

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

n°25

juin 94

**RECHERCHES-ACTIONS :
METHODES ET PRATIQUES
DE FORMATION**

Tome 1

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

LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

Membres fondateurs : Joseph LOSFELD, Paul 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, E. CHARLON, J. CLENET, R. COULON, A. DERYCKE, P. DEMUNTER, B. JOLY, J. HEDOUX, G. LECLERCQ, V. LECLERCQ, , M. MEBARKI, G. NIQUET, D. POISSON, A. TARBY, M.R. VERSPIEREN, E. VERSCHAVE.

Secrétaire de rédaction : Véronique LECLERCQ

Gestion et Administration : Véronique LECLERCQ et Jocelyne PROVENSAL

Publication : 2 à 4 numéros par an

Prix du Numéro : 70 F.

Abonnement : 300 F. (Pour six numéros)

Toute correspondance est à envoyer aux CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P. :
11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex - Tél.: 20.58.11.11

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

juin 1994 - N° 25

**RECHERCHES-ACTIONS :
METHODES ET PRATIQUES
DE FORMATION**

Tome 1

U.S.T.L.

C.U.E.E.P.

SOMMAIRE

- M.R. Verspieren* - Introduction au Cahier du CUEEP "Recherches-Actions : Méthodes et pratiques de formation.....5
- J. Hédoux* - Sciences humaines, pratiques de formation et praticiens : des rapports complexes ; les recherches-actions de type stratégique comme orientation féconde.....15
- C. Capelani* - Une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique (L'exemple du DUFA de Lille).....67
- A. Tarby* -L'opérationnalisation d'un projet global de formation105

INTRODUCTION AU CAHIER DU CUEEP "RECHERCHES-ACTIONS : METHODES ET PRATIQUES DE FORMATIONS". TOME 1

par Marie-Renée VERSPIEREN

REFLEXION SUR LE CONCEPT DE « STRATEGIE » DANS LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATEGIQUE

Cette préface introduit les trois articles qui composent ce cahier, mais se centre également sur trois questions, représentatives de l'état d'avancement des travaux de l'équipe de recherche « Megadipe »¹ : depuis 1986 des praticiens, des enseignants-chercheurs de plusieurs disciplines, des chargé(e) de recherches, des ingénieurs d'études, des conseillers en formation continue et des étudiants en sciences de l'éducation se réunissent régulièrement autour du thème qui les fédère : la recherche-action.

Ces réunions permettent de faire avancer la réflexion sur les pratiques des membres de Megadipe. La soutenance d'une thèse de doctorat, de six mémoires de maîtrise ainsi que la mise en oeuvre d'une expérimentation de formation de formateurs à et par la recherche-action - ce sujet étant lui-même celui d'une thèse à venir - tend à prouver qu'universitairement parlant, cette réflexion n'est pas stérile.

Mais les travaux universitaires ne constituent pas l'unique objectif du groupe. Le compagnonnage intellectuel permet d'argumenter, d'écrire, de participer à différents travaux. Nous nous engageons de cette manière sur un plan régional et national pour la diffusion d'une recherche-action rigoureuse pouvant déboucher sur des connaissances réfutables. Ceux qui nous ont lus ou rencontrés sauront qu'il est question ici de la recherche-action de type stratégique. C'est pourquoi l'objet de cette introduction sera également une approche du concept de « stratégie » au sein de cette démarche.

§1. PRESENTATION SUCCINCTE DES TROIS ARTICLES

Les trois articles rassemblés dans ce Cahier abordent différemment la démarche de recherche-action de type stratégique.

L'article de Jacques Hédoux montre que les praticiens entretiennent avec les sciences humaines des rapports complexes qui entravent la scientificité de leurs travaux, il examine les perspectives qu'offrirait la recherche-ac-

1 L'équipe « Megadipe » est une des trois équipes qui composent le laboratoire Trigone. Ce sigle signifie « Méthodologie générale, analyse de dispositifs et de pratiques éducatives ».

tion de type stratégique si elle dépassait son contact actuel avec "la marge de la marge" des formateurs d'adultes.

L'expérimentation menée et présentée par Christine Capelani de formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique au sein du DUFA de Lille est un début de réponse à l'analyse de J. Hédoux. L'auteur, impliquée en tant que formatrice et conceptrice de l'expérimentation, représente le type même du chercheur-praticien en recherche-action, puisque l'action qui l'occupe actuellement est également le coeur de sa recherche.

André Tarby enrichit, par le dernier article, ce cahier d'un exercice peu aisé. Il présente « une relecture distanciée d'un projet construit collectivement, projet en train de devenir une action en s'inscrivant effectivement dans une offre concrète de formation ». Il illustre ainsi les propos tenus par J. Hédoux : la recherche-action de type stratégique offre une garantie scientifique supplémentaire car elle procède à une action transformatrice contrôlée, ce qui permet d'éclaircir les postulats idéologiques des acteurs², de questionner et d'élucider des cadres de références axiologiques, autrement dit de mener un travail de "subjectivation". C'est ce à quoi l'auteur nous entraîne.

La lecture de ces articles conduit à sélectionner trois questions éminemment liées aux avancées et aux zones d'ombre du processus collectif de recherche dont le souci est de poursuivre l'analyse menée jusqu'alors, sans revenir systématiquement sur des sujets déjà abordés (bien que ceux-ci restent présents dans nombres de discussions et préoccupations). Les interrogations qui sont soulevées ici sont liées entre elles : la première question qui se pose à tout un chacun est celle de son engagement au sein d'une recherche-action : est-ce que cette méthode a son utilité dans le cas qui me préoccupe, va-t-elle m'aider à résoudre le problème auquel je suis confronté ? Puis vient la question du changement souhaité par certains et non par tous : comment, en ce cas, ne pas exposer inutilement ceux qui se sont engagés ? Comment placer le centre de décision de façon à ce que la recherche-action avance dans le sens souhaité par ceux qui l'ont impulsée est la dernière question traitée. Chaque question est abordée selon trois axes, praxéologique, méthodologique et épistémologique, car les trois articles dont ils sont issus sont trois articles qui abordent, selon les sujets qu'ils traitent, ces trois dimensions.

2 « Le poids des postulats philosophiques et idéologiques peut être tout aussi important au sein des RATS (que dans les recherches disciplinaires), mais celles-ci procédant à une action transformatrice contrôlée et les postulats idéologiques résistant plutôt mal à l'épreuve des réalités, les RATS offriraient plutôt une garantie supplémentaire. » (article de J. Hédoux, pp. 50-51).

§ 2. TROIS QUESTIONS TRANSVERSALES ...

- *S'engager ou non dans une recherche-action ?*

La démarche est contraignante, et nous le savons tous pour en avoir menée ou en avoir en cours d'entreprise. Les difficultés ne sont pas occultées à ceux qui nous demandent de les épauler dans la réalisation de leur projet. Qu'est-ce qui fait que certains s'engagent à le mener à bien et d'autres non ?

La première réponse est fournie par l'article de J. Hédoux (p. 39 et suivantes). L'auteur explique qu'il existe au moins cinq types de rapports entre praticiens, sciences humaines et sciences de l'éducation. Il affirme que, dans la majorité des cas, il y a méconnaissance quasi totale des résultats et méthodes des sciences humaines parce que les formations, quelle qu'elles soient, ne s'intéressent pas à ces apports. « Nous serions ici, du point de vue des rapports entre praticiens et sciences humaines, dans une logique de l'ignorance ou du sens commun ». (p. 39)

Toujours majoritairement, les sciences humaines sont réduites à une légitimation des procédures ou à une boîte à outils techniques. Les praticiens viennent y faire leur marché... « Nous serions ici dans une logique instrumentale et d'évitement de fait, des sciences humaines et de l'éducation. » (p. 40)

Il existe cependant ceux qui se sont engagés dans une démarche d'appropriation des résultats de ces sciences, mais qui ont été déçus de leur inefficacité lorsqu'il s'est agi de transformer leurs pratiques « Nous serions ici dans une logique de l'essai, de la déception et, in fine, du renoncement » (p. 40)

Il y a également les formateurs qui ont fait ou qui font des études universitaires initiales. De même qu'il y a des formateurs qui n'hésitent pas à s'engager dans des formations longues pour acquérir différentes « méthodes » qui sont en vogue, comme le PEI, la PNL, l'analyse transactionnelle, etc. Or ces acquis sont quasi unidimensionnels, c'est à dire que toute la perception de la personne passera par le filtre de sa spécialisation. « Dans cette logique quasi mono-maniaque d'utilisation des disciplines ou des "méthodes", on oublie la contingence et la portée limitée des modèles d'intelligibilité élaborés par les sciences humaines ». (p. 40)

Enfin, une infime minorité de formateurs actualisent leur formation initiale à l'aide d'une auto-formation ou de la formation continue, questionnent leurs pratiques et dialectisent théorie et pratique. « Nous serions ici dans une logique collective, appropriative et critique, soit dans le rapport le plus satisfaisant mais aussi le plus rare entre praticiens et sciences humaines. » (p. 41)

Cette analyse aide à comprendre pourquoi nombre de praticiens ne mènent pas de recherches-actions. Les obstacles qui les en empêchent sont nombreux : méconnaissance des sciences humaines et de l'éducation, déception, vue partielle de ce que ces apports pourraient changer pour leurs pratiques...

sans compter des empêchements d'ordre idéologique, politique, financiers mais aussi méthodologiques et scientifiques...

Il n'empêche que des recherches-actions voient le jour. Ce choix, explique A. Tarby, n'est pas neutre. « Il pourrait renvoyer à la représentation que (les praticiens) se font de la capacité de la recherche-action à transformer l'Action Collective de Formation³ ou non, mais aussi à la conception de leur rôle, de leurs responsabilités dans l'institution, comme à la perception des enjeux. Dans son application, le principe n'est-il pas tributaire du statut, du rôle et de la position de chacun vis-à-vis de la structure ? »⁴

A. Tarby note également un changement significatif au cours de l'opérationnalisation « le personnel administratif ou les secrétaires, impliqués à des degrés variables dans la première phase, se sont retirés de la seconde (...) Ce changement de comportement de la part de l'un des acteurs a été relevé. Il n'a jamais été analysé par les autres participants, peut-être au nom de la liberté de participation... mais celle-ci suffit-elle à expliquer cela ? Il reste une question qui aurait pu être reprise par tous »⁵.

Par l'étude des modalités de constitution du groupe expérimental de formation à et par la recherche-action de type stratégique au sein du DUFA, Ch. Capelani introduit ce même type de questionnement.

Elle explique que les formateurs pour le "DUFA-expérimental" ont été recrutés selon trois modalités : soit par le biais de leur organisme, directement sensibilisé par le collectif de recherche-action, soit par lettre-circulaire jointe au dossier d'inscription présentant le projet et invitant les formateurs intéressés à un entretien, soit par l'interpellation directe de la commission d'admission qui considèrerait le profil professionnel de certains formateurs adaptés au projet expérimental.

Elle est amenée à constater que ce recrutement entraîne trois phases d'autosélection, l'une avant les entretiens, l'autre juste après et une dernière dans les premiers mois de l'expérimentation elle-même⁶. Ceci tend à montrer que l'information qui a transité par les organismes a joué un rôle non négligeable dans l'inscription des formateurs; a contrario les formateurs qui se sont portés volontaires et ceux qui ont été interpellés semblent avoir des difficultés à s'inscrire dans le projet, alors même qu'ils faisaient la démarche d'inscription au DUFA. Elle s'interroge aussi sur ce qui s'est passé à l'intérieur des organismes : les formateurs ont-ils été réellement volontaires, ou "désignés volontaires" ? La suite de sa recherche le dira... Mais dans la réflexion

3 L'Action Collective de Formation dont parle l'auteur n'est pas une action sociale, mais une action spécifique située dans le temps et dans l'espace. Il s'agit donc, ici, de l'aspect praxéologique de la question traitée de façon épistémologique par J. Hédoux, précédemment.

4 Cf article d'A. Tarby, p.113.

5 Cf article d'A. Tarby, p.114.

6 Cf article de C. Capelani, p. 85 et suivantes.

«s'engager ou non à mener une recherche-action », la position du praticien dans son organisme semble être un élément important.

Les trois articles montrent donc que les résistances et les difficultés à l'engagement dans une recherche-action de type stratégique sont vraisemblablement diverses et encore ignorées de nous, ce qui nous ouvre un champ d'investigation.

- *Quels sont les risques pris par les "meneurs de recherche-action"?*

La recherche-action ne prend sens pour ceux qui s'y engagent que si elle résout leur problème de terrain. Celui qui décide de s'engager dans cette aventure constitue alors son « acteur collectif ».

Ce faisant, en mêlant praticiens et chercheurs, institutionnels et administratifs, financeurs et décideurs, des difficultés parfois périlleuses peuvent surgir. En effet, dès qu'il s'agit de changement, il apparaît une résistance qui a été analysée par ailleurs et qui pèse sur toute l'action entreprise. « Théoriquement dit A. Tarby, l'enjeu fondamental est ce que l'équipe risque dans l'opération de restructuration : elle peut gagner ou perdre à tout moment (...) L'enjeu est l'engagement réel de tous les responsables dans une entreprise de rénovation à laquelle ils ont adhéré jusqu'à maintenant. Au niveau individuel, l'enjeu peut être le risque d'une perte momentanée d'influence, de pouvoir lié à un territoire soigneusement gardé (...) Le risque pour chacun est aussi d'introduire, sinon un bouleversement, du moins une modification du jeu relationnel avec les formateurs et les stagiaires »⁷. Même si l'auteur note comme risque que cette double déstabilisation personnelle « n'est pas une fin en soi », elle existe bel et bien et nombreux sont ceux qui préfèrent ne pas tenter l'aventure.

Ch. Capelani, dans son expérimentation, a prévu de limiter en partie ces difficultés et ces risques en sensibilisant des responsables d'organismes à la recherche-action et en leur demandant de nommer un tuteur-accompagnateur du praticien-chercheur. Elle lève, de ce fait, une difficulté qu'elle avait elle-même constatée lors d'expériences antérieures : « Nous ne pouvons que confirmer l'opinion des formateurs qui soulignent la nécessité (pour mener à bien leurs recherches) de moyens, notamment en temps. Cela suppose, soit un engagement de l'institution, soit une aide complémentaire de la Région. Sans moyens, lieux et temps spécifiques, il ne peut y avoir de recherche (...). Il n'y aura pas non plus de recherche sans formateurs volontaires; la démarche ne pouvant être ni imposée, ni totalement bénévole »⁸.

7 Cf article d'A. Tarby, p. 118.

8 Cf Ch. Capelani, *Evaluation du Programme Régional de Formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés*, sous la direction scientifique de P. Demunter, 1990, 126 p., p. 31.

Il existe donc un risque collectif pour l'organisme portant une recherche-action et des risques de déstabilisation des positions hiérarchiques individuelles de ses membres.

Il en existe d'autres soulignés par J. Hédoux qui nous touchent en tant que praticien-chercheur universitaire, formant des étudiants. C'est celui, d'une part de « l'excommunication scientifique » et, d'autre part « de la dilution sociale plus ou moins démagogique de la recherche-action »⁹. L'auteur relève que les « meneurs de recherche-action » ont à veiller particulièrement aux trois critères reconnus par l'épistémologie classique : réfutabilité, cumulativité et opérationnalité et préconise pour contrecarrer la dilution sociale « une vigilance constante (...) pour éviter que les recherches-actions de type stratégique ne dérapent vers l'expérimentation participante ou vers l'innovation sociale quasi spontanée »¹⁰.

- *Où se place le centre de décision ?*

Les trois articles qui suivent en font état. Ch. Capelani présente "les instances de la recherche", composées du collectif de recherche et du groupe de suivi. Mais elle présente son projet d'expérimentation successivement aux deux services de formation continue qui organisent le DUFA pour les universités de Lille I et de Lille III, au Conseil de Perfectionnement, instance de concertation politique du DUFA, puis au jury lui-même. Autrement dit, elle suit scrupuleusement la hiérarchie politique puis pédagogique du diplôme. Mais qui, de fait, possède le pouvoir de décider d'arrêter ou de continuer l'expérimentation ? Il n'est pas évident de trouver une réponse à cette question à la lecture de l'article. Mais une hypothèse peut être avancée : est-ce que le centre de décision ne se déplace pas au cours de la recherche-action, le praticien-chercheur représentant, en tout état de cause, le premier et dernier fusible ?

A Tarby parle quant à lui de "la mobilité du centre de décision". Il s'est trouvé confronté au problème du "technique" et du "politique", et laisse la question ouverte en constatant tout de même que « l'examen du processus de décision et des critères de réussite énoncés fait montre d'une exigence stratégique partiellement remplie. D'une part, la constance dans la fixation des critères de réussite a fait défaut, du moins dans le discours explicite sinon dans le comportement des acteurs. D'autre part, s'il y a là pour chaque projet décision effective d'opérationnalisation, le lieu décisionnel s'est déplacé parfois du collectif recherche-action vers les groupes techniques »¹¹. C'est dans ce sens qu'il

9 Cf article de J. Hédoux, p. 65.

10 Id., p. 61.

11 Cf article d'A. Tarby, p. 130.

parle « d'un lien instable entre projet-prise de décision-critères de réussite et variabilité du centre de décision »¹².

Plutôt que d'opposer "technique" et "politique", J. Hédoux, quant à lui, se pose la question de la réconciliation possible entre "le savant" et "le politique" au sein du collectif de recherche. Mais qui possède le leadership à l'instant T de la prise de décision ? La question reste posée...

§3. REFLEXION SUR LE CONCEPT DE STRATEGIE

Voilà trois grands thèmes qui traversent les articles réunis dans ce premier tome : la participation libre à la recherche-action, les risques que prennent ceux qui s'y engagent et le pouvoir de décision.

Un début de réponse à ces trois questions qui s'enchaînent semble tenir en un seul mot : la stratégie. Car s'il y a des risques à mener des recherches-actions, il y a des moyens de les rendre moins périlleux également. Une méthode s'appuyant sur l'analyse stratégique peut vraisemblablement aller plus loin dans sa réflexion sur la limitation des dangers auxquels s'exposent les acteurs de la recherche-action.

Le concept de « stratégie » provient à la fois du champ guerrier - dont il est issu -, et du champ révolutionnaire. Bien entendu, il ne peut être appliqué tel quel aux sciences humaines, mais des éléments sont communs : une stratégie, quelle qu'elle soit, correspond à la planification d'une action. Elle est mise en oeuvre par un ou plusieurs procédés. Par exemple, « la stratégie pédagogique précise les caractéristiques de ses composantes. Elle spécifie donc :

- les caractéristiques et le rôle du sujet,
- les caractéristiques et les rôles de l'agent,
- les objectifs pédagogiques,
- les caractéristiques du milieu,
- la ou les stratégie(s) didactique(s),
- la ou les stratégie(s) d'enseignement,
- la ou les stratégie(s) d'apprentissage »¹³.

Cet exemple illustre le fait que la stratégie éducative se présente comme un plan global et se réfère à un ensemble de stratégies spécifiques, notamment pour chacun des trois types de relations inhérentes à la situation pédagogique, soit l'enseignement, l'apprentissage et la didactique.

12 Id., p. 130.

13 L. Sauvé et R. Legendre, « La notion de modèle en éducation : quelques éléments de clarification » ; article (pp. 28-35) ; p. 31, présenté dans le Tome I, « Orientations » des Actes du congrès A.F.I.R.S.E 1994; « Recherches scientifiques et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives. », doc. ronéotypé, 133 p.

En recherche- action de type stratégique, celui ou ceux qui utilise(nt) ce concept s'en serve(nt) pour fixer principalement à l'ensemble de la démarche un but à atteindre, établir un plan d'actions successives liées étroitement à la recherche, (celle-ci les rend plus efficaces), élaborer des hypothèses en cas de réussite de ces diverses actions comme en cas d'échecs, et, enfin, délimiter précisément ces actions en fonction des moyens (humains, financiers, législatifs....) dont il(s) dispose(nt).

Pour que les « dangers » institutionnels, personnels, professionnels soient moins importants, il s'agit de former un groupe cohérent quant à ses objectifs, opinions, intérêts etc. tout au moins concernant l'action à mener, naturellement. La stratégie aide à constituer l'acteur collectif, et la force du collectif préserve chacun de ses membres. Cela se passe comme si l'acteur collectif focalisait les potentialités communes où chacun puise librement. Le danger vient de ce qu'un individu peut toujours utiliser pour des fins propres ce qui appartient au collectif. D'où la nécessité absolue de s'aider de la stratégie pour constituer cet acteur collectif. Une précaution à prendre également est de faire s'exprimer chaque membre de ce collectif sur les raisons qu'il a de participer à cette recherche-action, et à quel niveau d'implication.

Pourquoi s'entourer de tant de précautions ? Les articles de ce Cahier montrent que les recherches-actions dérangent car, le plus souvent, elles changent des habitudes que certains ne désirent pas voir disparaître. Cette situation mène quasi sûrement à un affrontement, larvé ou non. Or, en cas d'affrontement, le rapport des forces en présence est un enjeu important pour la suite des événements, et il est impossible de le négliger lors de la constitution de ce collectif même.

Enfin, toujours pour poursuivre l'aspect stratégique de la démarche, il s'agit de connaître ceux qui s'opposent à l'action, de les repérer afin de ne pas être surpris par leurs agissements, leurs manoeuvres éventuelles, bref par ce qu'ils pourraient mettre en place pour nuire à l'atteinte de l'objectif de l'acteur collectif. Dès que les opposants sont plus forts que l'acteur collectif, il convient de faire converger les connaissances que chaque membre du collectif possède concernant ces adversaires pour que le rapport de forces ne s'inverse pas de façon définitive, si possible... Car la stratégie ne relève pas du prodige.

Ainsi résumé, on pourrait croire que le concept de stratégie entraîne un comportement schizophrène. C'est faux, bien évidemment. Mais il est aussi clair que, si la recherche-action ne flirte pas avec la schizophrénie, elle ne relève pas non plus de l'angélisme. Il est important d'être très précis avec ces concepts, leurs dangers et leurs dérives possibles.

Un exemple peut venir éclairer ce propos¹⁴. En 1973 des biologistes arrivent à produire une bactérie dans laquelle on a introduit un gène étranger. La première application a lieu en 1977. Dès le début de ces recherches, les risques sont pris au sérieux. C'est l'âge d'or des coalitions militantes entre écologistes et scientifiques de gauche. Dès 1982, les manipulateurs de gène s'opposent aux écologistes sur la question suivante : a-t-on le droit de libérer dans la nature les microbes, plantes et animaux issus de manipulations génétiques ? Car c'est en 1982 qu'une université et une entreprise sollicitent l'autorisation de lâcher en pleins champs une bactérie modifiée, destinée à protéger certaines plantes des risques dus au gel... Or l'agriculture ne se déroule pas en laboratoire. Cette bactérie semble inoffensive. Mais peut-on prévoir les déséquilibres écologiques induits par l'introduction d'un nouvel organisme dans la nature ? Des essais sont pratiqués, soit disant sous serre... En fait, ils ont été effectués dans les jardins de la firme...

A l'heure actuelle, on peut dire que la partie est d'ores et déjà perdue. Une quarantaine d'autorisations ont été attribuées pour des essais de micro-organismes dans les champs, et environ vingt-cinq plantes transgéniques sont en culture expérimentale à l'air libre...

C'était prévisible : une chose est d'être persuadé que les bienfaits attendus des nouvelles techniques, pour la santé ou l'agriculture, sont importants, une autre est de voir que les bénéfices commerciaux sont évidents, les sommes investies énormes...

Si une recherche-action sur ce sujet venait à démarrer, la stratégie de l'acteur collectif pourrait consister à mener un combat qui retarderait les applications à l'air libre et à grande échelle. Pourquoi ? Pour qu'entre-temps des études d'impact soient menées, pour donner la possibilité aux défauts et à certains dangers d'apparaître, pour que les techniques soient éventuellement améliorées et rendues plus sûres. Vus les rapports de forces en présence, un moratoire ne sera plus voté sur ces innovations - à moins d'une catastrophe réellement importante -. Ce n'est donc pas cela qu'une stratégie pourrait actuellement viser. Ce serait cause perdue. Une stratégie bien menée peut atteindre son but, si celui-ci reste dans le champ des possibles, après analyse du principe de réalité. Dans ce cas précis, ce n'est pas pour autant qu'elle arriverait à renverser un tel rapport de force. Il n'est pas dit que dans un autre contexte, ou après quelques désastres écologiques, ce rapport de forces, qui semble inébranlable pour l'instant, ne soit remis en cause.

Tout se passe, en recherche-action de type stratégique, comme si les procédures d'influence entre recherche et action ne peuvent se penser qu'en terme d'interaction et que pour penser l'interaction entre ces deux pôles, il est

14 D'après J-P Lentin, « je pense donc je me trompe; les erreurs de la science de Pythagore au Big Bang », Albin Michel, Paris, 1994, 220 p. pp. 201-203.

indispensable de passer par un troisième terme, de nature totalement différente, destiné à s'intercaler entre les deux, sans qu'aucun des deux ne parvienne jamais à le maîtriser complètement, mais le possède tour à tour. C'est là, peut-être, le rôle de ce fameux centre de décision, c'est là, sûrement que les rapports de forces se jouent. Et c'est là, tout aussi sûrement, que la stratégie prend toute son importance.

POUR CONCLURE...

Les trois grands thèmes traversant les articles réunis dans ce premier tome : la participation à la recherche-action, les risques que prennent ceux qui s'y engagent et la place du pouvoir de décision, comme le début de réponse qui a été abordé n'épuisent pas le nombre de sujets compris dans les textes qui composent ce Cahier.

Nombre d'autres sujets sont également présents dans ce cahier-ci : comment, en recherche-action de type stratégique, gère-t-on les contraintes ? L'analyse stratégique n'évite pas les échecs, certains sont prévisibles mais... n'ont pas été prévus, certains sont imprévisibles et, par conséquent, inévitables. L'article d'A. Tarby en relate un (p. 134), et c'est là l'un de ses intérêts : les recherches-actions de type stratégique n'éliminent pas les erreurs commises de la relation écrite. A propos, quelle forme pourrait prendre la participation des praticiens à l'écriture d'un rapport de recherche-action ? Qu'apprend-on par le biais de la relation des échecs de telle ou telle action, de telle ou telle recherche ?

Ces thèmes feront l'objet d'autres réunions et donneront lieu tout d'abord à un second tome, lui aussi consacré aux méthodes et pratiques de formation en recherche-action de type stratégique : y seront présentés des développements épistémologiques, méthodologiques, praxéologiques...et puis d'autres Cahiers suivront, vraisemblablement plus lointains mais, espérons-le, tout aussi riches que celui que vous allez lire à présent.

avril 1994.

SCIENCES HUMAINES, PRATIQUES DE FORMATION ET PRATICIENS : DES RAPPORTS COMPLEXES ; LES RECHERCHES-ACTIONS DE TYPE STRATEGIQUE COMME ORIENTATION FECONDE

par Jacques HEDOUX

INTRODUCTION

Des constats issus de diverses recherches¹ mais aussi de nos expériences de formation de formateurs et d'enseignants sur les apports des résultats et méthodes des Sciences de l'Education, permettent de considérer comme complexes et insatisfaisantes les relations entre praticiens et chercheurs en éducation, sciences humaines et transformation des pratiques éducatives et de formation².

