L'inventaire à la J. Prévert était un risque à prendre. N'étant pas spécialiste des recherches documentaires, le classement retenu souffrira à n'en pas douter bien des critiques. Dans l'abondance et la diversité, on a choisi de distinguer dix points; l'une des difficultés majeures fut d'accorder le cheminement intellectuel des auteurs avec notre propre problématique : ainsi des lecteurs différents auraient-ils classé ici ce que nous avons mis là et inversement.

On trouvera donc successivement regroupés les ouvrages, rapports, thèses, revues et articles¹ de la manière suivante :

- Professionnalisation / professionnalité des formateurs
- Qui sont les formateurs ? (approches empiriques)
- Education et formation
- Education et société
- Sur le concept d'identité
- Sociologie et profession
- Travail, qualification et statut
- Formateurs et droit
- Les actions collectives de formation
- Techniques d'enquête

PROFESSIONNALISATION/PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS

ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE, "A propos des formateurs...", n. 117, mars-avr., 1992 (pp. 39-85).

ARDOUIN T., "L'expérience du DUFA de Rouen. Quelle formation ? Quels formateurs", *Actualité de la formation permanente*, n. 120, sept.-oct., 1992 (pp. 35-41)

AURORA T., VINCENT B., *Rapport d'étude sur le métier de formateur*, DAFCO Nancy-Metz, décembre, 1990 (64 p.)

AGNEL J., "La distance et les métiers de formateurs", *Actualité de la formation permanente*, n. 87, mars, 1987 (pp. 48-50)

AUBRUN S., ORIOFIAMMA R., *Les compétences de troisième dimension*, CNAM-C2F, Paris, mai, document de travail, 1989 (6 p.)

¹ La distinction entre titre principal et contribution étant assurée par la mise en caractères italiques.

- AUMONT B., MESNIER P.-M., "Les rôles du formateur dans un dispositif d'apprentissage individualisé", *Formation Développement*, n. 74, 4ème trim., 1985 (pp. 19-39)
- BARREAU G., "Le métier de formateur et ses avatars", *Actualité de la formation permanente*, n. 103, nov.-déc., 1989 (pp. 88-89)
- BASTIN N., *Formateurs et formation continue dans la Région Nord Pas de Calais : une approche économique*, L.A.S.T.R.E.E., Lille, 1991 (36 p.)
- BRAUN A., *Enseignant et/ou formateur*, Editions d'organisation, Paris, 1989 (176 p.)
- BUSIN A., *La professionnalisation du métier de formateur*, D.E.A. de sociologie dirigé par N. Gadrey, Université de Lille I, 1991 (115 p.)
- BUSIN A., *Rapport d'études sur l'évolution du métier de formateur*, Mission Formation Formateurs, Lille, janv., 1991 (41 p.)
- CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P., "Actes du colloque : les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités", n. spécial, juin, 1990 (2 tomes, 359 p.+ annexes)
- CHANTELOUBE J.P., "Les métiers de la formation : une approche par les pratiques professionnelles", dans *Quelle formation ? Quels formateurs ?*, Paris, Délégation à la Formation Professionnelle, La documentation française, 1987 (pp. 111-127)
- CHEVALIER P., "Nouvelles technologies éducatives et métier de formateur : une influence réciproque", *Actualité de la formation permanente*, n. 98, janv.-fév., 1989 (pp. 32-38)
- DELEGATION A LA FORMATION PROFESSIONNELLE, "Quelle formation ? Quels formateurs ?", Paris, La Documentation Française, 1987 (152 p.)
- DESROSIERES A. et THEVENOT L., *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, Ed. La Découverte, Coll. Repères, 1992 (127 p.)
- DE WITTE S., "Nouvelle problématique de la formation", *Actualité de la Formation Permanente*, n. 90, sept.-oct., 1987 (pp. 105-112)
- DE WITTE S., "Contribution au débat sur les métiers de la formation", *Jeunes et Technologies*, n. 19, mai, 1988 (pp. 11-16)
- DE WITTE S., "Essais de typologie des métiers de la formation", *Actualité de la Formation Permanente*, n. 95, juil.-âout, 1988 (pp. 75-83)
- DE WITTE S., "L'évolution des métiers de la formation au début des années 90", *Actualité de la formation permanente*, n. 103, nov.-déc., 1989 (pp. 19-24)