Les difficultés à surmonter pour un usage effectif et efficace des résultats et méthodes des sciences humaines sont nombreuses. Certaines tiennent aux sciences humaines et de l'éducation elles-mêmes, à leurs modes de production et de diffusion des savoirs, aux doutes qui pèsent aussi sur leur scientificité.

D'autres difficultés tiennent à la globalité et à la complexité des pratiques de formation, aux différents modes de pensée qu'elles requièrent des praticiens et aux types de rapports que ceux-ci entretiennent aux sciences humaines et de l'éducation selon leurs statuts, leurs conditions de travail et leurs itinéraires professionnels et de formation.

On examine, de façon nécessairement succincte, ces difficultés, ce qui implique d'en omettre d'autres, pour étudier, dans la deuxième partie de cet article, la pertinence des réponses apportées par les recherches-actions de type stratégique (R.A.T.S.) en matière de transformation contrôlée des pratiques de formation, de production de connaissances scientifiques et de co-formation entre praticiens et chercheurs en éducation.

1 Les références bibliographiques, signalées dans le texte par le nom de l'auteur, la première lettre de son prénom et l'année de publication, sont regroupées en fin de chaque paragraphe par ordre alphabétique.

2 Globalement, on se référera ici à deux champs de recherche et d'intervention : la formation initiale, la formation d'adultes, les métiers de l'enseignement et de la formation à dominante pédagogique.

§ I. SCIENCES HUMAINES, PRATIQUES ET PRATICIENS DE LA FORMATION : DES RAPPORTS COMPLEXES

Selon la représentation sociale dominante de l'activité scientifique, la scientificité se caractérise par l'existence de systèmes de preuve, par la découverte de régularités (lois de fonctionnement) et par sa capacité à générer des techniques d'intervention efficaces pour agir sur la réalité³.

Confrontées à ce modèle, les sciences humaines se voient fréquemment contester leur scientificité. Elles ne dégagent pas de lois générales d'évolution des sociétés, des groupes, des individus et, quand elles l'ont fait, leurs propositions ont été démenties (R. Boudon, 1984). De même, l'efficacité des techniques d'intervention qu'elles produisent ou préconisent est de moindre portée que pour les sciences physiques ou biologiques.

Pour que l'on puisse parler de relations entre sciences humaines et pratiques de formation, de formation à et par la recherche en éducation, encore faut-il s'assurer de la scientificité des sciences humaines et de l'éducation.

Pour ce qui nous préoccupe ici on examine trois ensembles de questions :

1. les sciences humaines sont-elles des sciences, sont-elles réductibles à du "bricolage idéologique", voire à des constructions strictement idéologiques ?

Les relations entre science et idéologie sont-elles fondamentalement de natures différentes pour les sciences dites "exactes" ou "dures" et les sciences humaines ?

2. En quoi et jusqu'où les résultats et méthodes des sciences humaines sont-ils susceptibles d'informer et de transformer les pratiques pédagogiques et de formation, de participer efficacement à la professionnalisation de divers agents éducatifs ?⁴

3. En quoi et jusqu'où les modes de diffusion par l'écrit, par la formation, des savoirs des sciences humaines sont-ils suffisants pour informer et transformer de façon significative les pratiques de formation ? En conséquence, quels peuvent être aujourd'hui les rapports des praticiens aux sciences humaines et de l'éducation ?

3 Cette représentation de la science s'est imposée au cours du XIX^e siècle. Dans l'histoire des sciences on relève que ce modèle de rationalité s'est élaboré progressivement au cours des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles, la chimie se dégage de l'alchimie, la physique de la métaphysique, l'astronomie de l'astrologie, etc., cf. B. Joly, 1987, 1992. De même, la psychologie, la sociologie se séparent, comme les sciences humaines en général, de la philosophie.

4 Par agent éducatif (Hédoux J., juin 1982) on entend des personnes qui se voient déléguer par une institution sociale la mission d'exercer, sur autrui, une influence sociale par des voies pédagogiques explicites : enseignants, formateurs d'adultes, éducateurs spécialisés, animateurs socio-culturel, etc. Parler de professionnalisation renvoie ici à un processus social contradictoire. Etre spécialiste (ou spécialisé) n'a de sens qu'en référence à une polyvalence et à une "maîtrise sociale" des conditions d'exercice ou d'intervention.

1 Les sciences humaines sont-elles des sciences ; science et idéologie : quelques arguments et contre-arguments

1.1 Critères de scientificité : "sciences dures" et sciences humaines

L'épistémologie classique à laquelle nous nous référons ici considère en bref :

a) que l'activité scientifique produit des connaissances cumulables et réfutables (critères centraux de Karl Popper, 1985) par la construction et la mise en oeuvre de systèmes de preuves logiques, herméneutiques ou empirico-formels⁵.

C'est l'existence d'un système de preuve susceptible d'être contesté ou affiné qui permet de réfuter ou d'approfondir les connaissances produites et qui donne en même temps à celles-ci leur caractère cumulatif.

En cela, la connaissance scientifique, comme suite d'erreurs rectifiées, se différencie de la croyance, de l'opinion, du savoir doctrinal, qui fonctionnent à la conviction - et non à la preuve - et qui, *in fine*, fonctionnent aux rapports de forces. Les croyances dominantes sont alors celles des groupes sociaux dominants⁶.

b) La connaissance scientifique produit des *modèles d'intelligibilité spécialisés* (d'après les champs d'investigation structurés par les disciplines et sous-disciplines), *contingents* (car réfutables), *approchés* (car ne fournissant qu'une représentation toujours imparfaite des réalités étudiées)⁷.

c) La validité de ces modèles d'intelligibilité réside, outre leur réfutabilité, dans leur opérationnalité, c'est-à-dire dans leur capacité à générer, à partir de prévisions avérées et de régularités attestées, des techniques d'intervention fiables.

Confrontés à ces trois critères de scientificité, les sciences humaines sortent affaiblies d'une comparaison avec les sciences "dures" et ce pour au moins trois grandes raisons⁸ :

a) Portant sur des réalités par définition singulières, complexes, évolutives (les sociétés, les groupes, les institutions, les individus), les modèles d'in-

5 Cohérence interne des propositions en mathématique et en logique par la construction d'axiomatiques; recherche du sens des phénomènes et processus étudiés par description et approfondissement d'une théorie interprétative et compréhensive (ex. : sémiologie, psychanalyse, matérialisme historique); construction formelle et mise à l'épreuve empirique d'hypothèses constituent les trois grands systèmes de preuve généralement admis, sachant que le modèle herméneutique est le plus souvent contesté.

6 L'histoire et la sociologie des religions attestent aisément cette proposition. Ceci étant dit, des phénomènes de croyance, de doctrine existent dans les institutions scientifiques par l'attachement à une conception théorique et aux enjeux idéologiques et financiers qui peuvent y être liés. A moyen et long termes toutefois, le débat rationnel l'emporte sur la croyance et les enjeux doctrinaux.

7 Les modèles d'intelligibilité produits par les sciences sont marqués, au fil du temps, par leur complexification et leur indétermination croissantes.

8 On n'évoque pas ici le fait que les sciences humaines ont à peine 150 ans d'existence, qu'elles n'ont été institutionnalisées dans l'enseignement supérieur français que depuis 30 ou 40 ans (cursus de licence, d'études doctorales...) et qu'elles ne bénéficient, comparées aux sciences de la nature et de la vie, que de moyens financiers extrêmement réduits.

telligibilité produits par les sciences humaines ont une durée de vie relativement courte.

b) Produites par des chercheurs qui sont aussi des individus et des acteurs sociaux immergés dans les réalités qu'ils étudient, les connaissances en sciences humaines renvoient, au-delà des concepts, des systèmes de preuve, à des cadres de références théoriques sous-tendus par des représentations idéologiques ou des postures philosophiques du monde, de la société, de l'individu.

c) La nature éminemment politique et culturelle des phénomènes et processus étudiés par les sciences humaines rend difficile la prévision et la construction de modèles généraux (fiables) d'évolution des sociétés, des classes, des groupes, des individus⁹.

En conséquence, les modèles d'intelligibilité produits par les sciences humaines sont à la fois plus faibles en durée (renouvellement rapide) et portées (pas de lois générales au sens de la physique). Leur usage et leur efficacité sociales est moindre et ce d'autant plus qu'elles ne servent pas, nécessairement, des intérêts économiques ou politiques immédiats.

Faudrait-il, dès lors, refuser aux sciences humaines, toujours selon ces trois critères, leur label de scientificité ? A notre avis non et toujours selon trois raisons :

a) Les sciences humaines mobilisent des systèmes de preuve herméneutique et empirico-formel¹⁰ et le caractère réfutable de leurs propositions est tout aussi présent que dans les sciences "dures". Ainsi, en sociologie de l'éducation, des thèses, celles du handicap socio-culturel (CRESAS, 1978), de la reproduction (Bourdieu et Passeron 1964, 1970, Baudelot et Establet 1971) ont été critiquées.

Après avoir limité la recherche aux structures éducatives et à leurs résultats (comparaison des flux d'entrée et de sortie de l'appareil scolaire et constat des processus de sélection sociale), on s'est attaché ensuite à d'autres processus par l'intérêt marqué au fonctionnement des établissements scolaires, aux interactions sociales en classe (cf. Derouet J.L., Henriot A., Sirota R., 1987), aux responsabilités enseignantes (cf. Marc P., 1984) et aux relations entre processus éducatifs scolaires et non scolaires (cf. Dumazedier J., 1976, 1986, 1988, 1985), etc.

Débats épistémologiques, méthodologiques et techniques ont lieu et les sciences humaines, perfectionnent leurs démarches et outils de recherche, approfondissent et reformulent leurs objets d'étude.

b) Si la prégnance, en sciences humaines, de cadres de références théoriques, interprétatifs, orientés par des idéologies ou des postulats philosophi-

9 Cf. les critiques apportées par R. Boudon (1984) aux théories du changement social, cf. aussi en psychologie, les théories concurrentes de la personnalité selon les approches psychanalytiques, piagétienes ou d'Henri Wallon.

10 Des essais de formalisation logico-mathématique sont aussi présents. Cf. à titre d'exemple, les approches de Raymond Boudon en sociologie (1971).

ques est indéniable, cela est vrai aussi dans les sciences "dures". Y a-t-il un univers ou des univers, une création initiale ou une création continuée, un seul "big bang" ? Ces questions de l'astrophysique renvoient à des soubassements quasiment théologiques. Quand l'activité interprétative ordonne et dépasse les informations recueillies, les dimensions "méta" (métaphysiques, méta-sociologiques, etc.) sont réintroduites. Ceci n'empêche pas l'exercice d'une critique méthodologique et technique sur la fiabilité des informations recueillies, sur l'absence de données aussi, avec, à court et moyen termes, remise en cause de la thèse interprétative.

c) Les modèles d'intelligibilité des sciences humaines, pour être limités, plus contingents encore que ceux des sciences "dures", conduisent à des résultats prévus et non prévus. Les résultats non prévus viennent, entre autre, du fait qu'il y a appropriation - et reformulation - de ces savoirs dans le corps social par les individus, les groupes, les institutions et donc rétroaction plus ou moins rapide sur les problématiques et démarches de recherche.

"L'effet de théorie" étudié par P. Bourdieu (juin 1984) à propos du concept marxiste de classe sociale serait un exemple de transformation active des représentations et de la conscience sociale par une conceptualisation scientifiquement descriptive, compréhensive et socialement mobilisatrice.

En conséquence, l'efficacité sociale présumée des modèles d'intelligibilité produits par les sciences humaines suppose d'en examiner les résultats au travers d'actions et de dispositifs politiquement et axiologiquement orientés. En bref, ces résultats ont toute chance d'être contradictoires et différentiels selon les caractéristiques des individus, des groupes, des institutions, des sociétés concernées.

1.2 *Sciences, sciences humaines et idéologie : quelques arguments et contre-arguments*

Le concept d'idéologie peut renvoyer à trois grandes dimensions¹¹ :

- Interpellant les individus comme sujets, elle les assigne à leurs conditions et aspirations sociales actuelles ou les incite à un devenir actif pour la création d'un ordre social futur. Dans tous les cas, l'idéologie assure des fonctionnalités adaptatrices et régulatrices et sous cet angle nous pouvons tous nous considérer comme pris et partie prenante des processus et fonctionnements idéologiques.

- Comme construction systématique de représentations ordonnées de la réalité conformes aux intérêts des classes, des groupes, des institutions,

11 Empruntées à Marta Harnecker (1969, traduction 1974) : adaptabilité fonctionnelle, "pieux mensonge", réponse à l'opacité du monde. On n'entre pas ici dans un débat conceptuel sur les différentes acceptions de l'idéologie dans l'oeuvre de Marx (Guy Rocher, 1968; Lucien Seve, 1980).

l'idéologie fournit des visions du monde cohérentes. Elle est alors "pieux mensonge".

- Comme réponse à l'opacité de la nature, du monde social, du rapport à soi-même et aux autres, les constructions idéologiques, incluant des savoirs scientifiques partiels, produisent des représentations provisoires, politiquement orientées, mais capables de rendre sensé et intelligible un monde très imparfaitement saisi scientifiquement.

A partir de ces trois dimensions, que dire, rapidement, des arguments qui tendent à assimiler science et idéologie ?

- Les "chercheurs", comme tout un chacun, sont pris et partie prenante des systèmes et processus idéologiques tant dans leur vie quotidienne que lors de prises de position, éthiques ou politiques où ils sortent de leur spécialité professionnelle pour participer au débat civique et témoigner en tant que citoyen et intellectuel. Cette dernière activité, notons-le, peut produire, selon les individus et les circonstances, des âneries imparables ou des paroles fortes.

- Les "chercheurs", de par leurs enjeux, leurs clivages institutionnels, leur mise en concurrence pour l'obtention de signes de notoriété, de crédits, etc. élaborent des représentations idéologiques de la science, d'eux-mêmes, pour assurer le succès de leurs aspirations et de leurs revendications (à ce titre, ils mènent aussi des luttes institutionnelles potentiellement "féroces").

Tout travailleur-producteur scientifique entre nécessairement peu ou prou dans ces jeux et enjeux, dans ces "pieux mensonges" et ce, en confortant ou en dénonçant les représentations de l'activité scientifique produites par les sociétés et leurs gouvernants qui pilotent la recherche par l'attribution de moyens, par la hiérarchisation des axes de recherche et des équipes, etc.

- Les résultats de l'activité scientifique, soit des schémas et des modèles d'intelligibilité plus ou moins fortement marqués par des orientations philosophiques sous-jacentes, peuvent-ils se réduire, en sciences humaines tout au moins, à un "bricolage" idéologique ou à un florilège d'idées fausses comme le suggère Raymond Boudon (1986) ?

Revenons sur ces dimensions, arguments et questions :

- que les chercheurs, quand ils sortent de leur champ de compétence et surtout de leurs résultats et méthodes contrôlés et contrôlables soient capables, comme citoyen et témoin, de dire ou d'écrire des âneries ou des paroles éthiques et politiques fortes ne met pas en cause les modes d'élaboration des savoirs scientifiques ;

- que les chercheurs de telle ou telle discipline, communauté, réseau, laboratoire se constituent en groupe de pression pour promouvoir ou développer leurs positions n'a rien d'étonnant. Cela relève du jeu social global, des enjeux, concurrences et conflits propres à tout champ professionnel dans nos sociétés. Cet aspect du "pieux mensonge" ne met pas en cause les méthodologies d'élaboration du savoir scientifique. Ce qui est en cause ce serait plutôt l'inflexion et l'orientation sociale et politique de la recherche et l'édification de complexes

"scientifico-politiques ou industriels" puissants susceptibles de retarder l'émergence de nouveaux axes de recherche ;

- que la recherche scientifique, pour son orientation, ses financements dépende des pouvoirs politiques ou économiques internationaux, nationaux, locaux est une évidence. Les remarques de Max Weber sur *Le Savant et le Politique* (1959) sont, de ce point, de vue pénétrantes et condamnent les illusions scientistes qui placeraient la science au coeur du développement social et secondairement les savants à la tête de la société.

Peut-on dire pour autant que l'activité scientifique ne servirait que les intérêts immédiats des classes et groupes sociaux dominants et, qu'à ce titre, elle renforcerait de façon unilatérale leur pouvoir de domination ?

Oui et non, car s'il y a dépendance politique et économique, il y a aussi autonomie effective de l'activité scientifique¹² dans ses aspects heuristiques, conceptuels et critiques.

De ce point de vue, le contrôle international des caractères réfutables et cumulables de l'activité scientifique par la communauté scientifique elle-même constitue globalement, à moyen terme, une garantie ;

- que la recherche, en particulier en sciences humaines, soit idéologiquement conditionnée par l'adoption de tel ou tel cadre de référence théorique ou interprétatif est encore une évidence mais on peut aussi y regarder de plus près :

les résultats de la recherche scientifique contribuent à réduire l'opacité du monde social, ils participent à la critique, à la déconstruction d'idéologies générales ou sectorielles. Le cas des idéologies scolaires dominantes dans les années 1950-1980 peut être rapidement évoqué. L'idéologie du don a été mise en pièce en France par les travaux de Pierre Bourdieu (1964, 1970), l'idéologie des différences d'aptitudes à suivre des études courtes "concrètes" ou des études longues "abstraites" n'a pas résisté aux travaux des psychologues, des sociologues, des linguistes (cf. entre autre Suzanne Mollo-Bouvier, 1986).

De ce point de vue, les sciences humaines contribuent plus à remettre en cause qu'à conforter les idéologies dominantes¹³. Ceci étant dit, les résultats de la recherche, dès leur diffusion, sont réinterprétés, reformulés par des acteurs sociaux en lutte, et ils s'intègrent alors dans l'élaboration, progressive et continue, de nouvelles formes idéologiques.

Approuver ou dénoncer ces réductions et récupérations idéologiques (diverses et souvent contradictoires) des résultats de la recherche relève, pour le chercheur, de son engagement social et politique et non, *stricto sensu*, de sa compétence professionnelle ;

12 L'ingérence directe du politique (Lyssenko-Staline) ou de l'aveuglement idéologique (Sir Cecil Burt et ses jumeaux monozygotes) dans l'élaboration des connaissances conduit à des impostures qui finissent, à terme, par être dénoncées par la communauté scientifique. Cf. à ce propos, Michel Schiff (1982) mais aussi Pierre Thuillier (1972, 1980) qui épingle des impostures davantage liées aux enjeux sociaux et professionnels.

13 En sociologie, les approches fonctionnalistes, systémiques, utilitaristes, conduiraient à nuancer cette affirmation générale. En économie, le débat est beaucoup plus vif encore.

. ajoutons, pour les sciences humaines en particulier, l'évolution des cadres de référence théorique, des problématiques et des approches méthodologiques¹⁴ qui finissent par s'imposer progressivement à la majorité des chercheurs d'une discipline.

Ces arguments et contre-arguments soumis à l'appréciation du lecteur conduisent aux conclusions partielles suivantes :

a) Les sciences humaines, quoique davantage marquées par les dimensions idéologiques et les engagements personnels des chercheurs, répondent aux critères de réfutabilité et de cumulativité de construction des savoirs scientifiques.

b) Les sciences humaines produisent des modèles d'intelligibilité de durée et de portée plus limitées que les sciences "dures" et elles ne peuvent, par leur état de développement mais aussi par leur champ spécifique d'application (les sociétés, les classes, les groupes, les individus), développer des lois générales susceptibles de fonder des prévisions et des techniques d'intervention ayant une fiabilité comparable à celles produites par les sciences "dures".

c) Les sciences humaines, comme les chercheurs qui s'y impliquent, font partie intégrante du monde qu'ils étudient et les acquis de leur recherche contribuent à transformer, par effet de rétroaction, les réalités qu'ils observent, ce qui complexifie et l'objet de recherche et les rapports des chercheurs à ces objets.

Malgré ces limites, si on admet que les sciences humaines appliquées à l'étude des processus et phénomènes éducatifs produisent des connaissances scientifiques qui ne soient pas de simples constructions idéologiques, il devient légitime de questionner les usages que les praticiens pourraient faire de ces savoirs.

Index des sources citées

Baudelot C., Establet R., *L'école capitaliste en France*, Paris, F. Maspéro, 1971, 347 p.

Boudon R., *Les mathématiques en sociologie*, Paris, PUF, 1971, 269 p.

Boudon R., *La place du désordre, critique des théories du changement social*, Paris, PUF, 1984, 243 p.

Boudon R., *L'idéologie. L'origine des idées reçues*, Paris, Fayard, 1986, 330 p.

Bourdieu P., Passeron J.C., *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit, 1964, 183 p.

14 Ou de paradigmes selon T.S. Kuhn (1962, traduction 1983). La question ouverte reste celle-ci : en sciences humaines, l'adoption d'un nouveau paradigme, la rupture avec la "science normale" de l'époque implique-t-elle un progrès scientifique (cumulativité) ? Nous aurions tendance à répondre positivement pour la sociologie de l'éducation. Ainsi, les débats entre méthodes quantitatives et qualitatives, entre approches privilégiant les structures et les interactions entre acteurs tendent à se résorber pour des objets d'investigation nouveaux, ex. l'analyse stratégique, comme méthode, et la reprise des concepts de représentation, d'identité, de socialisation (cf. C. Dubar, 1983 et 1991).

- Bourdieu P., Passeron J.P., *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970, 279 p.
- Bourdieu P., "Espace social et genèse des classes", Paris, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 52-53, juin 1984, pp. 3-17.
- CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, ESF, 1978,
- Derouet J.L., Henriot A., Sirota R., "Approches ethnologiques en sociologie de l'éducation", Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, 1987, pp. 73-108 et n° 80, 1987, pp. 69-97.
- Dubar C., "A propos des fonctions de la formation continue en France : interprétations et confrontations théoriques", Lille, *CLES*, n° 1, 1er semestre 1983, pp. 51-58.
- Dubar C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, 278 p.
- Dumazedier J., *Société éducative et pouvoir culturel*, Paris, Seuil, 1976, 294 p.
- Dumazedier J., (dir) "L'auto-formation", Paris, *Education Permanente*, n° 78-79, 214 p.
- Dumazedier J., "Un échec scolaire caché", Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 77, octobre 1986, pp. 57-60.
- Dumazedier J., *Révolution culturelle du temps libre 1968-1988*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988, 312 p.
- Harnecker M., *Les concepts élémentaires du matérialisme historique*, Bruxelles, Contradictions, 1974 (1e éd. espagnole : 1969), 258 p.
- Hédoux J., "Champs et agents éducatifs", Paris, *Culture*, n° 2, juin 1982, pp. 20-24.
- Joly B., "Quelques remarques épistémologiques à propos de la recherche-action", Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, décembre 1987, pp. 13-18.
- Joly B., *Rationalité de l'alchimie au XVIIIe siècle*, Paris, J. Vrin, 1992, 408 p.
- Kühn T.S., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1983 (1e éd. : 1962).
- Marc P., *Quand juge le maître*, Cousset (Suisse), Ed. Delval, 1984, 176 p.
- Mollo-Bouvier S., *La sélection implicite à l'école*, Paris, PUF, 1986, 322 p.
- Popper K., *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique*, Paris, Payot, 1985, 610 p.
- Rocher G., *Introduction à la sociologie générale*, T. 1, "L'action sociale", Paris, Ed. HMH, coll. Points, 1968, 189 p.
- Sève L., *Une introduction à la philosophie marxiste*, Paris, Editions Sociales, 1980, 716 p.
- Thuillier P., *Jeux et enjeux de la science*, Paris, Laffont, 1972 ; 332 p.
- Thuillier P., *Le petit savant illustré*, Paris, Seuil, 1980.
- Weber M., *Le Savant et le Politique*, Paris, Plon, coll. 10-18, 1990, 185 p. (1e éd. : 1959).

2 *Sciences humaines, de l'éducation et pratiques de formation : des relations complexes*

Les acquis des sciences humaines et de l'éducation (résultats et méthodes) peuvent-ils fonder la formation professionnelle des agents éducatifs ? Leur permettre de transformer leurs pratiques ? D'acquérir les modes de pensée requis pour toute action éducative ?

2.1 *L'argument de l'incapacité des sciences humaines et des sciences de l'éducation à fonder les contenus de professionnalité des enseignants et des formateurs d'adultes*

Dans certaines sphères politiques, scientifiques, éducatives, il est fréquent de rencontrer sous diverses formes l'argument de l'incapacité structurelle des sciences humaines et, plus précisément, des sciences de l'éducation¹⁵, à construire les savoirs nécessaires pour la formation initiale et continuée des enseignants et formateurs d'adultes.

Cet argument a deux fondements différents :

- *le premier, d'ordre idéologique et politique*, renvoie à l'idée particulièrement tenace en France¹⁶ que la qualification professionnelle d'un enseignant relèverait exclusivement de la maîtrise du contenu qu'il enseigne et à ses qualités personnelles.

La formation scientifique la plus élevée possible (c'est-à-dire universitaire et académique) dans la discipline enseignée serait la garantie essentielle de la qualité de l'enseignement dispensé. La formation "pédagogique", surtout normative ou psycho-pédagogique, ne se justifierait que pour les agents de l'enseignement spécialisé (cas sociaux ou débiles) ou pour les instituteurs qui, ayant "tout" à enseigner, n'auraient finalement rien de bien élaboré à communiquer (V. Isambert-Jamati, 1985).

Dans ce cas évidemment, la "manière de faire la classe" serait reconnue comme une capacité professionnelle à construire, pour l'essentiel, dans l'imitation de "conseillers pédagogiques" ou de "maîtres d'application".

15 Pour une approche politique, historique, scientifique des sciences de l'éducation, cf. : AECSE, 1985; Avanzini G., 1987, Marmoz L., 1988; Mialaret G., 1985. Les sciences de l'éducation font l'objet de discriminations : elles ne sont pas reconnues comme section du CNRS, les études doctorales furent suspendues en 1980 par Mme Alice Saunier Saïte; début 1992, Claude Allègre, conseiller du Ministre a initialement gelé les demandes de postes pourtant contractualisées avec les Universités, etc.

16 Cf. Isambert-Jamati V., 1990 et plus particulièrement le chapitre III consacré à la formation pédagogique des professeurs à la fin du XIXe siècle en France. Cf. aussi la récente polémique engagée autour des IUFM : de l'instauration d'une épreuve professionnelle non directement disciplinaire et académique aux concours, de l'organisation "scandaleuse" d'un tronc commun de formation entre professeurs des écoles et professeurs de collège et de lycée. Voir "On liquide les profs", *Le Point*, octobre 1991.

Cette thèse, à peine caricaturée ici, n'est en aucune façon fondée scientifiquement¹⁷. Dans cette approche fondée sur le seul critère de la maîtrise de la discipline à transmettre - certains admettant l'utilité d'apports épistémologiques, historiques et didactiques - les sciences humaines et de l'éducation n'auraient d'efficaces que les effets pervers qu'elles engendrent et ne sauraient faire partie, ès qualité, de la formation des enseignants (cf. la réponse apportée par Ph. Meirieu, 1991, aux polémiques déjà signalées à propos des IUFM et des sciences de l'éducation (note 14).

Ce premier argument, idéologiquement et politiquement efficace est scientifiquement infondé. Il traduit la permanence d'une tradition conservatrice et élitiste qui s'inquiète depuis Platon de la "baisse du niveau" (cf. Baudelot-Establet, 1989), et qui tempête contre les pédagogues-sorciers incompetents et laxistes. En bref, il s'agit de représentants d'une tradition scolaire, versitaire, culturelle qui défend ses privilèges sociaux¹⁸ sans trop s'interroger, pour une fois, sur les modes de formation dans les pays anglo-saxons (Bourdoncle R., 1991).