- EDUCATION PERMANENTE*, "Les formateurs, quoi de neuf ?", n. 74, juin, 1984 (240 p.)
- EDUCATION PERMANENTE*, "Ingénierie de la formation", n. 81, décembre, 1985 (104 p.)
- EDUCATION PERMANENTE*, "La formation des enseignants", n. 96, décembre, 1988 (260 p.)
- ETEVE C., "Les sciences de l'éducation à Lille. Des étudiants de licence, maîtrise, DEA témoignent", (seconde partie de : "De quelques usages pédagogiques des sciences de l'éducation"), *Revue française de pédagogie*, n. 79, avril-juin, 1987 (pp. 105-111)
- FRITSCH P., "Animation et formation : nouvelles données ou nouvelle donne ?", *Education permanente*, n. 68, juin, 1983 (pp. 67-83)
- HEBRARD P., "Intégration de la formation et place du groupe professionnel des formateurs", *Cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, n. spécial, 2 tomes, juin, 1990 (pp. 171-175)
- HEDOUX J., "Les sciences de l'éducation à Lille : les usages pédagogiques d'une UC de licence", (première partie de : "De quelques usages pédagogiques des sciences de l'éducation"), *Revue française de pédagogie*, n. 76, juil.-sept., 1986 (pp. 109-116)
- HOSTE-VERSPIEREN M.-R., *Les acquis professionnels en sciences de l'éducation*, Lille, Les cahiers d'études du CUEEP, n. 5, 1985 (122 p.)
- JOBERT G., "Les formateurs d'adultes : des métiers ou une profession ? A propos d'une étude de l'association A3E", *Etudes et Expérimentation*, n. 9, sept.-oct., 1984 (pp. 1-8)
- JOBERT G., "Processus de professionnalisation et production du savoir", *Education Permanente*, n. 80, sept., 1985 (pp. 125-146)
- JOBERT G., "La professionnalisation des formateurs", dans *Quelle formation ? Quels formateurs ?*, Délégation à la Formation Professionnelle, Paris, La Documentation Française, 1987 (pp. 129-138)
- JOBERT G., "Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes", *Education Permanente*, n. 87, sept., 1987 (pp. 19-34)
- JOBERT G., "La professionnalisation des formateurs : point de vue de recherche", *Etudes et Expérimentations*, n. 29, janv.-fév., 1988 (pp. 23-29)
- JOBERT G., "La professionnalisation des formateurs : approche sociologique", *Actualité de la formation permanente*, n. 103, nov.-déc., 1989 (pp. 25-28)
- ENGRAND S., GADREY N., *Formation et diversification de l'emploi féminin*, LASTREE, Lille, juin, 1991 (ronéoté 116 p.)

- LE BOTERF G. & VIALLET F., *Métiers de formateurs*, Paris, E.P.I., 1976
- LENNUIER F., "... Et à l'Education Nationale, quoi de neuf ?", *Education permanente*, n. 74, juin, 1984 (pp. 67-73)
- LIETARD B., "Développer le professionnalisme des formateurs", *Jeunes et Technologies*, n. 16, nov., 1987 (pp. 11-12)
- LIETARD B., "Autour de la nébuleuse 'Acteurs de la formation continue'", *Actualité de la formation permanente*, nov.-déc., 1989 (pp. 90-93)
- LIETARD B., "Professionnalisme oui, professionnalisation non", *CEDEFOP News*, déc., 1989 (supplément, pp. 1-2)
- LIETARD B., BEAUMELOU F., "Vers un formateur européen ?", *Education permanente*, n. 99, sept., 1989 (pp. 55-66)
- LIETARD B., "La formation change, les formateurs aussi", *Actualité de la formation permanente*, n. 117, mars-avr., 1992 (pp. 41-45)
- LUCAS A.-M. et MAZURIER F., "Quelle formation ? Quels formateurs ?", *Actualité de la formation permanente*, n. 86, janv.-fév., 1987 (pp. 9-15)
- MAHE M.-C., CHANTELOUBE J.-P., "Les formateurs d'adultes : des métiers ou une profession ? Réponse à Guy Jobert", *Etudes et Expérimentations*, n. 10, nov.-déc., 1984 (pp. 27-30)
- MALGLAIVE G., *La formation et la qualification des agents de la formation continue*, Paris, Ministère de la Formation Professionnelle, 1983 (95p.+ annexes)
- MALGLAIVE G., "La formation et la qualification des agents de la formation", *Actualité de la Formation Permanente*, n. 63, mars-avril, 1983 (pp. 39-45)
- MALGLAIVE G., "Les formateurs de l'E.A.D.", *Actualité de la formation permanente*, n. 87, mars-avril, 1987 (pp. 46-47)
- MALGLAIVE G., "Où vont les formateurs ?", *Actualité de la Formation Permanente*, n. 90, sept.-oct., 1987 (pp. 113-120)
- MARQUART F., "Formateur, une professionnalité segmentée et éclatée", *Cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, n. spécial, 2 tomes, juin, 1990 (pp. 83-104)
- MONACO A., "La place du tutorat en entreprise dans la formation des jeunes", *Education permanente*, n. 74, juin, 1984 (pp. 191-197)
- PARIAT M., "L'émergence du métier de formateur", *Actualité de la formation permanente*, n. 117, mars-avr., 1992 (pp. 57-63)
- PECHENART J.M., "Les trois âges de la formation", *Formation Continue et Développement des Organisations*, n. 75, janv.-mars, 1987 (pp. 4-8)