- *Le deuxième fondement de l'argument relève de la sociologie des professions et des curricula*¹⁹. Parmi les processus sociaux de reconnaissance d'une profession (avec les privilèges qui y sont attachés), un critère essentiel réside dans la capacité d'ancrer les savoirs professionnels dans des champs scientifiques et techniques socialement légitimés.

De ce point de vue, les sciences humaines et les sciences de l'éducation, malgré des acquis indéniables, connaissent, par leurs divisions et clivages disciplinaires, par les doutes qui pèsent sur leur scientificité, des difficultés encore importantes à proposer des corps de savoirs épistémologiquement fondés, professionnellement pertinents et socialement légitimés. Cette situation renvoie, renverrait, pour les enseignants et les formateurs d'adultes, à une sociologie des curricula largement embryonnaire en France pour les agents éducatifs.

Pour les formateurs d'adultes (C. Capelani, J. Hédoux et alii, 1990), ce sont les concepteurs des offres de formation et de programmes qui définissent, à partir de leurs orientations, de leurs enjeux internes et externes, de leurs

17 Des travaux de recherche, à la fois multiples et contestables, n'ont jamais permis d'affirmer que la durée de la formation académique des enseignants était un gage d'efficacité (cf. entre autre : Côte R., 1971; Cherkaoui M., 1979; de Landsheere G., 1986). Le nombre de variables à contrôler pour déterminer la part qui revient à telle ou telle caractéristique personnelle de l'enseignant sur la réussite scolaire des élèves est trop importante. En conséquence, il s'agit d'une question ouverte à laquelle nous nous attachons à partir d'autres hypothèses (Hédoux J., 1988).

18 L'examen attentif des signataires de pétitions ou d'articles polémiques contre la réforme de l'orthographe, contre les IUFM, atteste l'existence d'une caste d'intellectuels de "droite" et de "gauche" attachée aux formes d'acquisition culturelles qui les a fait héritiers ou promus. Ces mêmes intellectuels, ainsi que les médias qui répercutent leurs propos, se désintéressent par contre totalement des réformes éducatives de l'apprentissage, de l'enseignement technique ou des enseignements spécialisés. Socialement, la formation ouvrière ne les concerne pas.

19 Cf. en bibliographie, pour la sociologie des professions : Bourdoncle R., 1991; Jobert G., septembre 1985, 1987, mars 1987; Dubar Cl., 1991, chap. VI; NÇvoa A., 1987, chap. I et II. Pour la sociologie des curricula, voir : Forquin J.C., 1989, V. Isambert-Jamati, 1984, 1990; Perrenoud Ph., 1984, Tanguy L., 1991).

moyens humains, matériels et financiers, les objectifs, les méthodes et les contenus supposés assurer l'acquisition des capacités professionnelles pour "bien" former.

Ces définitions, conjoncturelles, des contenus de professionnalité, mobilisent, autour d'un noyau de représentations et de pratiques relativement stables, diverses approches ou résultats des sciences humaines ou de l'éducation²⁰, ce qui conduit à l'examen du deuxième argument.

2.2 L'argument de la complexité et de la globalité des pratiques d'enseignement et de formation confrontées à la parcellisation des résultats des sciences humaines et de l'éducation

Ce deuxième argument, qui émane fréquemment de formateurs de formateurs ou de formateurs et d'enseignants, ne manque pas de force²¹.

Les praticiens de l'enseignement, de la formation d'adultes sont confrontés au quotidien à la globalité et à la complexité des actes, situations, processus organisationnels et pédagogiques. Pour eux, les difficultés, les questions, les problèmes rencontrés dans les pratiques incluent, mais dépassent aussi en complexité, les apports des différentes sciences humaines. Quand bien même cela serait-il réalisable, le praticien qui recueillerait et juxtaposerait les réponses, face à son problème d'action, des économistes, des psychologues, des sociologues, des didacticiens, des spécialistes des techniques éducatives, serait encore bien démuné.

Une totalité pratique ne pouvant se résumer à l'addition d'apports scientifiques parcellaires, notre praticien aurait recueilli de nombreux avis, fondés certes, mais difficilement compatibles entre eux.

En disant cela, on signifie que les sciences humaines, par leurs divisions en disciplines et sous-disciplines, par leurs clivages en cadres de références théoriques concurrents, par la diversité de leurs méthodes, peuvent apporter des éclairages précieux mais sont incapables de justifier et de fonder à elles seules les orientations et les méthodes ou techniques d'intervention éducatives et pédagogiques²². Elles le sont d'autant moins que tout acte éducatif et péda-

20 Pour les formateurs d'adultes, outre des capacités de maîtrise disciplinaire et didactique, personne ne nie la nécessité de développer des capacités pédagogiques relationnelles et d'animation de groupe appuyées sur diverses approches ou techniques psychanalytiques, de psychologie sociale etc. De même, la formation par l'implication et un retour réflexif sur les pratiques et expériences de formation est peu remise en cause. La diversité vient plutôt du choix des axes structurant la formation, on y reviendra au É 3.

21 Il est d'ailleurs étayé par des travaux de chercheurs anglo-saxons qui s'intéressent à l'usage effectif des savoirs scientifiques par différentes professions, éducatives et non éducatives. Cf. à ce propos, l'article stimulant de Saint-Arnaud Y, 1992 et les travaux de Tochon F.V. sur la pragmatique enseignant (1992 et mai-juin 1992).

22 Indépendamment d'une illusion "scientiste" qui prévaut parfois à la mise au point ou au renom de telle ou telle méthode ou technique d'enseignement ou de formation, nous pensons que celles-ci reposent sur trois piliers plus ou moins efficacement agencés :

- une théorie de l'apprentissage, de l'apprenant, de la société, plus ou moins explicitée et fondée scientifiquement;
- une axiologie ou une philosophie plus ou moins implicite;

gogique, avant même d'être scientifiquement fondé, est, par définition, axiologiquement orienté et politiquement déterminé²³.

Cette situation peut rendre complexes et décevantes les relations que l'on pourrait chercher à établir entre résultats des sciences humaines et de l'éducation et pratiques de formation.

2.3 *L'argument de l'articulation souhaitable, pour les praticiens, de trois modes de pensée différents : scientifique, axiologique, instrumental. Les apports méthodologiques des sciences humaines*

L'usage des *résultats* des recherches en sciences humaines et de l'éducation pour informer les pratiques éducatives peut être complexe, décevant. En est-il de même pour les *méthodes et attitudes* de recherche ?

En suivant Joffre Dumazedier²⁴, tout praticien de l'éducation, de la formation, pour rendre son action plus efficace, plus exigeante, devrait pouvoir mobiliser et articuler trois modes de pensée différents.

Si on admet que l'intention d'agir résulte d'un constat ou de l'anticipation d'une insatisfaction sur les résultats actuels ou futurs d'une action, l'activité pratique non routinière procède d'un questionnement. Ce questionnement, individuel, collectif, institutionnel, se réfère à des données factuelles situées (le point de vue) et à des valeurs. En bref, il se passe ceci ou cela et je le juge inacceptable, dangereux, etc. Pour le praticien de l'éducation et de la formation, l'action quotidienne, sauf à être totalement routinière, aveugle et sourde, est en partie réponse à des questions, des insatisfactions identifiées, d'une part, que l'on veut et que l'on pense pouvoir résoudre, d'autre part.

Si cette approche est juste, le praticien, comme acteur réfléchissant à son action et aux résultats qu'elle produit, est à la fois impliqué et distancié et, pour chaque constat d'insatisfaction auquel il s'attache, il a à répondre à quatre questions de base supposant la mobilisation de trois grands modes de pensée :

- la question "*qu'est-ce qui ne va pas*", porteuse d'une insatisfaction perçue, ne conduit à la construction effective d'un problème que si l'on examine sérieusement la situation (de quoi s'agit-il ?) pour engager un diagnostic : "*Pourquoi ça ne va pas*".

- une créativité pédagogique, instrumentale plus ou moins validée par l'expérience pédagogique elle-même.

23 Cf. sur ce point : Malglaive G., 1981, Freire P., 1991.

24 On se réfère ici aux travaux de Joffre Dumazedier sur le développement et l'actualisation de l'entraînement mental menés au sein de Peuple et Culture et au compagnonnage fidèle qui nous lie depuis 1973 à ce propos. On renvoie le lecteur à un manuscrit de 1990 en cours de publication à la Documentation Française et à J.F. Chosson (1975). La synthèse brutale que l'on effectue ici ne fait pas ressortir les imbrications dialectiques entre les différentes questions et modes de pensée exposés.

Cette démarche suppose de décrire, d'objectiver, de questionner, de rechercher des causes, de formuler des hypothèses. *On est ici dans un mode de pensée scientifique de type empirico-formel* mobilisant les méthodes et techniques du chercheur en sciences humaines.

- Mieux savoir "Pourquoi ça ne va pas" ne fournit toutefois aucune réponse sur ce qu'il faudrait faire. D'un diagnostic aussi précis soit-il, on ne peut déduire, en matière d'éducation et de formation *la solution*, mais, au mieux, des solutions possibles, d'où la question du "*que faire*" qui renvoie à l'explicitation des choix politiques et axiologiques de l'acteur (individu, collectif, institution).

On est ici dans un deuxième mode de pensée, de type axiologique dont l'activité consiste à préciser des souhaitables, des valeurs, des critères de préférence²⁵.

La pensée axiologique, à partir de l'analyse questionnée d'une situation et de la connaissance des moyens d'action disponibles, affirme des finalités, fixe des buts, tranche parmi différentes solutions possibles.

- Savoir ce que l'on veut n'a aussi de sens qu'en référence à ce que l'on peut. L'atteinte des résultats suppose de connaître, de réunir, d'agencer des moyens d'intervention d'ordre matériel, humain, financier, etc. La question principale est alors "*Comment faire*" pour obtenir, par mon action, compte tenu de ce qu'est la situation et de ce que je souhaite, des résultats satisfaisants ?

Ce troisième mode de pensée est ici de type instrumental. Il consiste à anticiper contraintes et ressources, à combiner et programmer divers moyens pour atteindre les résultats souhaités. En d'autres termes, il s'agit de construire un dispositif d'intervention dont la mise en oeuvre effective conduit à la dernière question : "*quels sont les résultats de mon action ?*".

Celle-ci, comme exigence de contrôle des résultats atteints (en quoi et jusqu'où la situation initiale insatisfaisante a-t-elle été transformée ?) mobilise à nouveau un mode de pensée de type scientifique. On notera de ce point de vue, en référence à J.M. Barbier (1985) que toute activité d'évaluation suppose :

- un contrôle des résultats, soit une pensée scientifique construisant des indicateurs de transformation d'une situation initiale ;

- un jugement de valeur, soit une pensée axiologique construisant des critères d'appréciation des transformations constatées en référence à des buts, des objectifs ;

25 A titre d'exemple, d'un même constat : les résultats obtenus par les publics aux épreuves finales de tel diplôme sont insatisfaisants; on peut, à partir d'un même diagnostic, adopter des solutions, ici caricaturées, totalement opposées : a) je sélectionne autrement à l'entrée les publics pour m'assurer qu'ils possèdent déjà les compétences et capacités scolaires, culturelles, sociales pour réussir (solution élitiste classique). b) Je mets en cause les formes de travail pédagogique, je crée des dispositifs d'aide à la réussite en gardant les publics tels qu'ils sont (solution progressiste classique).

- une analyse rétrospective sur l'efficacité du dispositif d'intervention (a-t-il permis d'atteindre les buts ?) ou sur son efficience (a-t-il permis d'atteindre ces buts avec le minimum de moyens) qui mobilise une pensée instrumentale à partir de critères financiers ou d'efforts humains, etc.

Si on admet que ces questions et ces trois modes de pensée sont constitutifs de toute action éducative ou pédagogique exigeante, on peut réexaminer les apports potentiels et les limites des sciences humaines et de l'éducation.

- Le mode de pensée de type scientifique, empirico-formel, requis pour l'analyse des situations initiales (problémation-diagnostic) et finales (contrôle des résultats) peut se nourrir des approches hypothético-déductives communes à diverses sciences humaines ainsi que de leur méthodes et techniques spécifiques de recherche. L'acquisition de démarches méthodologiques et de capacités transférables (description, objectivation, questionnement, formulation d'hypothèses) au contact des sciences humaines et de l'éducation serait ici mise en valeur.

- Le mode de pensée axiologique, en ce qu'il renvoie à l'élucidation de finalités, de valeurs, de critères de préférence, bref au *sens* de l'action, procède d'une subjectivation, d'une réflexion introspective qui peut être guidée en priorité par des approches philosophiques appliquées aux dimensions éthiques et politiques de l'action éducative.

- Le mode de pensée de type instrumental ne relève pas à proprement parler des recherches disciplinaires en sciences humaines. Les références sous-jacentes, plus ou moins clairement référenciées, sont celles de l'"ingénierie"²⁶.

En matière d'éducation et de formation, les productions se référant à l'"ingénierie" sont le plus souvent normatives et prescriptives. Ce troisième mode de pensée devient souvent prédominant en éducation et formation : l'efficacité financière comme but ultime et la technique comme moyen induisent le dépérissement des modes de pensée scientifique et axiologique dans la définition et la conduite des dispositifs.

Les sciences humaines et de l'éducation, questionnées dans leurs rapports aux pratiques de formation, par leurs acquis méthodologiques et techniques²⁷ peuvent contribuer au développement des modes de pensée scientifique

26 Cf. *Revue Education Permanente*, n° 81, Le Boterf G., 1990. Notons que les cadres de références renvoient généralement aux approches systémiques, aux théories de la décision, de la communication, des jeux, construits avant ou après la seconde guerre mondiale.

27 On ne néglige pas ici l'importance des résultats de recherche, des modèles d'intelligibilité produits. Ceux-ci sont requis pour tout questionnement, toute analyse de situation. On relève seulement ici que la mobilisation des résultats suppose des acquis méthodologiques et techniques qui leur donnent sens. On ne minore pas non plus ici le fait que les choix "scientifiques" soient guidés, en sciences humaines, par des orientations, des valeurs, des représentations du monde social.

et axiologique requis par l'action éducative tout en restant, à notre avis, encore muettes sur le plan de l'aide à la constitution d'une pensée instrumentale.

Pour que cette analyse et cette conclusion soient satisfaisantes, il faudrait s'assurer, en déplaçant le point de vue adopté jusqu'ici, que les enseignants et formateurs d'adultes usent de façon dynamique et significative des sciences humaines et de l'éducation pour conduire et transformer leurs pratiques. Rien n'est moins sûr.

Index des sources citées

Note : un auteur déjà cité dans un E précédent est repris par son nom, l'année de publication et la mention op. cit.

AECSE, *Les sciences de l'éducation, enjeux et finalités*, Paris, AECSE, diffusion, Paris VIII, 1985, 41 p.

Avanzini G., *Introduction aux sciences de l'éducation : les orientations de la recherche et le développement des méthodes dans le champ de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1987, 200 p.

Barbier J.M., *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985, 296 p.

Baudelot C., Establet R., *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1987,

Bourdoncle R., "La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines. La fascination des professions", Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, 1991, p. 73-92.

Cherkhaoui M., *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979, 224 p.

Côte R., *Le bon enseignant, recherches actuelles sur l'efficacité de l'enseignant*, Montréal, Editions du Renouveau Pédagogique, 1971, 112 p.

Capelani C., Hédoux J. et alii, *Actes du colloque : Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponse des universités*, Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989. Lille, *numéro spécial des Cahiers d'Etudes du CUEEP*, édité par le CUEEP et la FCEP, juin 1990, 2 tomes, 359 p. et annexes.

Chosson J.F., *L'entraînement mental*, Paris, Seuil, 1975, 190 p.

Dubar C., *La socialisation*, op. cit., cf. chapitre VI.

Dumazedier J., *Genèse et développement de la méthode d'entraînement mental*, dactylographié, avril 1990, 22 p. A paraître à la Documentation Française dans un ouvrage comparatif des principales méthodes de formation intellectuelle.

Education Permanente, Ingénierie de la formation, n° 81, décembre 1985, 101 p.

Forquin J.C., *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989, 247 p.

Freire P., *L'éducation dans la ville*, Paris, Editions Païdeia, 1991, 136 p.

Hédoux J., "Les enseignants du second degré en France : études typologiques", Paris, *Recherche et Formation*, INRP, n° 4, 1988, pp. 37-50.

- Jobert G., "Processus de professionnalisation et production du savoir", Paris, *Education Permanente*, n° 80, septembre 1985, pp. 125-145.
- Jobert G., "Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes", Paris, *Education Permanente*, n° 87, mars 1987, pp. 19-33.
- Jobert G., *Les formateurs d'adultes, matériaux pour l'étude sociologique d'un groupe professionnel*, Paris, Ronéoté, DFP, 1987, 313 p.
- Isambert-Jamati V., *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1984, 156 p.
- Isambert-Jamati V., "Les primaires, ces incapables prétentieux", Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 73, octobre-décembre 1985, pp. 57-65.
- Isambert-Jamati V., *Les savoirs scolaires*, Paris, Editions Universitaires, 1990, 233 p. (cf. chapitre III).
- Landsheere G. de, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, PUF, 1986, 400 p. (cf. p. 274 et 302 sq).
- Le Boterf G., *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les éditions d'organisation, 1990, 172 p.
- Le Point*, "On liquide les profs", 12/10/1991, n° 995, pp. 46-53.
- Malglaive G., *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1981, 258 p.
- Marmoz L., *Les sciences de l'éducation en France. Histoire et réalités*, Paris, EAP, 1988, 115 p.
- Mialaret G., *Introduction aux sciences de l'éducation*, Lausanne, UNESCO & Delachaux Niestlé, 1985, 110 p.
- Meirieu Ph., *Qui a peur des sciences de l'éducation ?*, Lyon, Se Former +, 1991, 24 p.
- Novoa A., *Le temps des professeurs*, Lisbonne, Institut National d'investigation scientifique, 1987, 2 vol., 939 p. (cf. chapitres I et II, pp. 23-97).
- Perrenoud Ph., *La fabrication de l'excellence scolaire* ; Genève, Paris, Librairie Droz, 1984, 326 p.
- Saint-Arnaud Y., "Un nouveau discours de la méthode", Paris, *Recherche et Formation*, INRP, n° 11, 1992, p. 9-31.
- Tanguy L., *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 1991, 227 p.
- Tochon F.V., "Les savoirs des recherches sont-ils pratiques ?", Paris, *Recherche et Formation*, INRP, n° 11, 1992, pp. 33-50.
- Tochon F.V., "A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ? Les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants", Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 99 ; avril-mai-juin 1992, pp. 89-113.

3 *Les praticiens de l'enseignement, de la formation et les sciences humaines et de l'éducation : des rapports difficiles*

On a admis jusqu'ici que les sciences humaines répondaient aux critères généraux de scientificité, que leurs résultats ne pouvaient être assimilés à de simples élaborations idéologiques.

On a souligné aussi, malgré des limites importantes, que les acquis des sciences humaines (modèles d'intelligibilité et méthodologie de recherche) pouvaient contribuer à l'enrichissement des pratiques de formation.

Ceci étant, sinon démontré, du moins argumenté, on change maintenant de point de vue pour savoir si les enseignants et les formateurs ont effectivement accès aux acquis des sciences humaines et de l'éducation et estimer, dans ce cas, l'usage qu'ils en font dans leurs pratiques.

Pour ce faire, à partir de travaux de recherche et de notre expérience de formateur, on se limitera à l'examen de trois points :

- a) les modes d'information professionnelle des enseignants et la part des sciences humaines et de l'éducation dans cette information ;
- b) la place des sciences humaines et de l'éducation dans les formations de formateurs d'adultes ;
- c) les rapports possibles entre praticiens et sciences humaines et de l'éducation.

3.1 *Les sciences humaines dans l'information écrite quotidienne des enseignants*²⁸

L'examen de différents articles : R. Ouzoulias, 1985 ; S. Alvaro, 1991 et 1992 ; C. Gambart, 1988-1990-1991, consacrés aux instituteurs et aux enseignants de collège conduit à des constats convergents :

- Les enseignants ont des pratiques de lecture correspondant, en général, à leur appartenance sociale aux "classes moyennes". Ils ne sont que rarement "gros lecteurs" de livres, de revues, de quotidiens.

- Parmi les canaux d'information professionnelle, l'oral (stages, réunions pédagogiques, dialogues avec les collègues) l'emporte largement sur l'information écrite (Ouzoulias, 1985).

- Les lectures professionnelles concernent prioritairement la discipline enseignée et mobilisent en priorité les manuels, les livres du maître. Au total, l'information pédagogique ou éducative décontextualisée de la discipline enseignée ne concerne que des minorités (de 15 à 20% des enseignants). Dans ce

28 Nous n'avons pas trouvé de données similaires pour les formateurs d'adultes alors que pour les enseignants, sous l'impulsion de Jean Hassenforder, des travaux ont été engagés et leurs résultats sont régulièrement publiés dans la revue *Perspectives Documentaires*, éditée par l'INRP.

cas, d'ailleurs, la part de lectures en sciences humaines et de l'éducation peut être considérée comme quasiment nulle²⁹.

- Les relations à la recherche et à l'université sont ambiguës, voire catastrophiques. Quand on demande aux enseignants de collèges (Gambart, 1990) quels seraient pour eux les médiateurs privilégiés pour une information professionnelle, ils classent, sur 10 items, l'Université en dernière position juste après les corps d'inspection (2,5% de premiers choix contre 3%).

G. Pastiaux (1990) note que les enseignants « *sont persuadés que les problèmes d'éducation relèvent d'un traitement empirique, à base d'opinions. Tout en reconnaissant la valeur de la recherche et la nécessité de l'innovation, ils expriment leurs réticences à l'utiliser et leurs besoins de certitude* » (p. 110).

- En fait, seules des minorités : formateurs MAFPEN, professeurs d'Ecole normale, professeurs associés aux recherches de l'INRP, étudiants en sciences de l'éducation, militants de mouvements pédagogiques, stagiaires des universités d'été, se distinguent par leurs lectures pédagogiques et éducatives et leur intérêt pour les sciences humaines et de l'éducation (C. Etévé, 1992, INRP).

Par l'information écrite³⁰ en sciences humaines et de l'éducation, on peut parler, comme le fait C. Gambart (1988) d'"illettrisme pédagogique".

A suivre ces résultats et constats, à l'exception de quelques minorités qui se constituent en leader d'opinion, on peut penser que pour près de 95% des enseignants, la question de l'appropriation et de l'usage des savoirs des sciences humaines et de l'éducation ne se pose pas. Nous ne disposons pas d'enquêtes similaires pour les formateurs d'adultes mais il est vraisemblable, à quelques exceptions près toujours, que la situation soit similaire.

29 Selon C. Gambart, 1990, pour les enseignants de collèges on relève : 13% de lecteurs occasionnels du *Monde de l'Éducation* et 2,5% d'abonnés; 3,5% d'abonnés à la *Nouvelle Revue Pédagogique* et 0,3% aux *Cahiers Pédagogiques*; parmi les auteurs les plus cités (entre 3 et 4%) : La Garanderie, Meirieu, Dolto, Bourdieu et Passeron étant mentionnés dans 1,8% des cas.

30 Par ailleurs, la diffusion des résultats et méthodes de la recherche est nettement insuffisante. J. Hassenforder (1983) relève 1.107 abonnés à la *Revue Française de Pédagogie*, dont 90% effectués par des institutions. On comptait 51 abonnements dans le département du Nord pour près de 30.000 enseignants.

3.2 Les sciences humaines et de l'éducation dans les formations de formateurs d'adultes³¹

Un examen des offres de formation de formateurs diplômantes, qualifiantes ou non, permet d'inférer une typologie *a priori* à soumettre à vérification empirique³². On isole ainsi, à titre provisoire, quatre modèles de formation de formateurs qui articulent ou non les modes de pensée scientifique, axiologique, instrumental et qui mobilisent ou non implicitement ou explicitement, résultats et méthodes des sciences humaines et de l'éducation.

- Des formations de formateurs techniques visent l'appropriation de procédures pédagogiques, de conseil, d'organisation, en réponse à des difficultés professionnelles (réelles ou anticipées) des formateurs pour l'amélioration immédiate des pratiques de formation.

Généralement de courtes durées, ces formations concernent des techniques ou méthodes pédagogiques ou d'organisation. Faire un entretien d'accueil, s'initier pour démultiplication aux Ateliers de Raisonnement Logique (ARL), à l'Analyse Transactionnelle (AT), au Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI), s'approprier un logiciel de lutte contre l'illettrisme, maîtriser l'usage technique et pédagogique d'outils, du rétro-projecteur à l'ensemble multi-média sophistiqué sont, pour nous, autant d'exemples de ce premier type de formation de formateurs visant l'acquisition de capacités d'interventions spécialisées. Fréquemment "décontextualisées", ces formations sont proposées, sur base de catalogues, à des formateurs venant de différentes institutions.

Dans ces formations techniques, les phases d'appropriation sont rarement suivies d'une réflexion active sur les conditions institutionnelles et pédagogiques précises de mise en oeuvre et les présupposés axiologiques, les fondements scientifiques ne sont pas nécessairement explicités et surtout débattus.

Ces formations privilégient le renforcement du mode de pensée instrumental et minorent les modes de pensée scientifique et axiologique.

31 Une littérature abondante, stimulée par la création des IUFM existe sur la formation des enseignants : la revue *Recherche et Formation* de l'INRP s'y consacre depuis 1987; R. Bourdoncle a constitué une banque de donnée, toujours à l'INRP (1991). Globalement, on peut dire que les sciences humaines et de l'éducation (à l'exception d'enseignements philosophiques plus ou moins décontextualisés professionnellement) ont été peu présentes dans la formation des enseignants du second degré avant la création des IUFM. La formation des instituteurs, à dominante didactique, psychologique ou psychopédagogique et à vocation plus ou moins normative (cf. Ballauquès S., 1990; Charles F., 1988; La Prévoté G., 1985 et Zay D., 1988) excluait quasiment la sociologie (Geiger R., 1979). Les formations d'enseignants les plus "solides" en sciences humaines étant celles de professeurs d'EPS et secondairement des instituteurs spécialisés.

32 Cf. Capelani C., J. Hédoux, 1990, *op. cit.*, dont le travail réalisé par B. Joly, de présentation de 33 offres de formations de formateurs diplômantes (cf. aussi Centre Inffo, Formations de Formateurs, répertoire des formations 1990, et les catalogues annuels de la mission formation de formateurs de la Région Nord). La typologie ci-contre émane du groupe de recherche sur la recherche-action de type stratégique dirigé par Paul Demunter. On reprend, en les développant, des échanges de mai-juin 1992 dans le cadre de la préparation de la thèse de C. Capelani (cf. article ci-contre).

Le schéma sous-jacent de ces formations est alors celui-ci : l'outil proposé permettra de mieux agir, le moment venu, sur tel ou tel aspect de la complexité éducative ou pédagogique et il appartiendra au formateur ainsi formé de décider de l'opportunité d'utiliser ce nouvel outil. Notons, qu'au pire, l'outil, par fascination, pourra devenir, aux yeux d'un formateur "séduit", une technique passe-partout jugée *a priori* efficace dans n'importe quelle situation.