- PINATEL H., "Tutorat et relations entre organismes de formation et entreprise", *Actualité de la formation permanente*, n. 64, mai-juin, 1983 (pp. 43-45)
- POLLEFOORT R., "Formateur demain, quel métier ?", *Formation continue et développement des organisations*, n. 75, janv.-mars, 1987 (197 p.)
- PRIMON J.L., "Les professions de la formation : structure des emplois", *Cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, n. spécial, 2 tomes, juin, 1990 (pp. 166-170)
- PRIMON J.L., "Les professions de la formation", *Actualité de la formation permanente*, n. 109, 1991 (pp. 155-159)
- SERIEYX H., "La nouvelle formation", *Actualité de la formation permanente*, n. 44, janv.-fév., 1980 (p. 90)
- SIESS J.Y., "Les jeunes et leurs formateurs : un espace nouveau ?", *Education permanente*, n. 74, juin, 1984 (pp. 83-88)
- THERY B., "L'évolution de la fonction de formateur face à l'insertion des jeunes", *Education permanente*, n. 66, déc., 1982 (pp. 37-52)
- THERY B., "Formation en alternance et formation des adultes : quelques réflexions à partir de portraits de formateurs européens", *Actualité de la formation permanente*, n. 64, mai-juin, 1983 (pp. 45-50)
- THERY B., *Situation professionnelle et formation des formateurs dans la communauté européenne*, Berlin, CEDEFOP, 1985 (169 p.)
- VOLERY L., SOIDET D., "Un système de promotion professionnelle et sociale des formateurs dans le BTP : la formation supérieure de formateurs de branche", *Etudes et expérimentations*, n. 29, janv.-fév., 1988 (pp. 11-16)
- WEMAERE J., "Professionnalisation du métier de formateur : point de vue d'un représentant d'une organisation professionnelle", *Colloque Analyser les cycles longs qualifiants de formation de formateurs*, 1 et 2 oct., Actes, 1987 (pp. 41-45)

QUI SONT LES FORMATEURS (APPROCHES EMPIRIQUES)

- BAPST C., BEAUVALLET-CAILLET E., "Les programmes de formation de formateurs pour les jeunes de 16-18 ans", *Actualité de la formation permanente*, n. 63, mars-avril, 1983 (pp. 46-49)
- BAPST C., BEAUVALLET-CAILLET E., *Qui sont les formateurs en formation dans le cadre du dispositif jeunes ?*, A.D.E.P., juillet, 1983 (105 p.)

- BAPST C., BEAUVALLET-CAILLET E., "La formation de formateurs pour les jeunes de 16 à 18 ans", *Courrier de l'ADEP*, n. 65, juil.-sept., 1983 (pp. 39-76)
- BOURGOIS Y., HEDOUX J., *Les publics du DUFA de Lille, 1974-1987*, Les cahiers d'études du CUEEP, n. 13, sept., 1989 (113 p.)
- BRETON J., FEUTRIE M., HEDOUX J., MLEKUZ G., RICHARDOT B., *Des femmes en formation. Stagiaires et formatrices de couture dans les actions collectives de formation*, LASTREE (Université Lille I) et ADAFCO de Sallaumines-Noyelles, Lille, 1984 (389 p.)
- COUFFINHAL F., MONTLIBERT O., *Quelques évolutions de l'offre de formation en Lorraine et leurs conséquences sur la qualification des formateurs*, Nancy, CUCES Universités, 1987 (107 p.+ annexes)
- DUBAR C., DUBAR E., FEUTRIE M., GADREY N., HEDOUX J., VERSCHAVE E., *L'autre jeunesse*, P.U.L., 1987 (chap. VII et VIII) (264 p.)
- DUGUE E., "Les formateurs jeunes : identité, statut, intégration", *Education permanente*, n. 74, juin, 1984 (pp. 29-42)
- FEUTRIE M., *Les formateurs d'adultes dans la région Nord-Pas de Calais*, Lille, C.U.E.E.P. - O.R.C.E.P., déc., 1984 (82p.+ annexes)
- FRITSCH P., *L'éducation des adultes*, Paris, La Haye, Mouton, 1971 (176 p.)
- HEDOUX J. (1982), "Champ et agent éducatif", *Culture*, n.2, juin, 1982 (pp. 20-24)
- HEDOUX J., VERMERSCH P., DELEDICQUE M.G., NOEL A., NOEL C., *Des praticiens analysent leurs démarches : approche sociologique et psychologique des jeunes dits de "bas niveaux" et de leurs formateurs. Une recherche-action sur les "formateurs jeunes" du C.R.E.F.O.*, Lille, C.R.E.F.O.-O.R.C.E.P., 1982 (491 p.+ annexes)
- HEDOUX J., "Approche sociologique des jeunes dits de "bas niveaux" et de leurs formateurs", *Actualité de la Formation Permanente*, n. 64, mai-juin, 1983 (pp. 71-78)
- HEDOUX J., "Des formateurs et leurs publics jeunes : solidarités et proximités sociales ?", *Education permanente*, n. 74, juin, 1984 (pp. 43-65)
- FEUTRIE M., HEDOUX J., *Les formateurs du Dispositif, trajectoires et représentations*, LASTREE, Mission nationale d'observation et d'évaluation du dispositif 16-18 ans Région Nord-Pas de Calais, août-sept., 1984 (53p.)

- SE.FO.CEP. (Service de Formation Continue et d'Education Permanente, Université Rennes 2), *Analyse des besoins en formation des formateurs intervenant auprès des publics 16/25 ans en Région Bretagne*, Rennes, Délégation à la Formation Professionnelle, 1989 (67 p.+ annexes)
- VASCONCELLOS M., *Les formateurs, groupe social et identité professionnelle (rapport final)*, Paris, Université Paris VIII, 1987 (77 p.)
- VASCONCELLOS M., "Les formateurs, l'accès au métier", *Actualité de la formation permanente*, n. 94, mai-juin, 1988 (pp. 102-106)

EDUCATION ET FORMATION

- BARBIER J.M., LESNE M., *L'analyse des besoins de formation*, Paris, R. Jauze, 2nd éd. 1986, 1977 (228 p.)
- CARDON C.A., *Jeunes sans diplôme dans le Crédit Formation Individualisé. Quelle réponse ?* Mémoire de maîtrise dirigé par E. Charlon sous la responsabilité scientifique de P. Demunter, juin, 1992 (155 p.)
- C.E.R.E.Q., *L'avenir du niveau V, C.A.P.-B.E.P.*, Collection des études, n. 56, oct., 1990 (184 p.)
- CHARLOT B., "Négociation des besoins : nécessité ou impasse ?", *Education permanente*, n. 34, mai-juin, 1976 (pp. 19-33)
- CHARLOT B. et FIGEAT M., *Histoire de la formation des ouvriers*, Paris, Minerve, 1985 (621 p.)
- CHARLOT B., "1959-1989 : les mutations du discours éducatif", *Education permanente*, n. 98, juin, 1989 (pp. 133-149)
- DEMAZIERE D., CHERAIN A., *Former les chômeurs menacés d'exclusion, les A.I.F. dans le département du Nord*, LASTREE, Lille, août, 1991 (ronéoté 141 p.)
- DEMAZIERE D., *Le chômage en crise ? La négociation des identités des chômeurs de longue durée*, Presses Universitaires de Lille, 1992 (380 p.)
- DEMUNTER P., "Les aléas d'un projet d'université au service des travailleurs : l'université ouverte de Charleroi", *Contradiction*, n. 21, 1979 (pp. 27-48)
- DUBAR C., "A propos des fonctions de la formation continue en France : interprétations et confrontations théoriques", Lille, *C.L.E.S.*, n. 1, 1er semestre, 1983 (pp. 51-58)
- DUBAR C., *La formation professionnelle continue en France : 1970-1980*, Paris, Aux amateurs de livres, 1983 (1015 p.)

- DUBAR C., *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, Coll. Repères, 1990 (2ème ed.) (125 p.)
- DUMAZEDIER J., "Education permanente vingt ans après", *Education permanente*, n. 98, juin, 1989 (pp. 101-119)
- I.N.S.E.E., *Données Sociales 90*, 1990
- LE BOTERF G., *Comment investir en formation*, Paris, Les éditions d'organisation, 1989 (214 p.)
- LESNE M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984 (238 p.)
- MALGLAIVE G., *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1981 (258 p.)
- MALGLAIVE G., *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990
- MERLE V., "Faut-il former les chômeurs ?", *Education permanente*, n. 98, juin, 1989 (pp. 173-183)
- MUEL-DREYFUS F., *Le métier d'éducateur*, Paris, Ed. Minit, 1983 (270 p.)
- NICOLE-DRANCOURT C., *Le labyrinthe de l'insertion*, Paris, La documentation française, 1991 (408 p.)
- SCHWARTZ B., *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, rapport au premier ministre, Paris, La documentation française, 1981 (146 p.)
- SCHWARTZ B., "Une nouvelle chance pour l'éducation permanente", *Education permanente*, n. 98, juin, 1989 (pp. 121-132)
- TANGUY L., *L'Enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 1991 (227 p.)
- TERROT N., *Histoire de l'éducation des adultes*, Paris, Edilig, 1983 (307 p.)
- VERNIERS M.C., "La qualification sociale : un nouveau besoin de formation ?", *Les cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, n.3, juin, 1985 (105 p.)