- *Les formations de formateurs à et par la recherche disciplinaire en sciences humaines et de l'éducation.*

Pour ce deuxième modèle on pense prioritairement aux cursus de licence - maîtrise - DEA de Sciences de l'Éducation qui présentent - ce n'est pas le cas de tous ces cursus - la triple caractéristique suivante :

. de procéder à des initiations aux différentes sciences de l'éducation et aux méthodologies de recherche en sciences humaines ;

. de permettre aux praticiens de définir les questions ou thèmes de leurs mémoires (de licence, de maîtrise, de DEA) ou de leurs thèses à partir de préoccupations et d'expériences professionnelles authentiques ;

. d'imposer, de fait, à ces mêmes étudiants, de mener leurs recherches selon les exigences épistémologiques, méthodologiques et techniques d'une discipline de base : psychologie, sociologie, histoire, économie, etc. Quand la pluridisciplinarité existe dans ce modèle, elle se limite souvent à l'articulation d'approches méthodologiquement et techniquement contiguës : sociologie et psychologie sociale, histoire et philosophie, etc.

Les objectifs prioritaires de ces formations à et par la recherche en sciences de l'éducation, sont la maîtrise "scientifique" de production de savoirs sur des problèmes, situations ou processus de formation. Le retour sur l'action, les transformations possibles des réalités professionnelles passent au second plan et, dans les productions écrites, se limitent à un chapitre ou à une conclusion étoffée exposant des orientations éducatives ou pédagogiques, des recommandations pour l'action rarement opérationnalisées ou opérationnalisables. Ceci n'a rien d'étonnant car, en cours de recherche, l'étudiant praticien a dû reformuler, redécouper sa préoccupation initiale d'action afin que celle-ci soit appréhendable selon les problématiques, méthodes et techniques d'une discipline. L'appauvrissement des questions émanant de l'action, le travail de "deuil" de l'étudiant praticien devant renoncer au problème d'action qu'il posait initialement, sont inévitables compte tenu du morcellement disciplinaire et théorique des sciences humaines. Dans ce modèle de formation de formateurs, on ne peut donc s'étonner, qu'en fin de mémoire ou de thèse, le retour sur l'action soit schématique et rarement opérationnel.

Dans ce type de formation de formateurs, mais aussi d'enseignants et de travailleurs sociaux, l'entraînement à une pensée scientifique est prédominant,

voire exclusif, sauf s'il existe, dans ces cursus, des séminaires de recherche philosophique visant à stimuler et développer, pour l'action, un mode de pensée axiologique.

Le schéma sous-jacent à ce type de formation de formateurs peut s'énoncer comme suit :

- à partir d'une initiation aux résultats et méthodes des sciences humaines, l'étudiant-praticien se constitue des capacités d'investigation scientifiques (méthodologiques et techniques) et acquiert une attitude questionnante et distanciée vis-à-vis des exigences et réalités professionnelles quotidiennes sans résoudre pour autant ses problèmes d'action.

- Au mieux, le praticien-chercheur produit des connaissances actualisées, réfutables et cumulables à propos de tel ou tel phénomène, situation ou processus de formation. Il y gagne en apprentissages méthodologiques, en légitimité professionnelle (effet diplôme) et il transférera, peut-être, dans l'action quotidienne, tout ou partie des savoirs et capacités ainsi acquis.

- Les formations de formateurs professionnelles, méthodologiques, par la description, le questionnement, l'analyse des pratiques de formation et la mobilisation des résultats et méthodes des sciences humaines et de l'éducation.

Ce troisième modèle renvoie pour l'essentiel aux formations de formateurs diplômantes, aux DUFA, DSTS et DESS délivrés par les universités. On y allie fréquemment, pour des salariés en activité ou des étudiants en cours de professionnalisation (stages) :

- des apports de connaissances, professionnellement finalisées³³, sur les méthodes, techniques et résultats des principales sciences humaines ;

- des unités, des lieux de parole, de description, de questionnement, de réflexion impliquée et distanciée sur les pratiques professionnelles ou les stages. Assez fréquemment, c'est dans ces unités ou ces lieux que se définissent et se guident les mémoires de fin d'études qui constituent généralement l'épreuve centrale ou finale de validation de ce type de formation de formateurs³⁴ ;

- des unités ou ateliers techniques de perfectionnement professionnel proposés le plus souvent en option pour tenir compte des acquis antérieurs ou des spécialisations professionnelles visées.

33 Finalisé signifie ici que l'on vise à construire des capacités professionnelles, nécessairement pluridisciplinaires et que l'on ne prépare pas les étudiants à produire des connaissances dans une ou deux disciplines comme c'était le cas précédemment.

34 Les formateurs-praticiens-chercheurs qui animent ces unités s'appuient sur des modèles d'analyse et de questionnement des pratiques de formation. Ils mobilisent les résultats, souvent rares, de recherches pluridisciplinaires ou des travaux de formalisation des pratiques de formation (on y reviendra) et mettent en oeuvre, pour l'aide au mémoire, telle ou telle méthodologie générale d'élaboration et de conduite de projet d'action (cf. Barbier J.M., 1991).

On annonce, on vise, dans ce type de formation :

- à articuler de façon dynamique, "théorie" et "pratique", à instaurer, à tout le moins une "alternance approchée" (cf. à ce propos Malglaive G. et Weber A., 1982) ;

- à faire que les étudiants deviennent des lecteurs avertis des résultats de recherches en sciences humaines ;

- à faire acquérir une ou des méthodologies de définition, de conduite et d'évaluation de projets.

Ce troisième modèle peut être subdivisé selon deux grandes orientations, potentiellement complémentaires.

La première conception met l'accent sur les capacités à décrire, *objectiver*, questionner les situations éducatives et ce qui les conditionne pour la construction de *projets d'intervention* mieux informés scientifiquement, méthodologiquement plus rigoureux et socialement plus efficaces. Dans cette conception, les dimensions axiologiques et existentielles sont traitées de façon secondaire ou implicite.

La seconde conception met l'accent sur les capacités de questionnement et de développement personnel, de *subjectivation* pour l'acquisition de capacités existentielles à définir, vivre, infléchir les statuts, rôles, fonctions actuels ou futurs. On vise alors l'acquisition de capacités méthodologiques à élaborer et conduire un *projet professionnel* ancré dans le passé individuel et dans le dévoilement des rapports subjectifs (et sociaux) aux réalités et contraintes professionnelles³⁵.

Demande prioritaire d'objectivation et d'*efficacité sociale*, avec sa dérive instrumentale possible, ou demande de *sens*, avec sa dérive subjectiviste probable, seraient ici aux sources de ces deux conceptions (Habermas J., 1987).

Ce troisième modèle, méthodologique, tente d'articuler les modes de pensée scientifique, axiologique, instrumental par la mobilisation de savoirs des sciences humaines et de méthodes de construction de projets d'action ou de vie.

Les limites de ce troisième modèle tiennent à ses visées³⁶ et à ses pré-supposés :

- on suppose qu'un entraînement méthodologique lourd, à la définition et conduite de projets, réalisé pour partie en situation réelle mais aussi pour satisfaire aux exigences de certification, sera transposé en situation professionnelle "normale", par définition bousculée, voire stressée ;

- on suppose que les initiations aux sciences humaines sont susceptibles de créer des habitudes de lecture et de réflexion "pluridisciplinaires" ou

35 Ces deux conceptions ne sont pas antinomiques, en bon droit, tout diplôme de formation de formateur devrait pouvoir viser, à égalité et de façon dialectique, ces différentes capacités. En fait, des dominantes existent, elles sont liées autant aux orientations et compétences des équipes ayant en charge les diplômes, qu'aux financements consentis.

36 On évoque ici l'expérience de conduite de mémoires de fin de formation au sein du DUFA de Lille. L'articulation souhaitée des trois modes de pensée est rarement atteint, l'un d'entre eux est toujours prédominant. De même, pour x raisons, il est rare que la démarche de projet : élaboration, mise en oeuvre, évaluation soit conduite de A à Z.

"multi-référentielles" (Ardoino J., 1980) pour l'action quotidienne. Ceci est plus qu'incertain car le risque du *juxtapositif* inhérent aux sciences humaines clivées et le risque de *syncrétisme* induit par une formation de courte durée dans chaque discipline restent présents ;

- on suppose un développement harmonieux des trois modes de pensée constitutifs de l'action éducative et pédagogique mais cela reste hasardeux compte tenu des positionnements idéologiques et professionnels initiaux des publics, de leurs objectifs et des usages qu'ils font de la formation.

- Les formations de formateurs à et par la recherche-action et plus particulièrement par les recherches-actions de type stratégique.

Si la recherche-action comme méthode est au coeur de certains dispositifs de formation de formateurs, la formation à et par la recherche-action de type stratégique n'existe pas. Son expérimentation dans le cadre du DUFA de Lille fait l'objet de la thèse de Christine Capelani qui présente ci-contre son projet de recherche.

En conclusion, on pourrait souligner :

- que le modèle de formation de formateurs de type "technique", instrumental est le plus répandu et il n'induit pas nécessairement l'appropriation critique des résultats et méthodes de recherche en sciences humaines et de l'éducation ;

- que les modèles 2 et 3 ne touchent vraisemblablement qu'une minorité³⁷ d'agents de la formation même si celle-ci tend à s'élargir compte tenu de l'exigence accrue de certification pour accéder, se maintenir ou se promouvoir dans les marchés du travail de la formation d'adultes ;

- que tous les modèles de formation de formateurs examinés postulent la transférabilité des acquis de la formation dans les conditions ordinaires d'exercice professionnel, ce qui n'est guère établi clairement jusqu'ici³⁸ ;

- que les modèles 2 et 3 (et ceci vaudra pour le modèle 4) ne disent rien des procédures d'entretien et de perfectionnement des capacités acquises face au renouvellement des paradigmes et modèles d'intelligibilité des sciences humaines.

37 Approximativement on peut considérer, dans le cas de la Région Nord-Pas-de-Calais, que seules des minorités d'enseignants et de formateurs d'adultes ont suivi des formations de type 2 ou 3. Pour les enseignants, ces trois dernières années, on peut estimer 1000 inscrits en sciences de l'éducation pour 50.000 agents. Pour les formateurs d'adultes on compterait peut-être, toujours depuis 3 ans, 300 inscrits au DUFA pour 7.000 à 8.000 formateurs temps plein en exercice. On retrouverait ici des ordres de grandeur proches de ceux évoqués précédemment à propos des enseignants lecteurs de publications de sciences humaines.

38 Pour les cursus de sciences de l'éducation, on possède quelques indications : Hoste-Verspieren M.R. (1985), J. Hédoux et alii (1986), C. Etévé (1987), J. Hédoux, J. Detourné (1992), Parandella L. (1983), Vasconcellos M. (1985). Il ressort de ces travaux une multiplicité d'objectifs et d'usages des cursus de sciences de l'éducation et des acquis professionnels d'ordre "méthodologique" : prise de distance, autre regard porté sur les réalités et situations professionnelles, mobilisation de connaissances pédagogiques et psychologiques.

On retrouverait ici les limites inhérentes aux formations diplômantes (cf. Dumazedier, 1986, *op. cit.*) qui certifient l'acquisition de capacités sans en contrôler les mises en oeuvre effectives. Rien n'exclut que la recherche d'un diplôme, selon les rapports des publics à la formation, l'emporte sur la volonté de développement professionnel pour une transformation effective des pratiques.

Cet argumentaire, ainsi que les précédents, conduisent à imaginer ce que peuvent être les rapports entre praticiens et sciences humaines.

3.3 *Praticiens de l'éducation, de la formation et sciences humaines : une typologie hypothétique*

A partir des développements antérieurs et d'expériences diverses en conseil et formation de formateurs et d'enseignants, on peut supposer l'existence d'au moins cinq types de rapports entre praticiens, sciences humaines et sciences de l'éducation.

1. Dans la majorité des cas, on peut estimer qu'il y a une méconnaissance quasi totale des résultats et méthodes des sciences humaines parce que les formations professionnelles initiales ou continues n'incluent guère, exception faite d'éléments de didactique et de psycho-pédagogie, ces apports.

L'hypothèse la plus vraisemblable dans ce cas est que l'information sur les sciences humaines se limite à quelques souvenirs scolaires (philosophie, histoire, et pour certaines sections, sciences économiques et sociales) et à l'information diffusée par les médias.

Nous serions ici, du point de vue des rapports entre praticiens et sciences humaines, dans *une logique de l'ignorance ou du sens commun*.

2. Dans la majorité des cas toujours, les sciences humaines sont réduites à une légitimation des procédures ou à une boîte à outils techniques. Ceci tient aux offres de formations de formateurs, aux modes d'information professionnelle privilégiant la communication orale et la recherche prioritaire de techniques, d'outils, supposés efficaces. Celle-ci, notons-le, peut se faire auprès de collègues expérimentés ou par l'intérêt porté aux nouveautés du marché pédagogique.

Ces préoccupations ne croisent que de façon incidente les sciences humaines et de l'éducation et ce au moins à un double titre :

- les techniques pédagogiques font l'objet de formations nécessairement courtes, décontextualisées, coupées des questionnements épistémologiques, méthodologiques fondamentaux ;

- des techniques de recherche des sciences humaines font l'objet de formations de formateurs en étant, là encore, décontextualisées des problématiques, des méthodologies et des savoirs qui leur donnent habituellement sens.

On pourrait ici signaler les formations à l'entretien semi-directif ou à l'usage de questionnaires qui sont fréquemment déconnectées des questionnements épistémologiques, déontologiques, méthodologiques qui les fondent et en définissent la pertinence scientifique et sociale.

Dans ce cas de figure, on s'intéresse aux sous-produits des sciences humaines conçues comme un "super-marché" où l'on peut acheter des techniques qui viendront remplir ou alourdir la "boîte à outil" du praticien.

Nous serions ici dans *une logique d'instrumentalisation* des sciences humaines et de l'éducation.

3. Une minorité de praticiens, à l'occasion de stages longs, de formations diplômantes, de rencontres, de lectures, ont pu s'engager dans une démarche d'appropriation des résultats et méthodes en sciences humaines afin d'améliorer leur culture professionnelle et de questionner, transformer leurs pratiques.

Une partie de ces praticiens a pu être déçue en confrontant la complexité et le morcellement des sciences humaines à la globalité des problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement. En d'autres termes, l'investissement en sciences humaines et de l'éducation s'avère peu rentable pour transformer les pratiques.

Ces déçus peuvent être nombreux dans les formations de formateurs et d'enseignants de type 2 qui, pour être multidisciplinaires au départ, deviennent strictement disciplinaires pour la définition et la conduite de projets de recherches.

Nous serions ici dans *une logique de l'essai, de la déception et, in fine, du renoncement*.

4. Une partie des formateurs d'adultes a fait des études universitaires initiales en sciences humaines. D'autres, en cours d'emploi, généralement par engagement personnel, ont suivi des formations longues pour maîtriser différentes "méthodes" du type "analyse systémique", "analyse transactionnelle", PEI, PNL, méthode Gordon, etc.

Ces formateurs, certains d'entre eux du moins, peuvent avoir construit leur identité professionnelle sur la base de ces formations disciplinaires ou "méthodologiques"³⁹. Ces acquis, sanctionnés par des diplômes universitaires ou des titres d'écoles spécialisées servent de fil conducteur, de grille de lecture quasi uni-dimensionnelle pour appréhender et construire les situations et pratiques de formation.

Nous serions ici dans un cas de figure d'usage pervers des sciences humaines ou des "méthodes de formation".

Dans *cette logique quasi mono-maniaque d'utilisation des disciplines ou des "méthodes"*, on oublie la contingence et la portée limitée des modèles d'intelligibilité élaborés par les sciences humaines.

39 On rencontre chez C. Dubar (1991) un type de salariés pour qui l'identité sociale et professionnelle est ancrée dans leurs diplômes et itinéraires scolaires et universitaires. En contre-mobilité scolaire, souvent déclassés, ces salariés recherchent et toujours plus de diplôme et l'entreprise susceptible de les reconnaître à leur juste valeur scolaire et universitaire. D'où, bien sûr, un malentendu structurel.

5. Une infime minorité de formateurs, ayant souvent en charge des fonctions de conception, d'évaluation, de formation de formateurs, d'étude et de capitalisation pédagogiques sont amenés, par leurs formations initiales et/ou continuées, par les exigences de leurs fonctions, par leurs soucis d'auto-formation, à actualiser leurs connaissances en sciences humaines, à dialectiser les modes de pensée "scientifique", "axiologique" et "instrumental".

Cette attitude, ce travail de questionnement et d'articulation se réalise le plus souvent en collectif, dans et par des groupes d'analyse de pratiques, de recherche et d'expérimentation.

Nous serions ici dans *une logique collective, appropriative et critique* (M. Lesne, 1977), soit dans le rapport, le plus satisfaisant mais aussi le plus rare, entre praticiens et sciences humaines.

Ces cinq types, non exclusifs d'autres, seraient, pour leur fréquence, conditionnés par différents facteurs combinés. On les énonce ici à titre d'hypothèses de recherche. Les rapports aux sciences humaines dépendraient :

a) des politiques de recrutement, d'emploi, de rémunération, de formation des organismes de formation. Celles-ci sont sous la dépendance plus ou moins étroite de leurs sources de financement, de leur taille, des publics touchés et visés, de leur secteur institutionnel de rattachement : éducation nationale et services publics, organisations professionnelles d'employeurs, associations d'éducation populaire, collectivités locales (cf. Dubar Cl. et alii, 1987) ;

b) des politiques publiques de formation de formateurs qui reconnaissent et stimulent ou non les formations de types 3 ou 4 (cf. B. Liétard, 1990). On remarquera que l'existence d'offres de formation de formateurs diplômantes, de type 3 ou 4 dépendent aussi directement des politiques et potentiels des universités qui facilitent ou non la constitution d'équipes pluridisciplinaires de chercheurs-praticiens susceptibles de créer et d'animer, seuls ou en partenariat (CAFOC, AFPA) des offres de formation de formateurs. De ce point de vue, les disparités inter et intra régionales sont fortes ;

c) des caractéristiques sociales des formateurs recrutés, des rapports qu'ils entretiennent à la formation d'adultes et à ses différents sous-marchés du travail compte tenu de leur âge, de leur sexe, de leurs statuts, de leurs fonctions et de leurs itinéraires et trajectoires professionnels, scolaires et de formation, etc. (cf. C. Capelani, J. Hédoux et alii, 1990) ;

d) des logiques sociales de professionnalisation des métiers de la formation d'adultes et des rapports de forces, d'influences qui s'instaurent à ce propos (cf. B. Liétard, décembre 1989 et J. Hédoux, mai 1990 ainsi qu'un ouvrage collectif à paraître en 1993 à la Documentation Française).

En conclusion, outre la perspective de recherche ici esquissée sur les formateurs d'adultes et leur formation, on souligne que les usages effectifs, dynamiques des résultats, méthodes et techniques de recherche en sciences humaines et de l'éducation ne concerneraient qu'une minorité d'agents éducatifs. Les obstacles que l'on a signalé sont d'ordres divers, idéologiques, politi-

ques, financiers mais aussi méthodologiques et scientifiques. On peut donc examiner maintenant en quoi et jusqu'où les recherches-actions de type stratégique développées par Paul Demunter et le Laboratoire Trigone seraient à même de résoudre une partie des difficultés énoncées jusqu'ici.

Index des sources citées

- Alava S., "Je lirai plus tard, si ce n'est pas trop tard", Paris, *Perspectives Documentaires en Education*, INRP, n° 25, 1992, pp. 87-100.
- Ardoino J., *Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, UNESCO, Gauthier-Villars, 1980,
- Baillauguès S., *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF, 1990, 299 p.
- Barbier J.M., *Elaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF, 1991, 287 p.
- Bourdoncle R., dir., *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs, Bibliographie signalétique, 1970-1988*, Paris, INRP, 1991, 190 p.
- Capelani C., Hédoux J., juin 1990, *op. cit.* Cf. travail réalisé par B. Joly, Tome II, annexes, p. 13 à 28 de présentation de diplômes de formations de formateurs.
- Centre INFFO, *Formation de formateurs, répertoire des formations 1990*, Paris, juin 1990, 117 p.
- Charles F., *Instituteurs, un coup au moral*, Paris, Ramsay, 1988, 268 p.
- Detourné J., *Les diplômés de sciences de l'éducation à Lille, effets et usages*, Mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation, à soutenir en octobre 1992, Lille, Université de Lille III, 223 p.
- Dubar C. et alii, *Une autre jeunesse*, Lille, PUL, 1987, 264 p. (cf. Chapitres VII et VIII).
- Dumazedier J., octobre 1986, *op. cit.*
- Étévé C., "Les sciences de l'éducation à Lille. Des étudiants de licence, maîtrise, DEA témoignent", Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 79, avril-juin 1987, pp. 105-111.
- Gambart C., "L'information pédagogique des enseignants : quelques données concernant le collège", Paris, *Perspectives Documentaires en Education*, n° 20, 1990, pp. 101-113.
- Gambart C., "Les enseignants face aux médias", Paris, *Perspectives Documentaires en Education*, n° 24, 1991, pp. 95-110.
- Gambart C., "Une recherche sur l'information concernant les enseignants dans les collèges", Paris, *Perspectives Documentaires en Education*, n° 15, 1988, pp. 117-127.
- Geiger R., "La sociologie dans les écoles normales primaires. Histoire d'une controverse", Paris, *Revue Française de Sociologie*, n° XX-I, janvier-mars 1979, pp. 257-267.

- Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987,
- Hassenforder J., "La diffusion des revues de sciences de l'éducation en France", Paris, *Perspectives Documentaires en Education*, INRP, n° 2, 1983, pp. 9-18.
- Hédoux J. et alii, "De quelques usages des sciences de l'éducation", Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 67, juillet-septembre 1986, pp. 109-116.
- Hédoux J., "Professionalism and Professionalization of occupations in adult education : uncertain and contradictory correlation", Berlin, CEDEFOP, *News Supplement*, n° 2, may 1990, p. 6.
- Hoste-Verspieren M.R., *Les acquis professionnels en licence de sciences de l'éducation*, Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 5, 1985, 122 p.
- Laprévôté G., *Les écoles normales en France : 1879-1979, splendeur et misère de la formation des maîtres*, Lyon, PUL, 1985, 251 p.
- Lesne M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977, 180 p.
- Liétard B., "Professionalisme oui, Professionnalisation non", Berlin, CEDEFOP, *News Supplement*, n° 1, décembre 1989, pp. 4-5.
- Liétard B., dir., *Les métiers de la formation d'adultes*, ouvrage à paraître en 1993 à La Documentation Française.
- Malglaive G., Weber A., "Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie", Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 61, octobre-décembre 1982, pp. 17-27.
- Ouzoulias R., "Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique", Paris, *Perspectives Documentaires en Education*, INRP, n° 6, 1985, pp. 77-94.
- Parandella L., "L'enseignement universitaire en sciences de l'éducation : ce que les enseignants disent de ses effets", Genève, *Education et Recherche*, n° 5-2, 1983, pp. 178-196.
- Pastiaux G., Thierat J.M., "Pour une interactivité entre la recherche et les enseignants. Quelle formation ?", Paris, *Perspectives Documentaires en Education*, n° 21, 1990, pp. 107-123.
- Vasconcellos M., "Les usages sociaux des études en sciences de l'éducation", Paris, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 3, 1985, pp. 253-262.
- Zay D., *La formation des instituteurs*, Paris, Editions Universitaires, 1988, 235 p.

§ II. SCIENCES HUMAINES, PRATIQUES ET PRATICIENS DE LA FORMATION : LES PERSPECTIVES OUVERTES PAR LES RECHERCHES-ACTIONS DE TYPE STRATEGIQUE

On examine ici en quoi et jusqu'où les Recherches-Actions de Type Stratégique (R.A.T.S.) initiées par le Laboratoire Trigone constituent, comme champ d'investigation pluridisciplinaire et comme méthode en sciences de l'éducation, une réponse aux difficultés analysées précédemment⁴⁰.

Pour ce faire, on reprendra ci-dessous le plan d'exposition de la partie I pour examiner les apports - et les limites - des RATS conçues comme méthode de production de connaissances scientifiques, de transformation contrôlée de la réalité et de formation des formateurs et des praticiens-chercheurs en éducation.

1. *De la scientificité, au sein des sciences "dures" et des sciences humaines, des RATS, quelques arguments et contre-arguments*

Dans la partie I, nous nous sommes placés dans le cadre d'une épistémologie classique favorable aux sciences "dures". C'est aussi par rapport à celle-ci que l'on positionnera ici les RATS malgré diverses objections possibles. On revient toutefois brièvement, par un retour critique, sur quelques présupposés de ce cadre épistémologique (§ 1) avant d'examiner les RATS selon les critères de réfutabilité (§ 2) retenus jusqu'ici. On situe ensuite les RATS au sein de débats ouverts entre sciences dures et sciences humaines (§ 3), d'une part et "science et idéologie", d'autre part (§ 4).

1.1 *Un bref retour sur l'épistémologie classique et ses présupposés*

- Il s'agit d'une conception de la science historiquement conditionnée, socialement dominante, d'inspiration positiviste, constructiviste et consensuelle, orientée idéologiquement par les valeurs de "neutralité" de la science et du désintéressement du chercheur individuel.

- Le schéma sous-jacent : la découverte scientifique permet l'application technique, source de progrès social, est largement mis en défaut. L'histoire des sciences établit nettement que les questions scientifiques viennent autant des inventeurs, des problèmes d'action, que du développement du savoir scientifique pour lui-même.

40 On ne présente pas ici les principales caractéristiques des RATS ni ce qui les différencie d'autres types de recherche-action. On renvoie le lecteur au cahier n° 9 (1987), à la thèse de Marie-Renée Verspieren (1990), aux articles de ce Cahier d'Études et à ce que nous en développons ici-même. Si les RATS peuvent être situées dans le champ des recherches pluridisciplinaires en éducation, on signale que l'on a fait surtout référence, dans la partie I, aux recherches disciplinaires, à leurs acquis et à leurs méthodes.

En sciences humaines et de l'éducation où l'opacité de la réalité est grande, où les écarts entre savoirs professionnels et usages des savoirs scientifiques tendrait à s'accroître (Saint-Arnaud Y, 1992), cette épistémologie pourrait justifier un certain autoritarisme élitaire. La négation des représentations communes, des savoirs pratiques⁴¹, au nom de la distance nécessaire entre chercheur et objet de recherche justifie ou entérine des hiérarchies ou des divisions sociales du travail qui, à l'exemple du travail social, placent l'éducateur spécialisé sous la tutelle du psychologue, du psychiatre, du psychanalyste, du sociologue, de l'ethnologue, du juriste et du médecin. D'autres rapports, coopératifs, entre chercheurs et praticiens pourraient être envisagés.

- La conception de la preuve qui prévaut dans cette épistémologie est à la fois empirico-formelle, mathématique et statistique, mais cette approche n'est pas nécessairement la plus appropriée en sciences humaines même si le débat entre méthodes quantitatives et qualitatives est aujourd'hui à peu près clos.

En 1987, Bernard Joly (1987, p. 18), dans un argumentaire proche du nôtre concluait : « *si les stratégies de la rationalité sont multiples, sa tactique est toujours la même : la pensée scientifique se développe en visant une formalisation toujours plus grande à travers l'usage de règles logiques. La recherche-action se trouve donc confrontée aux exigences de formulation et de formalisation qui sont celles de toute activité scientifique* ».

Par retour à l'épistémologie adoptée on teste cette proposition en confrontant les RATS aux critères de réfutabilité, de cumulativité, d'opérationnalité.