EDUCATION ET SOCIETE

- ACCARDO A. et CORCUFF P., *La sociologie de Bourdieu*, Textes choisis, Paris, Le Mascaret, 1989 (247 p.)
- BOUDON R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, Coll. U, 1973 (398 p.)

- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *La reproduction*, Paris, Ed. Minit, 1970 (281 p.)
- BOURDIEU P., "Avenir de classe et causalité du probable", *Revue Française de Sociologie*, XV, 1973 (pp. 3-42)
- BOURDIEU P., BOLTANSKI L., "Le titre et le poste", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 2, mars, 1975
- BOURDIEU P., "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 24, 1978
- BOURDIEU P., *La distinction, Critique sociale du jugement*, Paris, éd. Minit, 1979 (670 p.)
- BOURDIEU P., *Le sens pratique*, Paris, Ed. Minit, 1980 (477)
- BOURDIEU P., *Questions de sociologie*, Paris, Ed. Minit, 1980 (280 p.)
- BOURDIEU P., *Choses dites*, Paris, Ed. Minit 1987 (231 p.)
- BOURDIEU P., *La noblesse d'Etat*, Paris, Ed. Minit, 1989
- DURKHEIM E. (1902-1903), *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1963 (242 p.)
- DURKHEIM E. (1904-1905), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF/Quadrige 1990 (403 p.)
- DURKHEIM E. (1911), *Education et sociologie*, Paris, PUF/Quadrige 1989 (131 p.)
- PASSERON J.C., "L'inflation des diplômes; Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie", *Revue française de sociologie*, XXIII, 1982 (pp. 551-584)

SUR LE CONCEPT D'IDENTITE

- BERGER P. et LUCKMANN T. (1966), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986 (trad. fran.)
- BLANC M. (ed.), *Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris, l'Harmattan, 1992 (294 p.)
- DUBAR C., DUBAR E., ENGRAND S., FEUTRIE M., GADREY N., VERMELLE M.-C., *Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise*, LASTREE, Lille, 1989 (ronéoté 457 p.)
- DUBAR C., *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 1991 (278 p.)

- DUBAR C., "Orientation et construction identitaire", *Education permanente*, n. 108, sept., 1991 (pp. 11-22)
- DUBAR C., "La place des formateurs, les innovations de formation en entreprise", *Actualité de la formation permanente*, n. 119, juil.-août, 1992 (pp. 10-13)
- DUBAR C., "Formes identitaires et socialisation professionnelle", *Revue française de sociologie*, XXXIII-4, oct.-déc., 1992 (pp. 505-529)
- MEAD G. H. (1933), *L'esprit; le soi et la société*, Paris, PUF, 1963 (trad. fran.)
- SAINSAULIEU R., *L'identité au travail*, Paris, Presses de la FNSP, 1977 (477 p.)

SOCIOLOGIE ET PROFESSION

- BOLTANSKI L., *Les cadres : la formation d'un groupe social*, Paris, Ed. Minuit, 1982
- BOURDONCLE R., "La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines", *Revue Française de Pédagogie*, n. 94, janv.-fév.-mars, 1991 (pp. 73-92)
- CHAPOULIE J.M., "Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels", *Revue française de sociologie*, XIV, 1973 (pp. 86-114)
- JOBERT G., *Les formateurs d'adultes. Matériaux pour l'étude sociologique d'un groupe professionnel*, Paris, Délégation à la formation professionnelle, 1987 (313 p.)
- LATREILLE G., *La naissance des métiers en France 1950-1975*, Etude psycho-sociale, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Presses Universitaires de Lyon, 1980 (408 p.)
- MAURICE M., "Propos sur la sociologie des professions", *Sociologie du travail*, numéro spécial "Les professions", 2, 1972

TRAVAIL, QUALIFICATION ET STATUT

- PARADEISE C., "Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail", *Sociologie du travail*, XXIX, 1, 1987 (pp. 35-46)
- PAUGAM S., "Les statuts de la pauvreté assistée", *Revue française de sociologie*, janv.-mars, XXXII-1, 1991 (pp. 75-101)

- REYNAUD J.D., "Conflit et régulation sociale. Esquisse d'une théorie de la régulation conjointe", *Revue française de sociologie*, XX, 1, 1979 (pp. 367-376)
- REYNAUD J.D., "Qualification et marché du travail", *Sociologie du travail*, (1), 1987 (pp. 86-109)
- REYNAUD J.-D., *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, A. Colin, Coll. U., 1989
- SCHNAPPER D., "Rapport à l'emploi, protection sociale et statuts sociaux", *Revue française de sociologie*, XXX-1, 1989 (pp. 3-29)
- TANGUY L., *L'introuvable relation formation/emploi*, Paris, La Documentation Française, 1986 (302 p.)
- TREANTON J.-R., "Le concept de carrière", *Revue française de sociologie*, I, 1960

FORMATEURS ET DROIT

- BELIER G., "Les points clés de la Convention Collective", *Actualité de la formation permanente*, n. 104, janv.-fév., 1990 (pp. 56-61)
- BOUMENDIL M., "Le point sur la protection sociale des animateurs de la formation continue", *Actualité de la formation permanente*, n. 56, janv.-fév., 1982 (pp. 89-95)
- BOUMENDIL M., "Jurisprudence : la nature juridique du contrat qui unit un formateur vacataire à un organisme de formation", *Actualité de la formation permanente*, n. 57, mars-avril, 1982 (pp. 71-72)
- CENTRE IDEES (*Centre d'études et recherches pour l'innovation et le développement économique et social*), "Les statuts professionnels des travailleurs de la formation professionnelle continue", Paris, Délégation à la Formation Professionnelle, 1988 (2 tomes) (183 p.+ annexes)
- CEPEDE J.-P., "Protection sociale des formateurs : travailleurs indépendants ou salariés ?", *Actualité de la formation permanente*, n. 94, mai-juin, 1988 (pp. 97-101)
- JACQUET O., "Les formateurs : organisation de la profession et situation juridique", *Actualité de la formation permanente*, n. 44, janv.-fév., 1980 (pp. 40-53)
- JACQUET O., "Vers un statut du formateur ?", *Actualité de la formation permanente*, n. 63, mars-avril, 1983 (pp. 37-38)

JACQUET O., "Jurisprudence en matière de formation professionnelle continue (situation juridique du formateur)", *Actualité de la formation permanente*, n. 66, sept.-oct., 1983 (pp. 61-62)

LIAISONS SOCIALES, Législation sociale, C2, n. 6111 du 16/06, "Organismes de formation, première convention collective nationale", 1988 (14 p.)

LES ACTIONS COLLECTIVES DE FORMATION

CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P., "20 ans de formation d'adultes : l'action collective de formation de Sallaumines Noyelles-sous-Lens", n. 19, nov., 1991 (102 p.)

DEMUNTER P., "L'éducation permanente en Belgique", *Contradictions*, n. 21, 1979 (pp. 7-26)

DEMUNTER P., VERNIERS M.C., *La FUNOC : une pratique éducative en milieu ouvrier*, Bruxelles, *Contradictions*, 1982 (204 p.)

DEMUNTER P., *L'Action Collective de Formation de Sallaumines*, Les cahiers d'études du C.U.E.E.P., n. 15, fév., 1990 (127 p.)

DUBAR C., EVRARD S., "Recherche sur quelques facteurs sociaux des motivations à la formation collective", *Education permanente*, n. 17, janv.-fév., 1973 (pp. 5-27)

DUBAR C., FEUTRIE M., MLEKUZ G., *Le public de la formation collective*, Lille, ADAFCO, USTL, 1976 (160 p.)

DUBAR C., FEUTRIE M., MLEKUZ G., *La volonté de former*, Lille, ADAFCO, USTL, 1978 (100 p.)

DUBAR C., "Les enjeux politiques et culturels des actions collectives françaises", *Contradictions*, n. 21, 1979 (pp. 119-130)

DUBAR C., FEUTRIE M., DESPRINGUES A.M., FURMAN M., HEDOUX J., MLEKUZ G., *Les retombées culturelles d'une action collective de formation*, Lille, ADAFCO, USTL, 1979 (188 p.)

DUBAR C., DEBUCHY F., DELAUNAY Q., FEUTRIE M., GADREY N., VERSCHAVE E., *Besoins de formation continue et crise économique*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1981 (203 p.)

ELIE A., "Action de formation dans le bassin ferrifère lorrain", *Education permanente*, n. 1, mars, 1969 (pp. 89-102)

FEUTRIE M., *La demande de formation en milieu ouvrier : l'A.C.F. de Sallaumines-Noyelles*, Thèse de doctorat de 3e cycle sous la direction de J. Dumazedier, Université de Paris V, 1977 (377 p.+ annexes)

- FEUTRIE M., "L'action collective de Sallaumines. La réponse du public", *Contradictions*, n. 21, 1979 (pp. 101-118)
- HEDOUX J., *Non-publics de la formation d'adultes*, Thèse de doctorat de 3e cycle sous la direction de P. Demunter, Lille, Université de Lille III, 1980 (633 p.+ annexes)
- HEDOUX J., "Les non-publics de la formation collective", *Education permanente*, n. 61, déc., 1981 (pp. 89-106)
- HEDOUX J., "Des publics et des non-publics de la formation des adultes : l'accès à l'Action Collective de Formation de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens", *Revue française de sociologie*, XXIII, 1982 (pp. 253-274)
- HEDOUX J., "Non-publics, publics de la formation d'adultes : l'accès à l'action de formation collective de Sallaumines-Noyelles", *Actualité de la formation permanente*, n. 56, 1982 (pp. 81-88)
- LOUBIERE J.C., "Prise en compte des demandes dans une action de formation collective", *Education permanente*, n. 35, sept.-oct., 1976 (pp. 51-90)
- MLEKUZ G., "Sallaumines-Noyelles sous lens : une action collective de formation en bassin minier", *Contradictions*, n. 21, 1979 (pp. 77-100)
- VERNIERS M.C., "L'action collective de formation à Marchienne", *Contradictions*, n. 21, 1979 (pp. 49-76)