1.2 *Les RATS confrontées aux critères de réfutabilité, de cumulativité, d'opérationnalité*

La démarche méthodologique centrale des RATS consiste, à partir d'un problème d'action, d'une situation pédagogique ou d'un dispositif de formation :

- à constituer un collectif de recherche pluridisciplinaire, composé de chercheurs et de praticiens pour reformuler, approfondir le problème initial en mobilisant les savoirs scientifiques et pratiques disponibles, c'est-à-dire, le plus souvent, ceux maîtrisés par le collectif lui-même ;

- à élaborer des hypothèses de recherche *et* d'action (généralités) qui synthétisent le travail de problématisation tout en l'affinant ;

41 Lesquels ont été revisités par les ethnosciences qui s'attachent à la compréhension scientifique de l'efficacité de pratiques médicales, botaniques, agricoles qui avaient été de prime abord jugés primitives (Cf. les revues *Pratiques de Formation*, 11-12, 1986 et *Quel Corps*, décembre 1986).

- à construire les dispositifs de recherche *et* d'action requis pour la mise à l'épreuve et l'inflexion des généralités premières⁴² ;

à procéder à un bilan des résultats et à rédiger un rapport de recherche-action, diffusé comme tel, ou repris ultérieurement sous forme d'article, de communication, de thèse.

Si on revient sur cette démarche méthodologique centrale, à partir des seuls critères de réfutabilité et de cumulativité, on peut souligner :

- que cette démarche procède d'une synthèse de connaissances pluridisciplinaires même limitée à un collectif et élargie parfois à la consultation d'experts. Toute recherche scientifique supposant la synthèse et le questionnement des connaissances antérieures, un premier critère de scientificité se trouverait satisfait. Dans le cas des RATS, la constitution initiale d'un collectif composé de chercheurs et de praticiens permet la confrontation des savoirs scientifiques et professionnels et la prise en compte, dans la construction des généralités, d'une complexité supérieure à celle qui résulterait de la seule mobilisation des modèles d'intelligibilité produits par les sciences humaines.

- que cette démarche est de type empirico-formel. On y élabore des hypothèses (généralités) soumises à vérification et, comme il s'agit d'un dispositif d'action, on les réexamine et on les affine tout au long du processus de recherche-action. Cet ajustement continué, ne saurait être à l'origine d'une critique radicale des RATS car, dans les recherches disciplinaires de type empirico-formel, ces ajustements sont fréquents. Entre la conception initiale et la présentation des résultats, des inflexions conceptuelles ou opérationnelles sont effectuées et c'est heureux car les réalités ne sont jamais ce que l'on pense a priori qu'elles puissent être (sinon il n'y aurait aucune heuristique) et les dispositifs de recherche, comme tout dispositif d'action même minutieusement conçu, sont affectés par divers ratés, bévues, imprévus. La RATS ajuste ses hypothèses et son dispositif de recherche. Son mérite consiste à considérer que ces ajustements, explicités, font partie intégrante du processus de recherche. Ce qui est en cause, ce serait ici, non la démarche scientifique effective, classique ou de recherche-action, mais les normes académiques de présentation de la recherche où les démarches vécues (avec les hésitations, les contraintes, les choix) sont gommées au profit de la publication de résultats attestés⁴³.

42 Il y a bien évidemment articulation et rétroaction constante entre les buts et objectifs de la RATS, les savoirs scientifiques et pratiques mobilisés et à produire, les moyens consentis ou négociés pour la construction du dispositif de recherche-action. On notera que toute activité de recherche empirico-formelle en sciences humaines nécessite l'élaboration d'une problématique qui dépend, dans sa mise en oeuvre, des moyens financiers consentis pour construire un dispositif d'action dont le but est de soumettre à validation empirique les hypothèses de recherche. Ici aussi il y a ajustement entre objectifs de recherche et moyens d'action.

43 Cf. à ce propos Maud Mannoni, *La théorie comme fiction*, mais aussi les biographies intellectuelles et les itinéraires de recherche publiés dans la revue de l'INRP, *Perspectives Documentaire en Education*. Certains ethnologues, après publication de leurs résultats, c'est-à-dire quand ceux-ci ont été légitimés, publient aussi leurs carnets et journaux de bord, cf. Favret Saada, 1981.

- que cette démarche, pour recueillir et traiter les informations requises pour la validation des hypothèses (initiales et secondes) et pour le contrôle stratégique du dispositif d'action, utilise les techniques de recherche des sciences humaines en privilégiant, certes, celles de l'ethnologie mais en considérant aussi que c'est à partir du croisement des points de vue des différents acteurs impliqués que l'on arrivera à une représentation objectivée du processus et des résultats de la recherche-action⁴⁴.

- que la conduite des RATS suppose la constitution d'un corpus de documents archivés (données de recherche, compte rendus de réunions, journaux de bord, enregistrements, etc.) qui peut être soumis à l'examen critique de tout autre chercheur qui l'exigerait selon les règles scientifiques communes.

Par ces différents éléments, la réfutabilité des résultats publiés suite à une RATS est possible car il y a eu synthèse de savoirs, construction d'hypothèses, recueil, traitement et archivage d'informations rigoureusement recueillies.

La réfutabilité étant condition de la cumulativité des connaissances, les RATS, en répondant au premier critère satisfont logiquement au second mais on peut aussi développer quelques propositions complémentaires pour parfaire l'argumentation :

- les RATS peuvent contribuer à la mise à l'épreuve, dans la complexité de l'action éducative et pédagogique, de certains modèles d'intelligibilité produits par les sciences humaines et contribuer ainsi à les réfuter, les confirmer ou les affiner.

Dans les relations entre RATS et savoirs disciplinaires, il peut y avoir questionnement en retour et participation au processus de réfutation des connaissances disciplinaires.

- Les RATS, par expérience accumulée et réflexion active, produisent des connaissances méthodologiques sur leur propre démarche et, de façon générale, sur la conduite d'actions éducatives (formes de mobilisation des institutions et des acteurs individuels, résistances et contraintes, stratégies de dépassement, etc.).

- Les RATS, par la confrontation et l'intégration raisonnée de savoirs scientifiques et de savoirs pratiques peuvent produire, par cette articulation, de nouveaux modèles d'intelligibilité des situations, processus et pratiques de formation.

La crédibilité scientifique des RATS réside ici dans le fait de pouvoir tenir effectivement ces trois dimensions.

⁴⁴ Cette posture se distingue de celle de l'ethnologue dans ses rapports avec ses témoins privilégiés. Dans le cas des RATS, l'objectivation est conçue comme la résultante de l'intersubjectivité par croisement de sources fiables et différenciées.

Selon le critère d'opérationnalité, les RATS procèdent de façon très différente des recherches disciplinaires, voire pluridisciplinaires.

Ces recherches, même quand elles prennent pour objet d'investigation des questions d'action éducative ou pédagogique, structurent leurs démarches à partir de leurs résultats, techniques, méthodes et reformulent, découpent nécessairement, la question d'action initiale. Le dispositif de recherche mis en place vise la production de connaissances susceptibles d'être ultérieurement utilisées par des praticiens qui ont été le plus souvent exclus de la recherche⁴⁵. Ce mode de fonctionnement dominant contribue à accroître les écarts entre savoirs disciplinaires et savoirs professionnels construits par les praticiens eux-mêmes (cf. Saint-Arnaud Y, 1992) et, par là, à limiter d'autant l'opérationnalité éducative et pédagogique des connaissances ainsi produites.

Les recherches-actions, et les RATS en particulier, constituent des réponses aux difficultés d'articulation entre pratiques et recherches, chercheurs et praticiens et ce pour au moins deux raisons :

- les connaissances sont mises au service d'une action susceptible de produire et d'intégrer (passage d'une Généralité I à une Généralité II), de façon quasi immédiate, les premiers savoirs produits ;

- le praticien est acteur de la recherche, il participe à toutes les phases, ce qui implique questionnement et appropriation critique des modèles d'intelligibilité scientifiques et effort de formalisation des modèles d'intelligibilité pratiques. En outre, le fait de participer activement à la production de connaissances nouvelles est un véritable gage de leur mise en oeuvre ultérieure. On s'éloigne ici du modèle classique de l'application de savoirs extérieurs.

Il apparaît nettement que l'action contrôlée, réajustée, archivée des RATS est plus performante, du point de vue de l'opérationnalité que la démarche disciplinaire classique.

Deux objections pourraient toutefois être faites :

a) l'efficacité sociale des RATS jouerait pleinement pour les praticiens associés et cette procédure ne touche qu'une infime partie des formateurs. On serait ici à la marge de la marge. Cet argument, juste par ailleurs, plaide pour la mise en place de formations à et par la recherche-action au sein des cursus lillois (DUFA, Maîtrise et DEA de Sciences de l'Éducation).

b) Comment les RATS peuvent-elles faire la preuve de leur plus grande efficacité sociale ? En bon droit, il conviendrait de pouvoir comparer les résultats de trois types de dispositifs de formation, identiques ou similaires par leurs objectifs, leurs publics mais différents par l'usage qu'ils font des sciences humaines et de l'éducation.

45 Dans ce modèle de recherche, le praticien associé est objet, sujet, rarement acteur à part entière et les résultats conduisent à des recommandations plus ou moins précises destinées aux praticiens susceptibles d'être touchés par les publications ou par des médiateurs divers. On a établi précédemment combien ce mode de diffusion des résultats de recherche était aléatoire.

Le premier serait, dirions-nous, "normal", "routinier", peu utilisateur des sciences humaines sauf au titre des représentations communes (soit le degré 0 de la typologie des rapports aux sciences humaines).

Le second dispositif intégrerait des savoirs disciplinaires supposés transférables que s'approprient des praticiens selon un modèle d'expérimentation participante.

Le troisième dispositif serait une RATS guidée par l'élaboration de généralités réalisées conjointement par un collectif de chercheurs et de praticiens.

Notons que le nombre de variables à maîtriser pour construire cette comparaison la rend improbable. Les moyens méthodologiques, politiques, institutionnels, financiers qui devraient être investis pour mener cette recherche comparative ne pourront vraisemblablement pas être réunis avant de nombreuses années.

1.3 Les RATS dans le débat "sciences dures" et sciences humaines

La recherche-action dont les RATS et les sciences de l'éducation auxquelles elles se rattachent fréquemment sont contestées par les sciences humaines disciplinaires qui, elles-mêmes, le sont par les "sciences dures".

Le champ d'investigation scientifique ouvert par les recherches-actions au sein des sciences humaines et de l'éducation serait doublement dominé socialement et scientifiquement, ce que ne justifie pas l'évolution sociale.

En effet, alors que l'on constate des décalages accélérés entre les évolutions rapides d'ordres scientifiques, technologiques, économiques et la lenteur des changements culturels profonds des individus et des groupes, les sciences humaines sont politiquement et financièrement peu stimulées ou de façon conjoncturelle (cf. Chapoulie J.M., Dubar C., 1992 qui notent la quasi stagnation de la sociologie universitaire française depuis 20 ans, 300 enseignants de sociologie en 1972, 347 fin 1990).

De même, alors que les problèmes d'éducation et de formation sont politiquement et socialement reconnus comme cruciaux, les moyens de recherche investis restent négligeables malgré des efforts récents. A l'intérieur des sciences de l'éducation dont le développement se fait par à coups, la part des recherches-actions est très faible si on excepte les travaux de l'INRP associant des enseignants et les réalisations de quelques départements de sciences de l'éducation⁴⁶ et d'équipes de didacticiens des disciplines d'enseignement.

46 Pour l'INRP, cf. Hugon M.A., Seibel Cl., 1988; notons aussi une longue tradition d'indifférence à la recherche en éducation de la part du ministère de l'Éducation Nationale et ce jusque dans le milieu des années 1980 : cf. à ce propos V. Isambert-Jamati (1984).

Parmi les critiques portées aux sciences humaines suite à une comparaison avec les "sciences dures", on relevait :

- la contingence accrue des modèles d'intelligibilité construits compte tenu des évolutions sociétales et humaines et des effets de rétroaction dans le corps social des connaissances acquises⁴⁷ ;
- la part importante des postulats philosophiques et idéologiques dans les cadres de référence théoriques et interprétatifs mis en oeuvre. Ceci étant dû, entre autre, au fait que le chercheur en sciences humaines fait partie intégrante du champ qu'il étudie.

Les tenants des recherches disciplinaires adressent généralement aux recherches-actions deux types de critiques :

- elles ne sont pas scientifiques, elles ne produisent pas de connaissances réfutables et généralisables, leurs méthodes sont confuses ;
- derrière le label de recherche-action, fort prisé socialement, on trouve une grande diversité de démarches, de l'innovation pédagogique spontanée à l'expérimentation contrôlée. En d'autres termes, ce champ d'investigation n'est pas balisé, c'est une zone marginale où s'investissent des marginaux ou des chercheurs non reconnus dans leur champ disciplinaire.

Il convient, pour les RATS, de réexaminer ces critiques même si nous avons déjà souligné, à partir des trois critères de scientificité adoptés, la validité des RATS.

- On a admis que les réalités investies par les sciences humaines sont singulières, complexes, évolutives, qu'elles sont le fait de chercheurs socialement impliqués et que les modèles d'intelligibilité produits, émiettés et souvent clivés, sont de plus faible portée et durée que ceux produits par les sciences dures. Ce constat qui apparaît comme une contrainte des sciences humaines peut aussi être considéré comme une ressource pour les RATS dès lors que celles-ci reconnaissent d'emblée la singularité et la complexité, tentent de réarticuler les modèles d'intelligibilité autour de questions d'action, traitent explicitement l'implication du chercheur comme une condition de réussite.

Ceci plaide pour une complémentarité active et critique entre approches disciplinaires, pluridisciplinaires et RATS dès lors que ces dernières peuvent questionner les résultats de la recherche disciplinaire et soumettre à critique les connaissances qu'elle produit.

- Le poids des postulats philosophiques et idéologiques peut être tout aussi important au sein des RATS mais celles-ci procédant à une action transformatrice contrôlée et les postulats idéologiques résistant plutôt mal à

47 Avec des effets de modes, de schématisation : voir à ce propos la diffusion des modèles psychologique et psychanalytique d'éducation des enfants dans la "middle class" aux USA dans les années 1960. De façon plus large, cf. Combessie J.C., 1969.

l'épreuve des réalités, les RATS offrirait plutôt une garantie supplémentaire.

En outre, l'implication des chercheurs et praticiens dans l'action contrôlée suppose le questionnement et l'élucidation des cadres de références axiologiques soit un travail de "subjectivation" et de confrontation rarement effectué en préalable à la recherche disciplinaire.

En d'autres termes, les RATS dialectisent : distanciation/implication, objectivation/subjectivation.

- La critique sur la non scientificité des résultats des RATS, par les tenants des disciplines a été réfutée. Nous n'y reviendrons pas. Plus juste, par contre, est le flou sémantique de l'expression recherche-action et son extension rapide et désordonnée auprès de divers agents éducatifs.

On lira de ce point de vue avec profit la synthèse effectuée par Marie-Renée Verspieren (1990) des différents types de recherche-action ainsi que le numéro 80 de la revue *Education Permanente* qui questionne différents aspects de la recherche en formation d'adultes pour et par les praticiens.

Une vigilance accrue, vis-à-vis de l'usage social du terme de recherche-action, s'imposerait donc pour garder ce terme à des démarches rigoureuses susceptibles de produire des connaissances réfutables.

1.4 Les RATS dans le débat entre science et idéologie

Le chercheur engagé dans les RATS n'échappe pas plus qu'un autre aux trois dimensions et interpellations idéologiques : d'adaptabilité fonctionnelle, de pieux mensonge, de dévoilement de l'opacité du monde social mais il les affronte différemment.

Engagé conjointement dans la recherche et l'action, il développe, comme tout autre chercheur, des représentations idéologiques de son positionnement scientifique et social mais il échappe nécessairement aux paradigmes de la neutralité de la science et du désintéressement du chercheur dès lors qu'il se situe explicitement comme un acteur social impliqué dans un double mouvement de connaissance scientifique et de transformation sociale.

De même, le "pieux mensonge" visant à justifier la recherche d'avantages sociaux divers devient explicitation et contrôle d'une stratégie et analyse collective des tensions, des conflits, des contradictions internes aux RATS. L'explicitation des stratégies et tactiques fait partie de l'élaboration, de la conduite et de l'évaluation des RATS et, in fine, de la publication des résultats. Ce qui est en général implicite dans les recherches classiques devient ici une composante explicite de la recherche (cf. P. Demunter, 1992).

Enfin, les RATS contribuent, elles aussi, à réduire "l'opacité du monde social". Elles s'attachent d'emblée à la complexité des pratiques et peuvent,

par l'action contrôlée, mettre en cause des idées reçues héritées de l'idéologie ou de la croyance en l'efficacité éducative de tel ou tel modèle d'intelligibilité scientifique. Elles permettent aussi de trancher des débats politiques et académiques par l'expérimentation directe (cf. La RATS "Jeunes Algériens", M.R. Verspieren, 1990, Chap V.).

La réalité ne se laissant que difficilement enfermer par les constructions idéologiques, générales et sectorielles - même si celles-ci sont constitutives du monde social -, les RATS procèdent de leur dévoilement non par vertu mais par nécessité méthodologique. L'un des dangers qu'elles encourent serait, comme d'autres champs d'investigation par la recherche-action, de se constituer elles-mêmes en forme idéologique rigidifiée en réponse aux difficultés qu'elles rencontrent en matière de légitimité et de reconnaissance scientifiques. Répondre aux excommunications par des tentatives de renversement épistémologique et scientifique des idoles disciplinaires serait stérile scientifiquement et stratégiquement suicidaire.

2. *Sciences humaines, de l'éducation, RATS et pratiques de formation*

Dans la partie I on a fait état de trois difficultés centrales des sciences humaines et de l'éducation :

- à définir des contenus de professionnalité pour la formation d'agents éducatifs ;
- à fournir des modèles d'intelligibilité scientifique répondant à la globalité des pratiques éducatives et de formation ;
- à articuler les modes de pensée scientifique, axiologique, instrumental requis pour toute action éducative et pédagogique réfléchie et contrôlée.

Les RATS, comme méthode, apportent de ce triple point de vue des réponses non négligeables dans les limites qui sont actuellement les leurs.

2.1 *A propos de la professionnalité des agents éducatifs*

On peut souligner que le schéma découverte scientifique → application technique et pratique, joint à l'émiettement des approches disciplinaires et aux concurrences théoriques internes, fait obstacle à la définition de contenus de professionnalité par les sciences humaines. Pour définir des savoirs professionnels, il conviendrait en effet :

- de définir les pratiques et les savoirs auxquels elles renvoient et ce indépendamment des logiques disciplinaires. En formation d'adultes, la chaire de formation d'adultes et le centre de formation de formateurs du CNAM s'y emploient en formalisant des pratiques : analyse des besoins, évaluation, con-

duite de projets, travail pédagogique et en analysant des enjeux sociaux et pédagogiques centraux (cf. Barbier J.M., Lesne M., 1977 ; Barbier J.M., 1985 ; Barbier J.M., 1991 ; Lesne M., 1977, 1984 ; Malglaive G., 1988, 1990) ;

- de considérer que les savoirs professionnels à construire procèdent d'un double mouvement dialectique (Malglaive G., 1990) : de questionnement, d'enrichissement, de mobilisation des savoirs scientifiques disponibles et de formalisation des savoirs pratiques et professionnels. Cette approche est d'autant plus nécessaire que les recherches disciplinaires, par leur logique propre, s'éloignent des exigences de l'action et du questionnement des savoirs construits par les praticiens⁴⁸ ;

- de repenser les rapports praticiens chercheurs sur le mode de la coopération, de l'alliance créative plutôt que selon les schémas de stricte division intellectuelle (théorie/pratique) et sociale (chercheur/praticien) actuellement dominants.

De ce point de vue, les RATS peuvent être des démarches fécondes dès lors que celles-ci impliquent :

- alliance et coopération stratégique explicitée entre praticiens et chercheurs ;
- mobilisation de savoirs scientifiques et professionnels pour la construction et la validation, par l'action contrôlée, de généralités ;
- la production de résultats cumulables et réfutables, soit de nouveaux modèles d'intelligibilité.

Les limites des RATS tiendraient ici, outre leur faible développement (nombre limité d'expériences, de chercheurs et de praticiens qui s'y investissent), au choix d'objets significatifs de recherches-actions centrées sur des pratiques professionnelles clefs et à la capacité de généraliser les résultats acquis à partir de recherches-actions par définition singulières. L'obstacle, toutefois, est sans doute plus quantitatif que qualitatif, il renverrait à des stratégies d'investigation coordonnées sur des objets et contenus centraux de professionnalité des formateurs d'adultes ou des enseignants.

2.2 *A propos des difficultés d'utilisation des résultats des sciences humaines*

Ce qui a déjà été dit suffit selon nous. Les RATS effectuant, à partir d'une question, d'une difficulté d'action, une synthèse questionnée des savoirs

48 Cf. Saint-Arnaud Y., 1992, p. 16. « Pendant que l'on (i.e. la recherche disciplinaire) morcelle divers systèmes d'activité professionnelle, les praticiens produisent par essais et erreurs de nouveaux modèles d'intervention, ils inventent de nouvelles stratégies qui échappent totalement à l'activité scientifique, ils s'attaquent à de nouveaux problèmes et produisent de nouveaux types de changement, le tout à un rythme tellement rapide que l'activité scientifique ne peut en rattraper qu'une partie avec cinq ou dix ans de retard (...). Les chercheurs qui s'intéressent aux rapports entre le savoir académique et la pratique professionnelle ne cessent de constater l'écart croissant entre le système de l'activité scientifique et les divers systèmes d'activité professionnelle ».

scientifiques et professionnels tentent de surmonter cette difficulté. La limite de ce travail de synthèse et de recomposition (*Généralité*) tient à la nature des compétences scientifiques et professionnelles réunies dans le collectif de recherche-action.

2.3 *A propos de l'articulation des modes de pensée scientifique, axiologique, instrumental*

On peut souligner que ceux-ci sont nécessairement présents, développés, imbriqués dans la définition, la conduite et l'évaluation des RATS.

- L'approche empirico-formelle constitutive des RATS requiert un mode de pensée scientifique qui, à partir des savoirs disponibles et du problème posé, construit et soumet à validation des hypothèses.

- La pensée axiologique est requise. Dès la phase de constitution du collectif de recherche-action et de problémation, une réflexion est menée sur les buts, les enjeux, les accords, les alliances entre participants pour l'orientation du dispositif de recherche-action. Sans cette explicitation et sans accord minimal sur des valeurs partagées, il ne saurait y avoir élaboration d'un dispositif d'action viable. Les tensions, les conflits, inhérents à toute coopération portent non sur les finalités et les buts mais sur les critères de préférence, sur la tactique car, au-delà, le projet s'effondre (cf. P. Demunter, 1987, pp. 107-108).

- La pensée instrumentale, guidée par une pensée scientifique et orientée par une pensée axiologique, fait partie intégrante des RATS où le collectif praticien-chercheur doit rechercher et agencer des moyens de tous ordres. Gérer tactiquement le dispositif de recherche-action, anticiper dérives et effets pervers, infléchir, réguler et recentrer l'action font partie du contrôle permanent, par le collectif, de la conduite de la RATS.

Cette articulation nécessaire est faite aussi de phases où, en dominante, les préoccupations de recherche ou d'action, d'organisation ou d'orientation diffèrent. Le risque le plus grand étant de voir les urgences de l'action prendre sur les temps recherche. Pour ce faire, la distribution des rôles des acteurs et des instances de la RATS, l'exigence de publication, constituent, avec l'adoption de règles de fonctionnement (journal de bord, comptes-rendus, archives) un garde-fou.

Les RATS tentent, par aller et retour, d'articuler : ce que je sais, ce que je veux et ce que je peux. On peut considérer la pensée stratégique comme la résultante de ces trois modes de pensée et comme l'élucidation et l'opérationnalisation, toujours contradictoire, du savoir, du vouloir et du pouvoir.

3. *Les praticiens de l'enseignement, de la formation d'adultes et les sciences humaines et de l'éducation : l'apport des RATS*

Dans la partie I, on signalait que l'utilisation de l'information écrite en sciences humaines et de l'éducation était quasiment nulle chez les enseignants ; que les modes de formation de formateurs d'adultes privilégiaient les dimensions techniques et instrumentales et que l'utilisation dynamique des résultats et méthodes des sciences humaines et de l'éducation ne concernaient finalement que des minorités actives d'agents éducatifs.

D'un point de vue strictement méthodologique (car d'autres obstacles existent, d'ordres politiques, institutionnels, financiers), les RATS peuvent être une voie de réconciliation annoncée⁴⁹ entre chercheurs et praticiens et ce pour diverses raisons.

3.1 *A propos de l'amélioration de l'information des enseignants en sciences humaines*

Georgette Pastiaux (1990) citait quatre conditions à réunir qui concernent directement les RATS :

« en premier lieu, il est nécessaire de construire des informations intégratrices : celles qui permettent les relations indispensables entre la didactique des disciplines, l'outil pédagogique, la démarche de l'enfant et celle du maître. - Les apports théoriques n'auront de répercussion sur les pratiques que si les enseignants sont capables d'en discerner les finalités et les implications.

- Les recherches qui ont pour but d'analyser les difficultés rencontrées dans une classe pour aboutir à les résoudre sont plus susceptibles d'être entendues.

- L'association des chercheurs et des enseignants est bénéfique à la circulation de l'information : les enseignants qui ont participé à des recherches deviennent alors des relais importants de l'information » (p. 110).

Ce qui est dit ici des enseignants et de la recherche pédagogique peut être aisément transféré à propos des RATS et des agents éducatifs en général.

- L'information diffusée sur les résultats de la recherche est peu efficace. La mise en oeuvre des résultats de la recherche par les praticiens dépend étroitement de leur mode de participation à la recherche elle-même. Louis Legrand (1977) a analysé de façon particulièrement lucide les échecs des grandes réformes de l'enseignement du français et des mathématiques en soulignant que l'on avait généralisé de façon autoritaire et par voie d'instructions, les résultats, largement positifs, d'expérimentations limitées où des établisse-

49 Cf. deux beaux textes de Gérard Mlékuz, 1983, 1990, à propos des relations chaleureuses et difficiles entre praticiens et chercheurs.

ments et des enseignants volontaires avaient été associés de façon dynamique et valorisante.

Ce qui "marche" pédagogiquement avec l'assentiment et la participation active d'acteurs volontaires se formant et se co-formant par l'expérimentation, ne "marche" plus quand on impose à tous des démarches qui n'ont été acquises que par quelques-uns (cf. aussi pour la réforme du français, V. Isambert-Jamati, 1977).

Le ministre Alain Savary l'avait compris mais son inspiration mobilisatrice et réformatrice fut brisée en 1984⁵⁰.

En bref, la transformation effective et durable des pratiques de formation par les acquis et méthodes des sciences humaines et de l'éducation suppose la mise en situation de recherches ou d'expérimentations avec les praticiens, ce qui conforte les RATS.

- La recherche ne prend sens pour les praticiens que si elle s'attache, pour les résoudre, à leurs difficultés professionnelles, par définition globales. Ceci conforte encore les RATS qui partent de problèmes d'action, de questions professionnelles et non, prioritairement du moins, de questions en suspens dans tel ou tel champ de recherche disciplinaire.

- Les résultats de recherche qui font sens pour les praticiens sont ceux qui articulent (on reformule ici les points 1 et 2 de G. Pastiaux) acquis scientifiques, orientations axiologiques et techniques ou outils d'intervention, soit les trois modes de pensée constitutifs de l'action éducative rigoureuse.