TECHNIQUES D'ENQUETE

- BLANCHET A. & Al., *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 1985 (290 p.)
- BLANCHET A., Ghiglione R., Massonnat J., Trognon A., *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1987 (197 p.)
- BLANCHET A. & Al, "Anatomie de l'entretien", *Revue Française de Psychologie*, n. 35, 1990.
- BLANCHET A., *Dire et faire dire l'entretien*, Paris, A. Colin, 1991 (173 p.)
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., CHAMBOREDON J.C., *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton/Bordas, 1968
- BOURDIEU P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993 (pp. 903-939)
- DUBUS A., *Méthodes et pratique du traitement statistique en sciences humaines*, Lille, Les Trois-Monts, 1992 (266 p.)
- GHIGLIONE R., Matalon B., *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*, Paris, A. Colin, 1991 (301 p.)

- GUITTET A., *L'entretien*, Paris, A. Colin, 1983 (156 p.)
- LANGOUET G., PORLIER J.C., *Mesure et statistique en milieu éducatif*, Paris, E.S.F., 1981 (3ème éd. 1989) (201 p.)
- LANGOUET G., PORLIER J.C., *Pratiques statistiques en sciences humaines et sociales*, Paris, E.S.F., 1989 (228 p.)
- MICHELAT G., "Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie", *Revue Française de Sociologie*, XVI, 1975 (pp. 229-247)
- QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1988 (271 p.)

TABLE DES MATIERES

Introduction générale	5
Chapitre I. - L'évolution de la formation et les modèles de formateurs. Une contradiction historiquement située	9
§ 1 Le formateur-enseignant de la promotion sociale	9
1. 1950-1970, La promotion sociale	9
a) Une notion historiquement située	9
b) Les définitions et fluctuations	10
c) L'émergence d'un modèle dominant	12
2. La fonction et le modèle du formateur	14
a) La pédagogie transmissive et l'idéologie dominante	14
b) La variation anthithétique et ses caractéristiques	16
§ 2. Une autre réponse éducative	18
1. Le renversement de l'offre de formation	18
2. Le formateur et la collectivité	22
§ 3. La stagification et le développement personnel	25
1. 1970-1980 : les effets immédiats de la loi de 1971	25
2. Le rôle et le modèle du formateur	27
§ 4. Le formateur écartelé	30
1. L'instrumentalisation de la formation	31
2. La contradiction du formateur	32
Conclusion	36
Chapitre II. - Les Fonctions et les classements des formateurs. Hiérarchie et division sociale	39
§ 1. Les métiers de la formation	39
1. Un flou historiquement entretenu	39
2. Des tentatives de catégorisation des activités	41
a) L'analyse par les pratiques pédagogiques	42
b) Des évolutions mineures	44
3. La nomenclature de l'I.N.S.E.E.	46
Conclusion	48

§ 2. La première convention collective (1988)	48
1. Les résistances et le champ d'application	49
2. La classification des emplois	50
3. Des relations entre le titre et le poste	53
4. Le statut de l'emploi	57
Conclusion	60
§ 3. Une professionnalité segmentée et éclatée ?	61
1. Du métier à la profession, quelle(s) approche(s) ?	61
2. Les professions et les semi-professions	64
3. Une rhétorique à trois termes	66
4. L'indétermination et la technicité	68
5. La conquête des positions et attributs dominants	71
Conclusion	74
Chapitre III. - Les approches empiriques des formateurs. Confirmations et limites	77
§ 1. Une contradiction nettement affirmée	77
1. Un schéma type...	78
2. ...Pour un exemple-type	80
a) Des formateurs sociaux...	80
b) ...bien différents des tuteurs en entreprise	81
3. Des logiques d'acteurs différenciées	82
a) Les rapports de forces et les positionnements	82
b) Les recrutements respectifs des formateurs	84
4. La contradiction au coeur des formateurs	86
Conclusion	88
§ 2. La division sociale du travail à travers trois recherches	89
1. Les formateurs du Nord Pas-de-Calais	90
a) La répartition des fonctions et l'activité de production	90
b) Le statut de l'emploi, la logique sexiste et la précarité	92
c) Les recrutements et la perception des recrutements	93
d) Des niveaux de formation peu élevés	94
Conclusion	95
2. Les formateurs de Bretagne	96
a) Une répartition désordonnée des fonctions	96
b) Les statuts de l'emploi et la précarité différentielle	97
c) Un effet de surinvestissement scolaire	98
Conclusion	99