Là encore, les RATS, d'un point de vue méthodologique, constituent une réponse pertinente.

3.2 *A propos des formateurs de formateurs d'adultes*

Comme voie d'appropriation des résultats et méthodes des sciences humaines et de l'éducation, on soulignait l'inexistence de formations de formateurs à et par les RATS et le projet d'expérimentation mené par C. Capelani (cf. ci-contre).

On se limitera donc ici à souligner que les recherches-actions, et en particulier, les RATS peuvent être des lieux importants de co et d'auto-formation pour ceux qui s'y engagent.

L'hypothèse d'une co-formation praticien-chercheur peut être aisément étayée dès lors que le chercheur, mobilisé dans l'action, est amené à complexifier ses représentations, à questionner ses modèles et ses méthodes. De façon similaire, le praticien est invité à se faire chercheur, à débattre des résultats et méthodes, à expliciter et formaliser ses modèles d'intelligibilité professionnels.

50 Cf. à ce propos, le témoignage de B. Toulemonde, 1988, et les analyses de B. Charlot (1987), chap. X.

Bien que non évalués encore à notre connaissance, ces effets de co-formation dans et par la recherche-action sont importants⁵¹ en particulier pour les praticiens qui vont jusqu'au bout de la démarche en participant à l'écriture finale du rapport de recherche.

En matière d'auto-formation les acquis, non évalués là encore, devraient être non négligeables. Une dynamique de recherche-action mobilise intellectuellement pendant plusieurs mois et souvent plusieurs années, elle induit des questionnements, des lectures, des écritures provisoires sources, pour les praticiens en particulier⁵², de développement intellectuel et professionnel.

3.3 *A propos des rapports supposés entre praticiens et sciences humaines et de l'éducation*

Les RATS constituent, là encore, une perspective dynamique.

- Les RATS peuvent être une voie d'entrée rassurante, bien qu'exigeante, pour les praticiens méconnaissant les sciences humaines. On ne demande pas de pré-requis académiques aux praticiens mais un engagement de travail intellectuel et professionnel rigoureux dans le collectif de recherche et une adhésion aux finalités et aux orientations centrales.

- Les RATS supposent le questionnement et le dépassement du rapport instrumental, décontextualisé, des apports des sciences humaines en réintroduisant les modes de pensée scientifique et axiologique.

- Les RATS peuvent réconcilier les "décus" des sciences humaines par la prise en compte de la globalité des processus d'action et des savoirs professionnels. Elles pourraient aussi, par une réflexion critique et inventive, sortir les formateurs "monomaniaques" de leurs impasses.

Enfin, elles peuvent conforter et contribuer à élargir le cercle de praticiens ayant déjà un rapport dialectisé aux sciences humaines et de l'éducation.

Les potentialités méthodologiques des RATS pour modifier les rapports qu'entretiennent les formateurs aux sciences humaines et de l'éducation sont évidentes. Les limites, là encore, sont quantitatives et résident dans la capacité d'équipes aux moyens humains et matériels encore faibles à vaincre, de façon progressive et significative, des résistances diverses que celles-ci soient d'ordres idéologiques, épistémologiques, politiques et financières, institutionnelles et organisationnelles.

51 Des indications sommaires ont été recueillies à l'occasion de deux recherches participantes (Hédoux J. et alii, 1982, 1987); C. Capelani, Hédoux J., 1990).

52 L'auto-formation et la co-formation sont les modes dominants de formation des enseignants-chercheurs. En ce sens, pour eux, il n'y a pas de modification fondamentale de leurs modes de développement intellectuel et professionnel.

Index des sources citées

- Barbier J.M., Lesne M., *L'analyse des besoins en formation*, Champigny, Ed. Robert Jauze, 1977, 255 p.
- Barbier J.M., *L'évaluation en formation*, 1985, *op. cit.*
- Barbier J.M., *Elaboration de projets d'action et planification*, 1991, *op. cit.*
- Cahiers d'Etudes du CUEEP, *Recherche-action : méthodes et stratégies*, Lille, Université de Lille I, CUEEP, n° 9, décembre 1987, 113 p.
- Capelani C., Hédoux J., *Objectifs et modes d'évaluation, six stages de préparation à l'emploi dans l'agglomération lilloise*, Lille, Université de Lille I-CUEEP, Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, n° 16, février 1990, 119 p.
- Chapoulie J.M., Dubar Cl., *La recherche en sociologie dans les universités*, Paris, DRED, Ministère de l'Education Nationale, 1992, Tome 1, 55 p. et annexes, Tome 2, Contributions.
- Charlot B., *L'école en mutation*, Paris, Payot, 1987, 287 p. (cf. p. 230 et ss.).
- Combessie J.C., "Education et valeurs de classe dans la sociologie américaine", Paris, *Revue Française de Sociologie*, n° X-1, 1969, pp. 12-36.
- Demunter P., "Une recherche-action de type "stratégique" : la FUNOC", Lille, *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, 1987, pp. 97-108.
- Demunter P., *Enjeux et aspects stratégiques de la formation d'adultes au regard des mutations de notre société*, Communication au colloque de la FUNOC, 18-19 juin 1992, Charleroi, 19 p.
- Education Permanente, *La recherche en formation. Itinéraires pour les praticiens*, Paris, n° 80, septembre 1985, 170 p.
- Favret-Saada, J., Contréras J., *Corps pour corps*, Paris, Gallimard, 1981, 396 p.
- Hédoux J., "Une recherche-action sur les formations "jeunes" du CREFO", Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, 1987, pp. 29-43.
- Hugon M.A., Seibel Cl., *Recherches impliquées. Recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1988, 185 p.
- Joly B., *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, 1987, *op. cit.*
- Isambert-Jamati V., "Les sciences sociales de l'éducation et le "ministère" en France", Toulouse, *Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques*, n° 2, mai 1984, pp. 143-162.
- Isambert-Jamati V., *La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, CNRS, Coll. ATP, n° 14, 1977, 98 p.
- Legrand L., *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF, 1977.
- Lesne M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, 1977, *op. cit.*
- Lesne M., *Lire les pratiques de formateurs d'adultes*, Paris, Edilig, 1984,
- Malglaive G., *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, 1981, *op. cit.*
- Malglaive G., *Enseigner aux adultes*, 1990, *op. cit.*
- Mannoni M., *La théorie comme fiction*, Paris, Seuil, 1979, 182 p.

- Mlékuz G., "Petit courrier de la mémoire et du coeur", Paris, *Pour*, n° 90, 1983, pp. 55-58.
- Mlékuz G., "Ecoute le temps qui marche sur le sable... ou chronique d'une réconciliation annoncée", Paris, *Perspectives Documentaires en Education*, n° 21, 1990, pp. 53-86.
- Pastiaux G. et alii, "Pour une interactivité entre la recherche et les enseignants. Quelle information ? Quelles ressources ?", 1990, *op. cit.*
- Pratiques de formation, *Ethnométhodologies*, Paris, Université de Paris VIII, n° 11-12, octobre 1986, 216 p.
- Quel corps ?, *Ethnométhodologie*, n° 32-33, décembre 1986, 158 p.
- Saint-Arnaud Y., "Un nouveau discours de la méthode", 1992, *op. cit.*
- Toulemonde B., *Petite histoire d'un grand ministère. L'Education Nationale*, Paris, Albin-Michel, 1988, 302 p.
- Verspieren M.R., *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Bruxelles, Paris, Contradictions/L'Harmattan, 1990, 396 p.

CONCLUSION

Au terme de cet article⁵³ consacré aux relations possibles entre sciences humaines, RATS, pratiques et praticiens de l'éducation et de la formation, on reprend les trois questions posées en introduction de la Partie I pour rappeler brièvement les raisonnements tenus, pour souligner quelques enjeux et limites des RATS, pour proposer des orientations de travail.

1. Les sciences humaines sont-elles des sciences, sont-elles réductibles à du bricolage, à des constructions strictement idéologiques ?

Cette première question nous apparaissait nécessaire et ce, à double titre :

- si les sciences humaines ne sont pas à proprement parler des sciences, la question des rapports entre acquis de la recherche et pratiques de formation, entre praticiens et chercheurs serait vidée de toute signification ;
- si les sciences humaines ne sont pas des sciences, les RATS, comme champ spécifique d'investigation de type pluridisciplinaire reposant sur l'usage des résultats et méthodes des sciences humaines, n'auraient, par répercussion, aucune dimension scientifique.

Pour traiter de la scientificité on a sélectionné trois critères empruntés à l'épistémologie classique : réfutabilité, cumulativité, opérationnalité.

Tout en soulignant certaines spécificités et faiblesses des sciences humaines comparées aux sciences "dures" on a pu conclure que celles-ci satisfaisaient aux critères de réfutabilité et de cumulativité mais qu'il était plus difficile d'estimer, en matière de formation et d'enseignement, leur opérationnalité et leur efficacité sociale et pédagogique.

Les difficultés, strictement scientifiques, tiennent au fait que les modèles d'intelligibilité produits par les sciences humaines et de l'éducation, de moyenne portée, de durée limitée, connaissent l'émiettement dû aux divisions disciplinaires et aux clivages théoriques et interprétatifs qui traversent celles-ci.

Ces limites effectives, jointes à l'implication de fait du chercheur dans ce qu'il étudie, aux rétroactions, dans le champ même de la recherche des connaissances produites, ne conduisent pas pour autant à assimiler les acquis des sciences humaines à de simples constructions idéologiques même si ceux-ci sont réintégrés, par les acteurs sociaux en lutte, dans les processus de déconstruction et de reconstruction de formes idéologiques.

53 Cet article, fondé sur des travaux de recherche et sur des expériences personnelles de formation de formateurs, vise à ouvrir un débat. Nous savons que les questions posées étaient vastes et que pour répondre à chacune d'entre elles de façon approfondie, il aurait fallu d'autres développements, d'autres sources. En ce sens, des arguments peuvent être jugés rapides. On doit voir ici un premier essai de formalisation personnelle de situations, de questions d'un praticien-chercheur engagé dans l'équipe de recherche RATS de Trigone et dans différents dispositifs de formation d'agents éducatifs.

Dans le cas spécifique des RATS, conçues comme champ d'investigation en formation⁵⁴ au sein des sciences humaines et de l'éducation, on a pu établir, après une critique incidente du cadre épistémologique choisi :

- que celles-ci répondaient au critère de réfutabilité par le caractère empirico-formel de la démarche (élaboration de généralités soumises à validation continuée) ; par l'existence d'un dispositif de recueil, d'archivage, de traitement d'informations usant de différentes techniques de recherche en sciences humaines ; par une mise à disposition possible des matériaux de recherche après publication des résultats ;

- que les RATS, en satisfaisant au critère de réfutabilité, satisfaisaient aussi au critère de cumulativité et ce, selon trois dimensions : elles peuvent contribuer à réfuter des acquis des sciences humaines inclus dans la formulation des généralités ; elles produisent des connaissances méthodologiques et techniques sur les RATS elles-mêmes et sur les procédures d'action contrôlée en éducation ; elles sont susceptibles de produire de nouveaux modèles d'intelligibilité de situations et de pratiques en formation ;

- que les RATS étaient potentiellement (car on ne peut en fournir de preuves directes) plus performantes socialement que les recherches disciplinaires parce qu'elles incluaient, dès leur conception, un projet de transformation éducatif ou pédagogique contrôlé mobilisant des savoirs disciplinaires et des savoirs professionnels de praticiens ;

- que les RATS avaient à affronter, comme les sciences humaines et les sciences dures, les dimensions et enjeux politiques, économiques, institutionnels, idéologiques liés à la mise en oeuvre et à l'utilisation sociale de la recherche. Les RATS, toutefois, en étant intimement un dispositif de recherche et d'action, sont amenées, et c'est en cela qu'elles sont stratégiques, à traiter explicitement de ces dimensions et enjeux et à en rendre compte dans les publications, ce qui est extrêmement rare dans les recherches disciplinaires.

Dans l'état actuel de développement des RATS, en réponse à cette première question, on peut souligner quelques enjeux et difficultés centrales et en déduire des orientations de travail.

- La difficulté centrale des RATS consiste à tenir effectivement les trois dimensions signalées précédemment pour aboutir à terme à une véritable confrontation scientifique avec ses détracteurs.

- Secondairement, les RATS sont traversées nécessairement, malgré les dispositifs de régulation, malgré le double engagement des chercheurs dans l'action et des praticiens dans la recherche, par des tensions dialectiques entre production de savoirs et conduite d'une action transformatrice. Une vigilance constante est nécessaire pour éviter que les RATS ne dérapent vers l'expérimentation participante ou vers l'innovation sociale quasi spontanée.

54 On a argumenté à partir des potentialités méthodologiques et épistémologiques sans faire l'analyse critique des RATS déjà menées par le Laboratoire Trigone. On a donc raisonné sur une modélisation méthodologique et non sur ses résultats (cf. à ce propos, Marie-Renée Verspieren, 1990).

- En troisième lieu, dans les RATS, le collectif de recherche est, quant au dispositif mis en place, à la fois le savant et le politique et la question du leadership de la RATS reste posée. Un indicateur de coopération effective et complète de participation des praticiens à la RATS réside dans la part qu'ils prennent à la publication finale. Des progrès significatifs seraient à faire en ce domaine.

En référence à ces difficultés, je proposerais volontiers une hypothèse et une orientation.

C'est en faisant ses preuves, à partir des règles et conditions scientifiquement dominantes, que l'on peut progresser à terme dans la reconnaissance d'un champ scientifique nouveau.

Les recherches-actions, dont les RATS, n'ont pas vocation à vouloir se substituer aux recherches disciplinaires qui leur fournissent des résultats, des techniques, des éléments de méthode. Elles ont, par contre, à se positionner plus nettement au sein des sciences humaines et de l'éducation, dans les courants de recherches pluridisciplinaires rigoureux⁵⁵. Dans cette approche, les polémiques épistémologiques avec les des disciplines - stimulantes intellectuellement par ailleurs - pèchent par absence de réalisme scientifique et politique.

Ceci plaide pour la préparation, à moyen terme, sur base de résultats scientifiques, sous la forme de journées d'études, pour un dialogue serré et ouvert entre "chercheurs disciplinaires" et "chercheurs engagés dans les RATS". Ceci plaide aussi pour le renforcement des liens avec les équipes menant des recherches-actions ou des travaux pluridisciplinaires rigoureux et donc, pour le renforcement de réseaux et collaborations déjà instaurés.

2. *En quoi et jusqu'où les résultats et les méthodes des sciences humaines sont-ils susceptibles d'informer et de transformer les pratiques pédagogiques et de formation ?*

On a évoqué, dans la Partie I, les difficultés qu'avaient les sciences humaines et de l'éducation à fonder les contenus de professionnalité de divers agents éducatifs. Si on s'en tient aux seules difficultés scientifiques et méthodologiques, la limite principale des approches disciplinaires réside dans le fait que les découpages qu'elles opèrent (questions, concepts, cadres de références, techniques, etc.) ignorent ou minorent la globalité et la complexité des pratiques et donc des savoirs professionnels construits ou à construire.

En terme d'apports méthodologiques, et non plus seulement de résultats de la recherche, les sciences humaines peuvent proposer aux praticiens des

55 Outre certains appels d'offres de recherches pluridisciplinaires du CNRS, de la DRED, nous avons déjà signalé les travaux de J. Ardoino sur la multiréférentialité nécessaire pour l'approche de phénomènes et de processus éducatifs; les travaux menés sur les pratiques sociales et pédagogiques en formation d'adultes par le C2F et la chaire de formation d'adultes du CNAM, les recherches participantes de l'INRP et celles d'équipes didactiques des disciplines.

éclairages et des entraînements précieux aux modes de pensée de type scientifique et axiologique mais elles sont quasiment muettes sur le mode de pensée instrumental et ratent, de toute façon, dès lors que ce n'est pas leur objet, l'articulation de ces trois modes de pensée constitutifs de toute action éducative ou pédagogique rigoureuse.

Confrontées à ces difficultés, les RATS présentent, du strict point de vue toujours, des atouts non négligeables dès lors :

- qu'elles contournent, comme d'autres recherches pluridisciplinaires rigoureuses, l'obstacle de l'émiettement. En procédant, à partir de questions d'actions à une synthèse (généralités) des savoirs scientifiques et professionnels pertinents (eu égard à la question posée), elles peuvent contribuer à l'édification de savoirs professionnels. Les RATS supposent un questionnement des savoirs scientifiques par les savoirs professionnels et des savoirs professionnels par les savoirs scientifiques. Par ailleurs, elles reposent sur l'usage des résultats et méthodes de recherche dans l'action et incitent à la formalisation des pratiques ;

- qu'elles mettent en oeuvre et articulent nécessairement les trois modes de pensée, scientifique, axiologique, instrumental, même si cela ne se fait pas sans difficultés ni tensions.

Articuler les logiques du savoir, du vouloir, du pouvoir (agir) et ce que celles-ci peuvent avoir de contradictoire, renvoie, in fine, à la dimension stratégique de ce type de recherche-action. En effet, toute stratégie suppose un être de pouvoir (capacité d'action) et de volonté (finalités, buts) menant et évaluant en continu son action à partir de représentations les plus approchées possibles de la réalité (savoirs).

Ces potentialités des RATS comme champ d'investigation scientifique et méthodologique renvoient aussi à des enjeux, à des limites et à des orientations :

- l'efficacité sociale des RATS pour construire des contenus de professionnalité n'est pas démontrée pas plus que sa capacité à transformer durablement les pratiques de formation.

Effectuer cette double démonstration supposerait la mise en place d'une recherche comparative complexe, longue, coûteuse et il est vraisemblable que les moyens requis, politiques, financiers, institutionnels ne seront pas réunis avant plusieurs années, ce qui n'empêche pas de commencer dès maintenant à tenter de les rassembler.

- Les stratégies de recherche à moyen et long terme pour sélectionner les questions et thèmes de RATS susceptibles de fonder scientifiquement des contenus de professionnalité des formateurs d'adultes sont encore à construire à partir des acquis antérieurs et des réseaux de coopération noués avec différentes équipes de recherche ou lieux de réflexion. On touche, ici, à la difficulté de capitaliser les acquis scientifiques des RATS. Chaque expérimentation est singulière, ceci n'est guère gênant pour assurer une capitalisation et un

développement méthodologique et technique des RATS, mais le risque de dispersion, par saisie d'opportunités, existe aussi. De ce point de vue, recherche de cumulativité et définition d'axes prioritaires d'investigation pour une coopération plus précise et plus active avec d'autres équipes de recherche et lieux de réflexion pourrait constituer une deuxième orientation et une deuxième phase de développement.

3. *En quoi et jusqu'où les modes de diffusion des savoirs en sciences humaines et de l'éducation permettent-ils aux praticiens de transformer de façon significative leurs pratiques de formation et, in fine, leurs rapports aux sciences humaines et de l'éducation ?*

Les constats effectués dans la Partie I, sans doute discutables ou à vérifier pour certains d'entre eux, amenaient à conclure, tant pour les pratiques d'auto-documentation des enseignants que pour la structuration des offres de formation de formateurs d'adultes, que seules des minorités d'agents éducatifs, aux fonctions, aux conditions de travail et aux engagements sociaux spécifiques, usaient de façon dialectique des acquis des sciences humaines et de l'éducation.

Ce constat global ne tient pas seulement aux aspects scientifiques et méthodologiques de la recherche en éducation en France même si l'organisation de celle-ci et le statut qui lui est conféré n'arrangent rien⁵⁶. Les RATS, potentiellement, d'un point de vue méthodologique, lèvent bon nombre de difficultés rencontrées par les praticiens dans leurs relations aux sciences humaines et de l'éducation. Leurs limites et enjeux seraient ici plus d'ordre quantitatif que qualitatif. De ce point de vue, le projet d'expérimentation d'une formation de formateurs à et par la RATS à l'intérieur du DUFA (cf. ci-contre) serait un premier essai systématique de diffusion de cette approche méthodologique déjà esquissée en maîtrise de sciences de l'éducation par Paul Demunter et Marie-Renée Verspieren. Toutefois, même par cette expérimentation élargie, on serait encore loin, en matière de formation de formateurs, de l'effet d'écho visé par Bertrand Schwartz au sein des Actions Collectives de Formation en milieu ouvrier⁵⁷. Notons aussi que les praticiens et chercheurs qui adhèrent à la démarche des RATS, auront à mener un double travail de lutte, de persuasion, fondé sur des résultats, auprès :

56 Régulièrement, rapports officiels ou numéros spéciaux de revues relèvent l'indigence de la recherche en éducation en France eu égard aux enjeux sociaux actuels et par comparaison aux pays anglo-saxons. Cf. Rapport Carraz, *Recherche en Education et en Socialisation de l'Enfant*, Paris, La Documentation Française, novembre 1983, 423 p., mais aussi des revues aussi différentes que les *Cahiers Pédagogiques*, *L'Ecole et la Nation*, *Recherches et Formation*.

57 L'effet d'écho se produit quand une minorité significative (autour de 10%) se fait porteuse, pour l'ensemble, d'un projet et d'une intention de formation qu'elle contribue à valoriser par réseau de "bouche à oreille".

- des chercheurs campés sur leurs disciplines, insensibles ou hostiles à l'ouverture et au développement d'un nouveau champ d'investigation scientifique, pluridisciplinaire ;

- de praticiens et de formateurs de formateurs qui valorisent leurs activités et visent une légitimité sociale accrue par le fait d'introduire le terme d'étude ou de recherche dans le libellé de leurs activités et ce indépendamment de tout souci de scientificité.

Entre ce qui apparaît parfois de l'ordre de l'excommunication scientifique et de ce qui relève de la dilution sociale plus ou moins démagogique de la recherche-action, le chemin à suivre est étroit et semé d'embûches. A ce titre, il vaut d'être parcouru.

En point final, je terminerai volontiers par une série de questions et par une opinion :

- Comment être épistémologiquement contestataire tout en acceptant les critères de réfutabilité, de cumulativité, d'opérationnalité de l'épistémologie classique ?

- Comment se situer dans le champ des recherches pluridisciplinaires en sciences humaines et de l'éducation sans dériver vers des approches strictement méthodologiques ou "transversales" ?

- Comment être progressiste sans être emporté par un modernisme laxiste ; comment être rigoureux, en formation de formateurs sans être impopulaire ?

- Comment être différent et rigoureux sans être excommunié ou excommuniant ?

Pour ce qui me concerne, il conviendrait d'accepter, avant la "réconciliation annoncée", la division du sujet et de l'acteur : celle du praticien et du chercheur en sciences de l'éducation ; celle du chercheur ancré dans une discipline (la sociologie) mais soucieux de participer à l'ouverture d'un nouveau champ d'investigation pluridisciplinaire par la voie des RATS.

Jacques Hédoux, Estevelles, Août 1992

Post-scriptum : Décembre 1993.

Depuis août 1992, divers ouvrages sont parus, notre réflexion a aussi évolué. On a choisi de ne pas retoucher pour autant ce texte. Il s'agit donc bien d'un propos situé et daté, plus destiné, finalement, aux enseignants-praticiens-chercheurs qu'aux praticiens de la formation.

UNE FORMATION DE FORMATEURS A ET PAR LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATEGIQUE

L'EXEMPLE DU DUFA DE LILLE (MARS 1992 - JUIN 1993)

par Christine CAPELANI

INTRODUCTION

Un survol rapide des formations de formateurs organisées en France permet d'en distinguer quatre types : des formations procédurales, des formations disciplinaires, des formations méthodologiques, des formations à et par la recherche.

Une conjoncture particulière et des opportunités nous ont conduit à formuler l'hypothèse selon laquelle des formations à et par la recherche-action de type stratégique seraient particulièrement adéquates à la formation de formateurs d'adultes.

En effet, la thèse de doctorat de M.R. Verspieren sur la recherche-action de type stratégique conduit à recommander la formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique, afin d'en assurer le développement hors du seul milieu universitaire. Aux premières expériences menées en maîtrise de Sciences de l'Education s'ajoute ici celle conduite au sein du DUFA.

Le DUFA, que d'aucuns connaissent¹, s'offrait comme champ possible d'expérimentation puisque la plupart des membres du collectif de recherche réunis autour de la problématique développée par M.R. Verspieren intervenaient également comme enseignants dans le DUFA.

Par ailleurs, nous étions encouragés dans cette voie par les constats que nous avons faits dans le cadre de l'évaluation du programme régional de formation professionnelle continue (1987-1991).

Ces constats nous conduisaient à formuler une proposition visant à développer la formation des formateurs à et par la recherche-action de type stratégique afin de leur donner compétence en matière de recherche, compétence « bien utile pour leur métier puisque celui-ci est, par essence, lien entre théorie et pratique, recherche et action »².

1 Pour ceux qui voudraient le découvrir, nous renvoyons au Cahier d'Etudes du CUEEP, n° 13, consacré au DUFA lillois : Yvette Bourgois et Jacques Hédoux, *Les publics du DUFA de Lille - 1974-1987*.

2 Paul Demunter, *Evaluation du Programme Régional de Formation*, Volume IV, "Conclusions générales et recommandations", octobre 1992, p. 23.

Ces opportunités nous ont conduit donc à mettre en place un dispositif expérimental de recherche-action de type stratégique dans le cadre du DUFA. Ce dispositif est présenté dans le premier paragraphe puis son fonctionnement est analysé dans un second paragraphe.

Soulignons, d'une part, que l'expérimentation n'est pas achevée et que l'analyse en est nécessairement succincte et, d'autre part, qu'elle s'inscrit dans le cadre plus vaste d'un travail de thèse sur les formations des formateurs d'adultes.

§ 1. LE DISPOSITIF EXPERIMENTAL

La conception de ce dispositif expérimental de formation de formateurs à et par la recherche-action débute en mars 1992, au sein de l'équipe de recherche MEGADIPE et s'achève en juin par une présentation aux instances de décision du DUFA et aux partenaires.

Pour rendre ce qui suit compréhensible, nous présentons brièvement le DUFA et, plus particulièrement, les unités de formation concernées par l'expérimentation.

1. Les unités du DUFA concernées par l'expérimentation

Le DUFA de Lille existe depuis 1974, c'est aujourd'hui une formation de formateurs d'une durée de 480 heures, organisée en unités capitalisables (12 unités de 40 heures) articulant des unités de tronc commun (320 heures) et des unités professionnelles optionnelles (160 heures). Nous ne décrivons pas, dans le cadre de cet article, l'ensemble du cursus mais nous présentons les unités qui intéressent l'expérimentation, à savoir, les unités intitulées "organisation et pratique de la formation d'adultes".

Dans un premier temps, elles comportent un stage d'observation à partir duquel les stagiaires décrivent une séquence pédagogique en l'articulant à l'ensemble des éléments qui la constituent et la fondent : contexte juridique, contexte économique et social, finalités et objectifs de l'organisme de formation, etc.

Il s'agit, dans ce travail, de développer ou de faire acquérir des capacités d'objectivation, de description, de distanciation et de recherche documentaire, soit des capacités indispensables à tout travail de recherche ultérieur.

Dans un second temps, et à partir de cette observation, les stagiaires isolent un problème éducatif ou pédagogique, l'analysent et interrogent, pour l'éclairer, les acquis du DUFA et les résultats des Sciences Humaines et de l'Education. A l'issue de ce travail de lecture et de mobilisation des acquis, ils rédigent une note de synthèse qui présente des recommandations pour l'action ou un dispositif d'intervention.