3. Les formateurs de Lorraine	99
a) Les fonctions et les niveaux de responsabilité	100
b) La solidité des statuts et la hiérarchie des savoirs	101
Conclusion	102
Conclusion	103
Chapitre IV. - Conclusions générales et projet de thèse	105
§ 1. Les Acquis de cette étude	105
§ 2. Le projet de thèse de doctorat	110
1. L'hypothèse centrale et les sous-hypothèses	110
L'hypothèse centrale de la recherche	110
Sous-hypothèse n° 1	110
Sous-hypothèse n° 2	110
Sous-hypothèse n° 3	111
2. L'opérationnalisation	111
a) Une contradiction permanente	111
b) L'appréhension du terrain de recherche	112
c) Des formateurs divisés socialement	113
d) Une professionnalisation éclatée et segmentée	114
Concept de jeu comme propriété du champ social	115
Concept de stratégie	116
Concept d'identité	117
Bibliographie	121
Professionnalisation/professionnalité des formateurs	121
Qui sont les formateurs (approches empiriques)	125
Education et formation	127
Education et société	128
Sur le concept d'identité	129
Sociologie et profession	130
Travail, qualification et statut	130
Formateurs et droit	131
Les Actions Collectives de Formation	132
Techniques d'enquête	133
Table des matières	135

BON DE COMMANDE

à renvoyer à

CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P.

11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex (tél. : 20/58.11.11)

Nos.	F.F.	Nbre d'ex.
1. L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation, janvier 1984	70	<input type="text"/>
2. Un programme de développement local intégré dans le Bassin Minier du Pas-de-Calais, juin 1984	70	<input type="text"/>
3. La qualification sociale, un nouveau besoin de formation ? juin 1985	70	<input type="text"/>
4. Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociales des jeunes : Une idée neuve ? Un dispositif des années 80 ? octobre 1985	70	<input type="text"/>
5. Les pratiques de formation et les acquis professionnels en licence de sciences de l'éducation, décembre 1985	70	<input type="text"/>
6. Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP, janvier 1986	70	<input type="text"/>
7. Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques, décembre 1986	70	<input type="text"/>
8. Espaces de paroles, espace de choix ? De la communication en collège, septembre 1987	70	<input type="text"/>
9. Recherche-action : Méthodes et stratégies, décembre 1987	70	<input type="text"/>
10. Droit : discours et pratiques des formateurs, avril 1988	70	<input type="text"/>
11. Un essai d'évaluation formative, mai 1988	70	<input type="text"/>
12. A propos d'un outil informatique ouvert : Nanobureautique, mai 1989	70	<input type="text"/>
13. Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987, septembre 1989	70	<input type="text"/>
14. Les maux pour le dire. Des mots pour l'écrire, décembre 1989	70	<input type="text"/>
15. Six stages de préparation à l'emploi renforcé dans l'agglomération lilloise février 1990	70	<input type="text"/>
16. L'Action Collective de Formation de Sallaumines, février 1990	70	<input type="text"/>
17. Psychosociologie : crise ou renouveau ?, mai 1990	70	<input type="text"/>
N° spécial : Actes du Colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : Réponse des universités", Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989	200	<input type="text"/>
18. L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord-Pas-de-Calais, février 1991	70	<input type="text"/>
19. 20 ans de formation d'adultes : l'ACF de Sallaumines Noyelles-sous-Lens	70	<input type="text"/>
20. Entreprise et représentation de l'illettrisme, juin 1992	70	<input type="text"/>
21. Canal 6, Rapport d'évaluation, décembre 1992	70	<input type="text"/>
22. Une pratique d'enseignement ouvert : l'ESEU, mars 1993	70	<input type="text"/>
23. Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail, octobre 1993	70	<input type="text"/>
Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	300	<input type="text"/>

Veillez préciser :

- votre nom et adresse complète
- le numéro à partir duquel vous souhaitez voir prendre cours votre abonnement.

Veillez joindre à votre commande, un chèque libellé au nom du C.U.E.E.P.

Par commande groupée de six exemplaires au moins, le prix est de 300 FF.

Achévé d'imprimer sur les Presses
de l'Université Charles de Gaulle - Lille III

Dépôt légal : 4^{ème} trimestre 1993

C.U.E.E.P. : Centre Université. Economie d'Education Permanente

U.S.T.L. : Université des Sciences et Technologies de Lille

Une étude du laboratoire de recherche Trigone : Formation, technologies nouvelles et développement.

Toute correspondance est à envoyer aux : CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP.

9/11 rue Angellier - 59046 LILLE CEDEX

Tél. : 20 58 11 53. - Fax : 20.58.11.10