On vise, ici, l'appropriation de capacités de questionnement des pratiques, d'analyse et surtout de transfert et d'utilisation des savoirs et méthodes des sciences humaines³ dans les pratiques professionnelles quotidiennes des formateurs.

Pour permettre aux stagiaires de mobiliser ces savoirs et méthodes, des unités disciplinaires (psychologie, sociologie, philosophie, droit et économie de la formation d'adultes) et des unités méthodologiques et techniques (pédagogie, communication, informatique et audiovisuel appliqué à la formation d'adultes) s'articulent autour de ces unités de description et d'analyse des pratiques. Elles sont organisées en deux niveaux : un niveau d'initiation et un niveau d'approfondissement (hormis l'unité de philosophie qui n'existe qu'au second niveau).

Le schéma ci-contre visualise la structuration de la formation (p. 70).

En conclusion, et de manière nécessairement brève, on peut dire que le DUFA est une formation de formateurs de type méthodologique qui vise à faire acquérir aux stagiaires des capacités d'observation et d'analyse des pratiques ; elle leur fournit, pour ce faire, un certain nombre d'outils et de méthodes et les confronte aux résultats des travaux de recherche des Sciences Humaines et de l'Education.

C'est dans ce cadre que l'équipe de recherche inscrit l'expérimentation d'une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique.

Toutefois comment inscrire cette expérimentation dans un cursus existant, organisé par les services de formation continue de deux universités (le CUEEP pour Lille I ; la FCEP pour Lille III⁴) habilitée par ces deux universités, homologué par la DESUP⁵ et la DFP⁶ ?

Allait-on faire fonctionner un groupe spécifique, une "promotion" de formateurs formés à et par la recherche-action ?

En quoi et comment ceux-ci feraient-ils partie du DUFA normal ?

La recherche-action n'existant pas dans le DUFA, fallait-il créer des enseignements spécifiques ? Mais, dans ce cas, lesquels ?

Devrait-on, en plus de ces enseignements spécifiques, mobiliser d'autres enseignements ? Et, si oui, lesquels ?

Pour répondre à ces questions et à d'autres, l'équipe de recherche décida de mener elle-même une recherche-action et donc de travailler à l'élaboration d'une première généralité qui guiderait le dispositif expérimental, le conduirait et permettrait de l'évaluer en continu.

3 Cf. article de Jacques Hédoux, "Sciences Humaines, pratiques de formation et praticiens : des rapports complexes ; les recherches-actions de type stratégique comme orientation féconde".

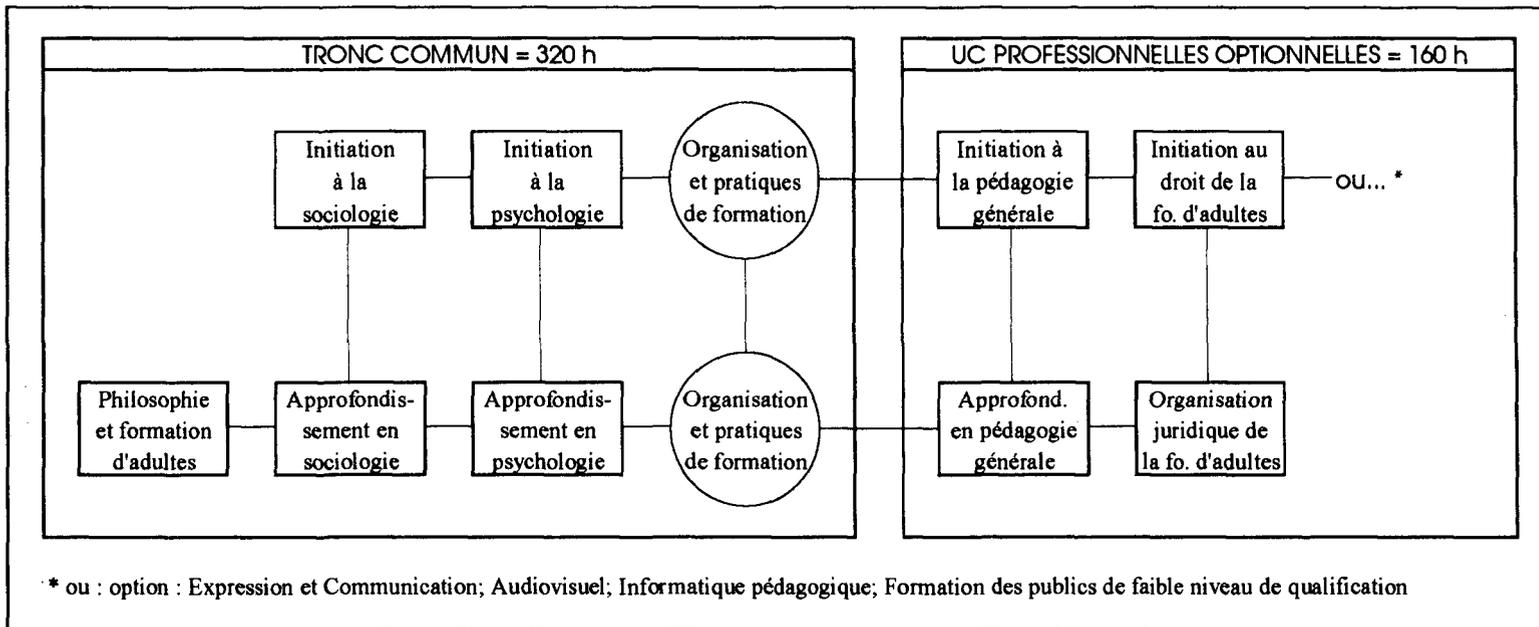
4 CUEEP : Centre Université Economie d'Education Permanente; FCEP : Formation Continue Education Permanente.

5 DESUP : Direction des Enseignements Supérieurs.

6 DFP : Délégation à la Formation Professionnelle.

SCHEMA N° 1 : LE DUFA DE LILLE - Janvier 1994

70



2. *La démarche de recherche-action*

Cette recherche-action va définir, guider le dispositif expérimental. Mais à partir de quels points de méthode ?

De façon succincte, la démarche de recherche-action consiste, à partir d'un problème d'action (ici, la construction d'un dispositif de formation) :

- à élaborer les hypothèses constituant la première généralité ;
- à opérationnaliser les hypothèses d'action dans le dispositif de formation ;
- à faire le choix des techniques et outils qui permettront de conserver la mémoire de la recherche et de l'action ;
- à constituer les instances de la recherche ;
- à réunir ces instances lors de séances de travail qui permettront de suivre et d'analyser le fonctionnement du dispositif tout au long de sa mise en oeuvre⁷.

Les différentes phases d'élaboration de la recherche-action sont présentées ci-dessous de façon analytique, sachant que, dans l'action, leur fonctionnement fut simultané et interactif.

a) *L'élaboration des hypothèses de recherche et d'action constituant la première généralité*

On appelle "première généralité" le cadre hypothétique constitué des hypothèses structurelles de recherche et d'action qui sous-tendent et vont guider le dispositif et son fonctionnement.

Dans le cadre de cet article, seules les hypothèses structurelles sont présentées.

Hypothèse structurelle de recherche : il s'agit de l'hypothèse centrale de la thèse ; elle consiste à avancer que la méthode de recherche-action de type stratégique convient à la formation des formateurs d'adultes parce qu'elle mobilise conjointement les connaissances et acquis professionnels des formateurs et les savoirs et méthodes des Sciences Humaines pour conduire des transformations des pratiques éducatives et produire des connaissances méthodologiques, techniques ou empiriques nouvelles.

Une hypothèse structurelle d'action opérationnalise cette hypothèse de recherche. On avance que, pour former en nombre des formateurs d'adultes et les qualifier, l'expérimentation doit fonctionner dans le cadre d'une formation de formateurs, reconnue et diplômante. Le DUFA constituant une référence dans le Nord-Pas-de-Calais, et l'ensemble des praticiens-chercheurs du groupe

7 Cf. Jacques Hédoux, ci-dessus.

de recherche y étant par ailleurs enseignants, l'expérimentation s'inscrira dans cette formation.

Mais le DUFA étant habilité universitairement et homologué nationalement, il convient d'appliquer à l'expérimentation, les dispositions générales du DUFA en matière de durée et d'organisation de la formation, d'accès et de validation des stagiaires.

Ces hypothèses structurelles sont opérationnalisées par un grand nombre d'hypothèses secondaires. Chacune de ces hypothèses secondaires guide un sous-dispositif de l'expérimentation (sous-dispositif d'information-sensibilisation, de recrutement, dispositif pédagogique, etc.).

Cette première généralité constitue "la totalité", qui donne sens à chacune de ses parties et sens à l'ensemble du dispositif. En tant que telles, les hypothèses structurelles de recherche et d'action constituent les fondements de la recherche-action et ne peuvent être modifiées avant qu'une évaluation globale n'ait eu lieu, ce qui suppose d'avoir mis en place le dispositif, de l'avoir expérimenté et d'avoir recueilli et analysé ses premiers effets. Par contre, les sous-hypothèses ou hypothèses secondaires, peuvent être modifiées selon les résultats et l'analyse de l'action et de ses effets. Il convient cependant d'être vigilant car les modifications des hypothèses secondes peuvent, à terme, produire des transformations du dispositif susceptibles, par effets pervers, de mettre en cause les hypothèses fondamentales. C'est au collectif de recherche, lors des séances d'analyse et d'évaluation, que revient la responsabilité de vérifier, tout au long du fonctionnement de la recherche-action, les conséquences des décisions prises et des modifications des hypothèses.

Toutefois, au début de l'année 1992, notre préoccupation était toute autre puisqu'il s'agissait d'opérationnaliser les hypothèses d'action et de bâtir le dispositif expérimental.

b) L'opérationnalisation des hypothèses d'action

Pour construire celui-ci, il fallait opérationnaliser chaque hypothèse et débattre des intérêts, limites et conséquences de chaque proposition avant de prendre une décision. Nous ne pouvons reprendre ici la totalité des échanges et des débats qui ont eu lieu, mais nous en développons quelques-uns pour montrer, d'une part, combien ils ont infléchi la conception du dispositif et pour souligner, d'autre part, qu'ils ont soulevé des problèmes qui n'ont pas toujours été résolus.

Reprenons l'hypothèse structurelle d'action citée ci-dessus ; on annonce que l'expérimentation, pour qualifier les formateurs, s'inscrit dans le DUFA mais que celui-ci étant homologué nationalement, l'expérimentation devra res-

pecter les conditions de durée, de structuration, d'accès et de validation de la formation.

Pour la durée de la formation, on ne rencontre pas de difficultés majeures car le DUFA est une formation de formateurs relativement longue (480 heures) ; ce qui laisse aux stagiaires le temps d'élaborer et de mener leur recherche-action. Mais comment inscrire la recherche-action dans un cursus défini, formalisé, "bouclé" ? Fallait-il supprimer des enseignements et les remplacer par des enseignements méthodologiques de recherche-action ? Fallait-il affecter les 480 heures de formation DUFA à l'expérimentation et créer un groupe spécifique ?

Trois scénarios ont été débattus par l'équipe de recherche :

Dans le premier cas, on envisage de créer un groupe spécifique et d'y affecter les 480 heures de la formation DUFA. Situation idéale ? A première vue, oui, mais ce scénario pose pourtant un certain nombre de problèmes. Un problème de politique de formation tout d'abord, car faire fonctionner un dispositif spécifique implique de fixer un numérus clausus, ce qui remet en cause la politique d'ouverture prônée depuis la création du DUFA.

En outre, ce scénario pose un problème financier car, si l'on envisage de créer un groupe expérimental d'une vingtaine ou d'une trentaine de stagiaires, on restreint d'emblée le recrutement d'autres candidats et l'on passe insensiblement d'un dispositif par unités capitalisables à un dispositif par "promo".

Après échanges, l'équipe de recherche devait donc décider de ne pas retenir ce scénario et de ne pas créer de groupe spécifique.

Dans le second scénario, on envisage de retenir, pour l'expérimentation, l'ensemble des enseignements de la seconde année du DUFA, soit 240 heures de formation afin que les stagiaires élaborent, mettent en oeuvre et évaluent un dispositif d'intervention, éclairé par les apports spécifiques des disciplines des sciences humaines (sociologie, psychologie et philosophie) et guidé par un enseignement de recherche-action. Cette deuxième option pose aussi le problème de son financement, mais il débouche surtout sur un problème pédagogique. En effet, ce scénario contraint les stagiaires à mener, en huit mois, l'ensemble de la démarche d'élaboration, de mise en oeuvre et d'évaluation d'une recherche-action. Or, l'équipe de recherche savait, par expérience, qu'il fallait beaucoup plus de temps pour mener l'ensemble de ces tâches. En conséquence, ce second scénario sera également abandonné.

Un troisième scénario fut envisagé, il consistait à créer une filière optionnelle de recherche-action (80 heures) suivie obligatoirement par les stagiaires du groupe expérimental. Cette solution, simple en apparence, apparut aussi inadéquate que les précédentes car, en fait, elle mettait en concurrence les enseignements du DUFA et les enseignements de recherche-action. En ef-

fet, dans les unités d'observation du DUFA, les stagiaires élaborent, à partir d'un problème professionnel et d'un détour théorique, des recommandations pour l'action alors que dans les unités de recherche-action, on leur demande de construire, de mener et d'évaluer un dispositif d'intervention, qui constitue une réponse à un problème professionnel. On ne pouvait, dans une même formation, demander aux stagiaires de mettre en oeuvre ces deux démarches ; il fallait choisir, ou ils proposaient des recommandations pour l'action ou ils mettaient en oeuvre un dispositif d'intervention. Ce troisième scénario ne sera donc pas plus retenu que les précédents.

Après réflexions et débats, le collectif de recherche devait aboutir aux conclusions suivantes :

- le dispositif expérimental ne doit pas se situer en marge du DUFA, il s'agit de l'intégrer dans le cursus existant ;
- pour donner aux stagiaires le temps de mener l'ensemble de la démarche, il faut que le dispositif fonctionne sur deux années ;
- enfin, il convient de créer un enseignement spécifique de recherche-action inexistant jusqu'alors dans le DUFA.

Concrètement, le dispositif arrêté se présente donc de la manière suivante :

- une filière d'initiation à la recherche-action (80 heures) est créée ; elle permet d'initier les stagiaires à la démarche, aux techniques et outils de recherche-action ;
- une filière de description et d'analyse des pratiques (80 heures) est mobilisée pour permettre aux stagiaires de construire et mener leur recherche-action ;
- enfin, l'ensemble de ces enseignements se poursuit sur deux années universitaires (1992-1993 et 1993-1994).

Cet exemple souligne une des réflexions du collectif de recherche, mais elle fut loin d'être la seule. D'autres débats ont concerné la place des disciplines dans le dispositif expérimental et la place de leurs enseignants dans le collectif de recherche. En effet, l'hypothèse structurelle de recherche prévoit la mobilisation des connaissances des stagiaires, mais aussi celles des savoirs et méthodes des Sciences Humaines. Comment organiser et réaliser concrètement cette mobilisation dans la formation ?

Les enseignants des disciplines poseront la question. Devaient-ils modifier leurs enseignements ou faire des apports spécifiques en lien avec les objets de recherche des stagiaires du groupe expérimental ? Il fut répondu par la négative : on ne transformerait pas les enseignements disciplinaires du DUFA, mais on organiserait des interventions spécifiques permettant de répondre aux préoccupations particulières des stagiaires. Celles-ci, toutefois, n'ayant pas été précisément définies feront ultérieurement problème.

Enfin, un autre problème devait se poser au collectif de recherche. Il concerne toujours l'hypothèse structurelle d'action et, plus particulièrement, les conditions d'accès à la formation. En effet, les financeurs du DUFA, la DRFP⁸ et le Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais ont fixé des priorités d'accès au cursus. Ils souhaitent que celui-ci accueille en priorité des formateurs d'adultes en activité, des formateurs demandeurs d'emploi et des publics en reconversion professionnelle. Ces deux dernières catégories de publics poseront problème pour le dispositif expérimental.

En effet, pour mener une recherche-action, il est évidemment nécessaire d'avoir un terrain d'application. Or, l'ensemble des stagiaires demandeurs d'emploi, qu'ils soient anciens formateurs ou en reconversion professionnelle, n'ont, de fait, plus ou pas de terrain, plus ou pas de lieu d'exercice de leur profession. Ils ne peuvent donc pas entrer dans un dispositif de formation qui vise explicitement la transformation des pratiques professionnelles et la conduite de dispositifs d'intervention. Ils sont donc, de fait, exclus du dispositif expérimental de recherche-action.

Quel est leur recours ? Suivre une formation DUFA "normale" ?

Ceci pose le problème, déjà évoqué ci-dessus, du fonctionnement en parallèle de deux formations : une formation expérimentale qui sélectionne les seuls professionnels en activité et une formation DUFA qui accueille l'ensemble des publics, le "tout venant" où l'on verrait augmenter le nombre de demandeurs d'emploi et diminuer corrélativement le nombre de formateurs en activité, "aspirés" par l'expérimentation..

Ce problème "crucial" n'a pas été résolu et le collectif de recherche, tout comme les instances du DUFA, devront en débattre lors du bilan final de l'expérimentation.

On le constate, l'élaboration des hypothèses d'action est d'autant plus complexe qu'elle transforme des dispositifs existants, qu'elle modifie des fonctionnements et met en jeu des intérêts divers. Bref, la démarche de recherche-action n'est pas simple. Chaque prise de décision est lourde d'enjeux et de conséquences. Il convient de se donner les outils pédagogiques qui permettront d'en conserver toute la mémoire.

c) *Le choix des techniques permettant de conserver la mémoire de l'action*

Face à la complexité et à la richesse de la recherche-action, le collectif de recherche a décidé, dès le début de la démarche, d'utiliser plusieurs outils ou techniques pour conserver la mémoire de l'expérimentation : carnet de

8 DRFP : Délégation Régionale à la Formation Professionnelle.

bord, enregistrement et transcription des réunions, archivage des documents, etc.

Il existe en fait deux grands types de "mémoire". D'une part, la mémoire individuelle qui est celle que chacun des membres de l'équipe se constitue, carnet de bord, notes, réunions du groupe, discussions, remarques personnelles, analyses, etc.

D'autre part, la mémoire collective, qui est celle de l'expérimentation et qui est constituée :

- **de l'enregistrement intégral** des réunions : collectif de recherche, groupe de suivi, entretiens de recrutement, échanges avec l'un ou l'autre des membres du groupe, entretiens semi-directifs des stagiaires et des formateurs, etc.

Ces enregistrements sont partiellement ou intégralement retranscrits selon l'importance qu'ils revêtent pour le fonctionnement du dispositif ou l'avancement de la recherche.

Ils permettent, à tout moment, un retour aux sources en cas de questionnements ou de contestations. Leur intérêt majeur est de constituer la "mémoire vivante" de la recherche et du dispositif.

- **de la rédaction systématique des comptes rendus de réunions** : ces documents discutés et approuvés par les participants, jalonnent la recherche, stabilisent les décisions prises et formalisent le déroulement du dispositif.

- **de la tenue d'un carnet de bord de la recherche** : malgré les comptes rendus, il arrive fréquemment qu'un grand nombre de données, de réflexions, soient perdues, omises, oubliées ; aussi, on tient, depuis le début de la recherche, un "carnet de bord du dispositif" où sont notés chronologiquement les réunions, les rencontres, les entretiens de recrutement, les contenus des interventions pédagogiques, le mode de travail, les difficultés rencontrées par les formateurs, etc.

- **de l'archivage intégral des documents** : à l'instar de ce qui s'est fait à la FUNOC⁹ de Charleroi, tous les documents, et ceci depuis l'origine, ont été photocopiés et archivés : courriers, lettres d'invitation aux réunions, comptes-rendus, prises de notes, retranscriptions des enregistrements, documents personnels, documents produits par les stagiaires, préparations des séances d'enseignement, programmation, notes d'opportunité, rapports, etc.

Ceci devrait permettre de conserver la mémoire de l'ensemble du fonctionnement du dispositif expérimental, mais aussi du travail de recherche et des réflexions des deux instances qui le guident et le suivent au jour le jour.

9 FUNOC : Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi. P. Demunter, "Une recherche-action de type "stratégique" : la FUNOC", *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, décembre 1987, pp. 97-108.

d) *Les instances de la recherche*

Deux instances ont fonctionné dans le dispositif expérimental.

D'une part, le **collectif de recherche** dont il a été fait état ci-dessus et qui a élaboré le dispositif de formation.

Et d'autre part, le **groupe de suivi**, composé des partenaires des organismes de formation, qui a suivi et accompagné le dispositif.

Le collectif de recherche n'a pas été constitué au moment de l'élaboration du dispositif expérimental.

En fait, il existe depuis 1986 ; à l'époque, il est composé d'enseignants, professeurs et maîtres de conférences, conseillers en formation continue, formateurs, enseignants du second degré ; les uns et les autres se référant à la sociologie, à l'économie, au droit, aux sciences politiques, à la philosophie, aux didactiques, aux sciences de l'éducation.

Différences donc entre eux, mais aussi convergences si l'on considère qu'ils sont par ailleurs "formateurs de formateurs" et "concepteurs-organisateurs" de dispositifs de formation.

*« Leur intérêt pour la recherche-action ne se comprend que si l'on ajoute aux croisements des profils professionnels et des formations initiales et continues en sciences humaines, un certain nombre de valeurs partagées dont une volonté commune de lutter contre les divisions sociales du travail dissociant recherche et action, praticiens et chercheurs »*¹⁰.

Actuellement, le collectif de recherche est plus restreint, il est composé de huit personnes, dont le responsable du DUFA (professeur en Sciences de l'Education à l'Université de Lille I - CUEEP), le responsable pédagogique de la formation (maître de conférences en Sciences de l'Education à l'Université de Lille III - FCEP), quatre enseignants-chercheurs (également maîtres de conférences à Lille I et Lille III) responsables des filières de recherche-action, philosophie, droit et pédagogie, et de deux chargés de cours, responsables des filières d'organisation et pratique de la formation d'adultes et de pédagogie générale.

Il a pour but de réfléchir aux hypothèses de recherche et d'action qui sous-tendent l'expérimentation, de construire le dispositif expérimental, de le mettre en oeuvre et d'en suivre le fonctionnement.

C'est ce collectif qui établit les liens entre la recherche et l'action et qui vérifie que ces liens fonctionnent, c'est-à-dire que la recherche sous-tend et favorise l'action et que celle-ci, à son tour, questionne et enrichit la recherche.

Après des séances de travail fréquentes, lors de la phase d'élaboration du dispositif ; le collectif se réunit environ six fois par an pour suivre le fonctionnement de l'expérimentation.

10 J. Hédoux, "Recherche-action : méthodes et stratégies", *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, décembre 1987, pp. 5 à 12..

Le groupe de suivi est la seconde instance de recherche et d'action de l'expérimentation. Ouvert sur l'extérieur, il est composé de représentants des enseignants, de représentants élus des stagiaires et des correspondants des organismes de formation.

Cette fonction de "correspondant" a été créée par le collectif de recherche. Il s'agit, en fait, d'officialiser la participation des organismes dans l'expérimentation et ceci, aussi bien à l'interne des organismes de formation qu'au sein de l'Université et de la formation DUFA.

Les correspondants sont, le plus souvent, responsables d'organismes, animateurs ou coordonnateurs de formation ; ils ont pour mission de faire le lien entre l'université et leurs institutions. Ils s'engagent à soutenir les stagiaires du point de vue institutionnel, organisationnel, matériel, et à suivre régulièrement la recherche. Ils sont, en fait, les tuteurs des stagiaires et les interlocuteurs privilégiés du collectif de recherche.

En tant qu'utilisateurs de la formation, les représentants élus des stagiaires ont pour fonction d'informer les enseignants du collectif et les correspondants des organismes, du déroulement de la formation, du fonctionnement de leur recherche-action, de l'adéquation formation-action et des difficultés qu'ils rencontrent, tant du point de vue des enseignements que de celui des actions engagées.

Le groupe de suivi a donc pour missions l'information réciproque, le suivi et l'analyse du fonctionnement de l'expérimentation et des recherches-actions engagées dans les institutions. Le groupe de suivi se réunit une fois par trimestre.

Ces deux instances, collectif de recherche et groupe de suivi, se réunissent lors de séances d'analyse et d'évaluation.

e) Les séances d'analyse et d'évaluation

Ce sont les réunions qui permettent, tout au long de l'action, de suivre le fonctionnement du dispositif, de son élaboration à l'évaluation de ses effets. Mais selon les missions confiées aux deux instances, ces réunions n'ont pas les mêmes objectifs.

Dans l'élaboration du dispositif, l'activité principale du collectif de recherche a consisté en une série d'opérations :

- réunir, sinon l'ensemble, du moins le plus grand nombre des enseignants du DUFA impliqués dans l'expérimentation ;
- présenter et discuter les hypothèses de recherche et d'action ;
- engager la confrontation et le débat sur les avis ou appréciations différents ;
- discuter et élaborer, à partir des hypothèses structurelles, les hypothèses secondes ;
- construire le dispositif expérimental et les sous-dispositifs qui le composent ;

- définir les phases de son fonctionnement ;
- décider de la composition et du fonctionnement du groupe de suivi ;
- informer et obtenir l'accord des instances organisatrices, politiques et pédagogiques du DUFA, etc.

Pour la suite de l'action, c'est lors de ces séances qu'est présenté et analysé le fonctionnement du dispositif, que sont évalués les résultats et effets obtenus et que sont prises les décisions de modification du dispositif et donc de certaines sous-hypothèses.

Les séances d'analyse et d'évaluation du groupe de suivi, n'ont pas les mêmes objectifs. Elles n'ont été mises en oeuvre que quelques mois après le lancement du dispositif.

Les activités du groupe de suivi consistent à :

- informer conjointement les différents acteurs en présence (correspondants, enseignants, stagiaires) ;
- décrire et analyser en continu le dispositif ;
- débattre et tenter de solutionner les difficultés rencontrées ;
- adapter les hypothèses de recherche et les hypothèses d'action ;
- mesurer et analyser les effets des recherches-actions dans le fonctionnement des institutions ;
- échanger et confronter, à ce sujet, les points de vue des différents partenaires.

Disposant du cadre hypothétique, des instances de recherche et d'action, des outils et des méthodes permettant de conserver la mémoire de l'action, le collectif pouvait élaborer plus finement le dispositif expérimental.

3. *Le dispositif de formation et son public*

Un dispositif de formation ne comporte pas seulement des enseignements, leurs articulations et leurs validations ; il comporte également, en amont de la formation, un certain nombre de sous-dispositifs qui visent à informer, sensibiliser les publics ou les institutions et à recruter les stagiaires. Mais encore faut-il que l'on ait précisé les caractéristiques de ceux-ci.

a) *Le choix du public*

On a déjà soulevé la question du public recruté pour l'expérimentation ci-dessus ; on y revient rapidement.

Tout d'abord, les caractéristiques des publics recrutés sont identiques à celles des publics du DUFA, puisqu'il s'agit d'appliquer au groupe expérimental les dispositions générales du DUFA.

Pour entrer dans le DUFA, il convient d'être âgé de 25 ans au moins (ou 21 ans en justifiant de trois années d'expérience professionnelle salariée), d'avoir quitté la formation initiale depuis deux ans et d'être titulaire du baccalauréat ou de l'ESEU. Tout ceci ne pose guère de problème, mais le dispositif expérimental ajoute à ces conditions, une contrainte qui n'existe pas dans le DUFA, celle de la situation professionnelle indispensable pour mener une recherche-action.

Et ceci pose, bien évidemment, des problèmes : ségrégation et sélection des publics ; clivage entre les stagiaires ; formation "à deux vitesses" etc. En outre, cette condition sine qua non posera problème si l'on envisage, à terme, l'extension ou la généralisation de l'expérimentation.

Dans la situation d'élaboration et de préparation de l'expérimentation, le collectif de recherche ne pouvait résoudre ce problème sans risquer de bloquer définitivement ou de retarder considérablement le démarrage du dispositif. Il prit donc la décision de reporter l'analyse de ce problème à la fin de la formation, lorsque sera réalisé le bilan final de l'expérimentation pour se concentrer sur le montage du dispositif et des différents sous-dispositifs qui le composent.

b) Le dispositif d'information et de sensibilisation

Ce dispositif est peu développé dans le DUFA dès lors que le nombre de candidats à la formation excède de loin les capacités d'accueil. Pourquoi fallait-il alors le modifier et le renforcer pour le groupe expérimental ?

Il le fallait pour informer les partenaires de l'existence de l'expérimentation car, si le DUFA est une formation de formateurs connue dans la région Nord-Pas-de-Calais ; personne par contre, n'avait connaissance d'une expérimentation de formation de formateurs à et par la recherche-action. Il fallait donc en informer les institutions de formation de la Région pour qu'elles s'y impliquent et qu'elles y inscrivent leurs formateurs. Comme il n'était guère possible d'informer tous les organismes, le collectif de recherche décida d'informer uniquement des organismes avec lesquels le Laboratoire Trigone avait mené, dans le passé, des recherches et parfois même des recherches-actions.

Informer les organismes, soit, mais est-ce que l'information devait s'arrêter là ? Si oui, que deviennent alors les publics qui, chaque année, postulent pour entrer dans le DUFA ? Ne pas les informer équivaut à une mise à l'écart inacceptable. Aussi, le collectif de recherche a-t-il décidé de les informer par une lettre circulaire insérée dans le dossier d'inscription au DUFA.

Mais décider de les informer pose aussi un autre problème. En effet, un professionnel qui décide d'entrer en formation et qui le fait "hors temps de travail", ne souhaite pas systématiquement en informer son institution, d'autant moins s'il envisage la qualification comme une condition nécessaire à l'octroi

d'une promotion ou à un changement d'emploi. Etant incognito en formation, au moins pour son employeur, comment peut-il mener une recherche-action, une expérimentation dans son institution et à l'insu de celle-ci ? Ceci revient à poser la question de l'implication des institutions dans une recherche-action et à faire état des débats nombreux qui sont apparus dans le collectif de recherche à ce sujet.

Pour certains, l'implication des terrains est nécessaire : on ne peut mener seul une recherche-action ; la démarche implique l'agrément et l'appui d'une organisation, des moyens, la constitution d'un collectif de praticiens-chercheurs, même si l'implication de ceux-ci n'est pas identique pour chacun mais se fait selon des positions et des niveaux différents.

Dans ce cas, les organismes doivent être informés de l'expérimentation, c'est une condition sine qua non de la démarche de recherche-action car on ne voit pas comment des stagiaires pourraient mener cette démarche sans le soutien et l'approbation de leur institution.

Pour d'autres, la réponse est moins catégorique ; ceux-là pensent qu'on peut, "à la rigueur", mener une recherche-action de manière isolée, quand l'institution n'est pas réceptive à la démarche mais dans ce cas, il s'agit, le plus souvent, de recherche-action de type pédagogique n'impliquant que le formateur et son groupe, l'enseignant et sa classe.

Certains membres du collectif font état, à ce propos, de recherches-actions qui n'auraient jamais pu être menées si les responsables d'établissements, d'institutions, en avaient eu connaissance. Cependant, chacun reconnaît qu'il s'agit de situations extrêmes et que la meilleure solution, pour mener une recherche-action, demeure la constitution d'un collectif d'acteurs et l'appui d'une structure.

En tout état de cause, le groupe a maintenu le principe d'une double information : celle des organismes de formation, d'une part, et celle des postulants au DUFA, d'autre part.

En réalisant cette double information, l'équipe pense recruter deux publics : ceux qui seront envoyés et soutenus par leurs employeurs et ceux qui se seront inscrits dans l'expérimentation de manière individuelle et volontariste et qu'on laisse juge d'informer ou non leurs institutions.

Cette décision de travailler avec deux publics offre des intérêts évidents pour la recherche ; elle permettra d'une part, d'amener des réponses à la question précédente : peut-on, et à quelles conditions, mener, seul, une recherche-action ? D'autre part, l'analyse de la conduite des projets des stagiaires, de leurs résultats permettra d'éclairer de nombreux autres aspects de la démarche de recherche-action qui concernent l'implication, les positions des différents partenaires et acteurs, l'acteur collectif, etc.

c) *Le dispositif de recrutement*

Ce dispositif complète le dispositif d'information-sensibilisation et approfondit, pour l'expérimentation, les dispositions existant dans le DUFA.

Quatre objectifs lui sont assignés, il vise à :

- vérifier si les candidats satisfont aux conditions générales d'accès au DUFA ;
- vérifier et compléter, le cas échéant, leur information sur l'expérimentation ;
- présenter la démarche de recherche-action, ses intérêts et ses contraintes ;
- élaborer une première ébauche de la recherche-action et de l'itinéraire de formation dans le DUFA en tenant compte des disponibilités des stagiaires.

Les dispositifs d'information et de recrutement doivent permettre de constituer un groupe expérimental composé pour moitié de formateurs en activité, informés par leurs employeurs, et pour le reste du groupe, de candidats au DUFA, informés par les instances du DUFA et volontaires pour l'expérimentation.

d) *Le dispositif pédagogique*

Les hypothèses structurelles de recherche et d'action ont permis de fixer les grandes lignes du dispositif = une formation en deux ans articulant une filière d'initiation à la recherche-action (80 heures) et une filière d'analyse des pratiques et d'élaboration de projets d'intervention (80 heures), mobilisant selon les projets, les méthodes et résultats des recherches en Sciences Humaines et de l'Éducation. Il restait donc à concevoir le dispositif pédagogique.

Pour éclairer la démarche de recherche-action du collectif de recherche, on reprend les principales sous-hypothèses qui sous-tendent les différentes phases de l'action.

Phase 1 - Hypothèse : pour mener une recherche-action, il convient de se former conjointement à la méthode de recherche-action et à l'analyse des pratiques et des situations éducatives.

Action : on organise le temps de formation en articulant les unités d'analyse des pratiques et d'apports méthodologiques de recherche-action.

Cette première phase (4 mois) s'achève par la rédaction d'une note d'opportunité qui présente et analyse un problème professionnel en le situant dans son contexte politique, économique, social et pédagogique et met en oeuvre les apports des enseignements méthodologiques de la recherche-action pour l'élaboration d'une première généralité.

Phase 2 - Hypothèse : pour mener une recherche-action, il convient d'opérationnaliser la première généralité dans un projet d'intervention et de le mettre en oeuvre dans une situation éducative concrète.

Action : les stagiaires expérimentent leur dispositif d'intervention dans leurs organismes. Comme ils sont engagés dans l'action, les temps de formation sont moins nombreux ; ils se composent de temps d'accompagnement et d'analyse du fonctionnement des dispositifs d'intervention et d'apports méthodologiques de recueil et de traitement de données concernant l'action et ses résultats.

Cette seconde phase (4 mois) s'achève par la rédaction d'un rapport intermédiaire d'expérimentation qui présente le fonctionnement du dispositif, ses premiers résultats et effets.

Phase 3 - Hypothèse : comme dans toute recherche-action, l'analyse et l'évaluation des résultats de l'action fondent la reconduction ou la transformation de certaines hypothèses initiales.

Action : on est à nouveau dans un temps d'action : les stagiaires mènent un second dispositif expérimental et, selon l'analyse de leurs premiers résultats, celui-ci sera identique au dispositif précédent ou il sera modifié (4 mois). Les temps de formation accompagnent l'action, ils sont axés sur la poursuite des apports méthodologiques concernant le traitement des données, l'évaluation des actions et l'analyse stratégique.

Phase 4 - Hypothèse : les dispositifs d'intervention étant achevés, il convient d'en mesurer les effets sur les pratiques éducatives des institutions et des formateurs, de produire de nouvelles compétences, empiriques ou techniques et d'élaborer des propositions pour une nouvelle généralité.

Action : la formation s'achève par un temps d'analyse des dispositifs et de la démarche de recherche-action. Les stagiaires rédigent un rapport de recherche qui donne lieu à soutenance devant le jury DUFA.

Arrivé à ce point d'élaboration, le dispositif expérimental pouvait être présenté à l'extérieur ; d'abord aux instances politiques (direction des services de Formation continue, Conseil de Perfectionnement) et pédagogiques du DUFA (Jury), puis aux partenaires que l'on voulait associer au projet.

§ 2 LA MISE EN OEUVRE DE L'EXPERIMENTATION

La période présentée et analysée ci-dessous concerne la période comprise entre juin 1992 et juin 1993.

Elle débute avec la présentation du projet expérimental aux instances organisatrices du DUFA et aux partenaires extérieurs et s'achève par la mise en oeuvre concrète des projets de recherche-action des stagiaires.

1. *La présentation du dispositif*

a) *Les instances du DUFA*

- *Les services de formation continue* : le projet est présenté par les responsables de la formation aux deux services de formation continue (CUEEP et FCEP) qui, pour les universités de Lille I et Lille III, organisent le DUFA. Les directeurs de ces deux services donnent leur aval à la conduite de l'expérimentation, à la constitution d'un groupe expérimental fonctionnant sur deux ans et à la création d'une option professionnelle de recherche-action.

- *Le conseil de Perfectionnement* : c'est l'instance de concertation politique du DUFA, elle est composée de représentants des financeurs, des organisations d'employeurs et de salariés, d'organismes de formation, d'enseignants et de représentants des stagiaires. Le Conseil a pour mission d'examiner et de formuler des recommandations sur les réalisations et projets d'aménagement du DUFA. Informés de l'expérimentation, les membres du conseil soulignent leur intérêt pour cette démarche qui vise à transformer les réalités éducatives et pédagogiques des organismes de formation et peut « *s'ancrer davantage sur le terrain de la formation et mieux répondre aux préoccupations des professionnels* ».

- *Le Jury du DUFA* : le projet est ensuite présenté au jury DUFA. Globalement, les enseignants se déclarent intéressés et attentifs au déroulement du dispositif mais font part de difficultés prévisibles :

- D'une part, le dispositif expérimental risque de cliver les stagiaires car, comme dans toute innovation, l'attention que l'équipe de recherche va porter à ce groupe risque de le « *mettre sous cloche* » et d'induire des conditions de formation différentes de celles du DUFA. En effet, toute innovation produisant des clivages, on aboutirait ici à faire fonctionner deux DUFA ; l'un, expérimental, sera soutenu et accompagné ; l'autre, "normal", sera, de fait, périalisé.

Ces difficultés avaient été examinées par le collectif de recherche et il avait été convenu que les stagiaires du groupe expérimental ne seraient pas "mis sous cloche" mais qu'ils suivraient les 2/3 de la formation DUFA avec les autres publics.

- D'autre part, le Jury souligne la modification induite par l'expérimentation sur l'organisation de la formation. Il s'agit d'une difficulté que le collectif de recherche avait également évoquée. En effet, le dispositif expérimental, tel qu'il est conçu, impose les choix et articulations des unités de formation selon la logique et la conduite des projets de recherche-action, alors que le DUFA, par son organisation en unités capitalisables, laisse aux stagiaires, le libre choix de leur itinéraire de formation.

On ne peut guère répondre à cette remarque : il est exact que le dispositif expérimental contraint les stagiaires à choisir, dès le démarrage de la formation, les unités d'initiation à la recherche-action et les unités d'analyse des pratiques (160 heures, c'est-à-dire 1/3 de la formation) ; par contre, pour toutes les autres unités (c'est-à-dire 320 heures), c'est l'organisation du DUFA qui prévaut ; les stagiaires du groupe expérimental conservent donc le libre choix de l'organisation des 2/3 de leur cursus de formation.

En conclusion, on constate que les instances politiques et organisationnelles du DUFA se déclarent intéressées par l'expérimentation : les responsables des services de formation continue acceptent de la soutenir mais ce sont, en fait, les partenaires extérieurs qui marquent le plus d'intérêt à cette nouvelle formation ; l'expérience les intéresse dans la mesure où elle permet aux stagiaires de traiter des problèmes en grandeur réelle, de fonder la formation sur l'exercice de la profession.

De son côté, le Jury du DUFA se déclare également concerné par la recherche-action, mais certains enseignants se montrent inquiets des modifications induites par celle-ci dans l'organisation de la formation. Va-t-on, à terme, abandonner le système des unités capitalisables pour lui préférer un système de formation par promotion qui accueillerait chaque année une vingtaine de professionnels dans une formation organisée et programmée une fois pour toute ?

C'est certes un danger, mais rien ne permet de l'envisager pour le moment ; la gageure étant, tout au contraire, de développer des formations de formateurs à et par la recherche-action en maintenant le système des unités capitalisables mais en modifiant l'organisation pédagogique de celles-ci.

Il est encore trop tôt pour aller plus loin dans cette réflexion, mais l'analyse des positions des instances organisatrices et pédagogiques du DUFA, et quelques mois de fonctionnement, ont au moins permis de faire émerger les difficultés et les intérêts présentés par ce type de formation à et par la recherche-action.

b) Les partenaires associés au projet

Pour mener à bien le dispositif expérimental et suivre les recherches-actions des stagiaires, l'équipe a décidé de ne pas transmettre les informations sur l'expérimentation à l'ensemble des organismes de formation de la Région, mais de viser seulement des organismes avec lesquels elle avait déjà travaillé. Quinze organismes ont donc été informés du projet : l'accueil s'est révélé favorable, voire très favorable ; certains de nos interlocuteurs soulignant « *qu'ils attendaient ce type de formation, moins théorique que le DUFA et plus proche des réalités et difficultés des terrains* ».

Sur les quinze organismes contactés, onze répondront favorablement et inscriront seize formateurs dans l'expérimentation (plusieurs organismes inscrivent 2 ou 3 personnes).

Lors des réunions d'information, et hormis les demandes de renseignement sur le dispositif et son fonctionnement, les responsables des organismes de formation font état de deux grands types de préoccupations : d'une part, la prise en charge financière de la formation et, d'autre part, les modalités de transfert de la démarche de recherche-action au sein de leurs organisations.

En ce qui concerne le premier point, et en l'absence de toute prise en charge financière, certains opteront pour la procédure "Congés Individuels de Formation" qui leur offrent l'avantage de financer tout ou partie des temps d'absence des formateurs.

Pour le second point, en inscrivant plusieurs formateurs dans l'expérimentation, quelques responsables d'organismes annoncent viser le transfert de la démarche de recherche-action dans leurs organisations afin d'améliorer leur fonctionnement et les pratiques pédagogiques de leurs équipes. Le collectif de recherche rappela que le dispositif expérimental se donnait pour but de former des formateurs à et par la recherche-action et non des formateurs de formateurs, capables de transmettre la démarche, les techniques et les outils de la recherche-action.

En bref, du côté des organismes de formation, on retrouve l'intérêt rencontré chez les professionnels du Conseil de Perfectionnement ; aux uns et aux autres, il semble important que la formation se rapproche de l'action et qu'elle vise à résoudre les problèmes éducatifs et pédagogiques rencontrés au quotidien. Dans cette logique, certains responsables d'organismes annoncent, dès leur inscription dans le dispositif, le problème qui les préoccupe et qu'ils veulent confier à leurs formateurs. Même si quelques-uns dépassent les buts fixés par le collectif de recherche en envisageant un peu vite le transfert de la méthode dans leurs institutions, la majorité se déclare intéressée par le projet de formation à et par la recherche-action.

Cependant, l'analyse des réunions d'information fait apparaître quatre degrés d'implication des organismes :

1. les organismes fortement intéressés par l'expérimentation : ils ont reçu, dès la première réunion d'information, les formateurs qu'ils envisagent d'associer au projet, ils recherchent des financements complémentaires et entrevoient, plus ou moins, le type d'action qu'ils souhaitent voir mener. Ils entrent concrètement dans le projet d'expérimentation ; trois organismes sont dans ce cas.

2. Les organismes intéressés par le projet de formation à et par la recherche-action. Ils la perçoivent comme une innovation qui les intéresse en

tant que telle et qui peut rapprocher la formation des préoccupations de "terrain", mais ils ignorent quelle recherche ils vont mener et quels formateurs ils vont inscrire. Ceux-là (n = 6) attendent, pour en faire plus, que le projet vienne à eux.

3. Les institutions qui se sont senties "invitées" aux réunions d'information ; elles y ont participé comme elles le font pour toute réunion interinstitutionnelle et, en fait, leur implication s'est arrêtée plus ou moins à cette seule participation. En effet, leur situation, largement précaire, ne leur permet pas d'envisager de participer à des projets à moyens termes. De petite taille, le plus souvent, ces organismes sont pris dans des difficultés financières et organisationnelles telles qu'il leur est impossible de prévoir leur avenir. Le plus fréquemment, ils fonctionnent avec des vacataires bénéficiant de contrats à durée déterminée, qu'ils ne reconduisent pas quand ils n'obtiennent pas les financements escomptés. Dans cette situation, et parfois malgré leur intérêt, on comprend fort bien, qu'ils n'aient pu réellement s'engager dans le projet expérimental qui impliquait une maîtrise minimale de l'avenir. Cependant, ils ont accepté d'informer leurs formateurs, à charge pour ceux-ci de s'engager ou non dans l'expérimentation. Devant l'impossibilité de s'engager institutionnellement, deux organismes de formation s'en tiendront donc à l'information de leur personnel.

4. Enfin, il est un dernier type d'organismes : ceux qui n'ont pas souhaité s'engager dans l'expérimentation (n = 4). Deux d'entre eux relèvent du cas précédent (précarité, difficultés objectives à s'engager, etc.), mais ils s'en distinguent en n'ayant pas souhaité informer leur personnel de l'existence de l'expérimentation. Un autre organisme avançait que ses formateurs étaient d'un niveau de formation supérieur au DUFA et que l'expérimentation d'une formation par la recherche les intéresserait au niveau de la maîtrise ou du DESS. Le dernier organisme, enfin, ne répondit pas à l'invitation et, malgré plusieurs prises de contact, le collectif de recherche ignore les raisons de ce désintérêt, mais c'était parfaitement son droit : on ne peut évidemment pas obliger qui que ce soit à participer à une expérience innovante.

c) Les formateurs volontaires pour l'expérimentation

On l'a souligné ci-dessus, seize formateurs ont été inscrits dans l'expérimentation par le biais de l'information transmise dans leurs institutions. Le collectif de recherche escomptait atteindre un nombre de formateurs identique par le biais de l'information individuelle organisée dans le cadre du DUFA afin de constituer un groupe équilibré.

Mais l'appel à candidature n'obtint pas le succès escompté. En effet, la Commission d'admission du DUFA, réunie en octobre 1992, retint trente-cinq

personnes pour la formation, mais seules six d'entre elles se déclarèrent intéressées par l'expérimentation. On se trouvait donc face à un groupe expérimental fortement déséquilibré.

Devant l'urgence de la situation, c'est l'action qui prit le pas sur la recherche et deux enseignants du collectif de recherche, qui participaient à la Commission d'admission, décidèrent, sous leur responsabilité, de retenir et d'informer sept candidats dont le profil professionnel leur semblait adapté au projet. On obtenait ainsi un groupe de 29 personnes, constitué de 13 formateurs recrutés dans le DUFA et de 16 formateurs recrutés par leurs employeurs.

Mais de fait, ce groupe idéal n'existera pas, car on enregistrera, au moment des entretiens de recrutement, un certain nombre d'abandons, essentiellement dus à des phénomènes d'auto-sélection : neuf formateurs annulent leur inscription ; quatre le font avant les entretiens et cinq à l'issue de ceux-ci. Il s'agit de deux formateurs inscrits par leur institution, qui pensent ne pas avoir le temps nécessaire pour suivre l'expérimentation et qui ne s'inscriront pas non plus dans le DUFA ; de trois formateurs qui s'étaient engagés dans la démarche par le biais de l'information du DUFA et de quatre formateurs retenus par la Commission d'admission.

On le constate, les deux dispositifs d'information et de recrutement ont fonctionné, tels qu'ils étaient prévus, mais les résultats obtenus ne sont pas ceux attendus. Si le dispositif d'information a permis de sensibiliser les organismes de formation, il n'a cependant pas été suffisant pour emporter l'adhésion des candidats au DUFA.

Pour expliquer en partie cette situation, il faut rappeler que deux modes d'information ont été utilisés pour informer les partenaires : une information orale collective, sous forme de réunions, en direction des représentants des organismes de formation ; et une information écrite, sous forme de lettre-circulaire en direction des candidats au DUFA. On peut supposer que peu de candidats au DUFA ont compris en quoi consistait le projet expérimental et ont hésité à s'y engager. Cette hypothèse se trouve confirmée par les demandes d'explications que nous ont adressées les stagiaires DUFA tout au long de l'année.

En effet, nombreux sont ceux qui ont voulu savoir comment fonctionnait le groupe expérimental, ce que signifiait recherche-action ; certains nous demandant même s'ils pouvaient intégrer le groupe en deuxième année de formation. Il apparaît donc que l'information écrite n'a pas été suffisante pour sensibiliser les stagiaires et les faire adhérer au projet. Si l'on envisage, à terme, de reconduire l'expérience, il conviendra de mettre en oeuvre d'autres modes d'information des candidats.

Par contre, pour les formateurs qui se sont auto-sélectionnés à l'issue des entretiens, le critère d'imprécision du projet ne peut être évoqué. Car,

tout au contraire, c'est la présentation précise du dispositif et l'ampleur du travail attendu qui ont apparemment rebuté un certain nombre de candidats.

Ceci étant, ces explications sont loin d'être suffisantes pour rendre compte de la désaffection du tiers des formateurs ; bien d'autres facteurs peuvent avoir influencé leur décision.

Par les entretiens semi-directifs qui ont eu lieu dans le courant de l'année, nous connaissons quelques-uns de ces éléments. Certains stagiaires font état d'un manque de disponibilité professionnelle qui les contraint à suivre une seule unité de formation par semestre ; ce qui n'était guère possible dans le dispositif expérimental.

D'autres font état de l'instabilité de leur situation (fin de contrat, contrat précaire) rendant impossible leur inscription dans l'expérimentation.

Et enfin, quelques-uns argumentent leur refus par leur souhait - légitime par ailleurs - de ne pas mêler leurs institutions à la formation qu'ils ont choisi de suivre ; celle-ci étant présentée comme une démarche personnelle, vécue comme une « bulle d'oxygène » qu'ils situent volontairement hors de l'organisme de formation, de ses contraintes et de son fonctionnement.

Tout ceci tend à montrer qu'expérimenter une nouvelle formation de formateurs n'est pas chose aisée et qu'elle se heurte à de multiples facteurs, intérêts, rapports d'influences qu'elle doit prendre en compte pour fonctionner.

En conclusion, à l'issue de ces phases d'information et de recrutement, un groupe de vingt stagiaires s'inscrit dans le projet expérimental ; il est composé de quatorze formateurs pressentis par leurs institutions et de six formateurs informés par les instances du DUFA. On retrouve donc, dans la composition du groupe, le déséquilibre que l'on avait voulu éviter précédemment (1/3 d'inscriptions individuelles et 2/3 d'inscriptions institutionnelles). Pour éviter de bloquer définitivement le dispositif, il fallait en prendre son parti ; ce qui fut fait et le groupe entra en formation en octobre 1992 en même temps que les autres stagiaires au DUFA.

Mais ce groupe expérimental présente-t-il des caractéristiques (d'âge, de sexe, de niveau scolaire, de situation professionnelle) semblables à celle des inscrits au DUFA ? C'est ce que nous allons examiner en comparant les deux groupes.

2. *Le public du groupe expérimental et la comparaison avec celui du DUFA*

Les effectifs en cause ($n = 18^{11}$ et $n = 26$) limitant, d'un point de vue statistique, l'exploitation des données, on se contente de comparer les deux groupes selon le sexe, l'âge, le niveau d'études, le statut professionnel et les caractéristiques de l'actuel ou du dernier employeur.

11 Deux étudiants ayant quitté rapidement le groupe, ne sont pas repris dans cette comparaison.

a) *Hommes et femmes*

Tableau 1 : comparaison, selon le sexe, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992.

	Expér.	DUFA	Total
Hommes	8	12	20
Femmes	10	14	24
Total	18	26	44

Dans le groupe expérimental comme dans le groupe DUFA, les taux de féminisation sont identiques (respectivement 56% et 54%). Manifestement, l'expérimentation n'a pas plus attiré les femmes que les hommes.

b) *Variations selon l'âge et le sexe*

Tableau 2 : comparaison, selon l'âge et le sexe, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992.

Formation	Expér.	DUFA	Total
Age			
Hommes			
22-25 ans	0	0	0
26-30 ans	4	2	6
31-35 ans	3	3	6
+ de 36 ans	1	7	8
Total hommes	8	12	20
Femmes			
22-25 ans	1	0	1
26-30 ans	5	2	7
31-35 ans	1	3	4
+ de 36 ans	3	9	12
Total Femmes	10	14	24
Total	18	26	44

Le regroupement en deux catégories d'âge, 22-30 ans, 31 ans et plus, permet d'observer que, globalement, pour l'ensemble des inscrits des deux groupes, on ne constate, selon l'âge, guère de différences entre les hommes et les femmes. Si 30% des hommes ont 30 ans ou moins, c'est aussi le cas de 33% des femmes.

Mais cette répartition cache pourtant une différenciation importante entre les deux groupes. On relève, en effet, que 55,6% des hommes et des femmes inscrits dans l'expérimentation ont 30 ans ou moins, alors que ce n'est le cas que pour 15,4% des hommes ou des femmes du groupe DUFA.

Manifestement, le groupe expérimental est composé de publics plus jeunes et ceci vaut autant pour les hommes que pour les femmes : si 50% des hommes et 60% des femmes de ce groupe ont moins de 30 ans, ce n'est le cas que de 17% des hommes et 14,3% des femmes du DUFA.

En conséquence, les inscrits et inscrites du groupe expérimental se caractérisent pas le fait d'être âgés de 25 à 30 ans, ce qui suggère une expérience professionnelle plus limitée que celle du groupe DUFA.

c) Comparaison selon le niveau d'études

Tableau 3 : comparaison, selon le niveau d'études des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992.

	Expér.	DUFA	Total
CAP-BEP	2	3	5
Bac+ niv. Bac	7	14	21
Bac+2	7	9	16
Bac+3	2	-	2
Total	18	26	44

En ce qui concerne le niveau d'études et les diplômes, le regroupement en deux catégories, inférieur et égal ou supérieur à Bac+2, Bac+3, permet d'observer que 50% des inscrits du groupe expérimental ont poursuivi des études après le baccalauréat alors que c'est seulement le cas de 34,6% des inscrits au DUFA.

Les stagiaires du groupe expérimental sont donc, à la fois plus jeunes et plus diplômés que les publics habituellement accueillis dans le DUFA.

d) Comparaison selon l'activité professionnelle

Tableau 4 : comparaison, selon l'activité professionnelle exercée (actuelle ou dernière) des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992.

	Expér.	DUFA	Total
Animateur	1	2	3
Formateur	12	10	22
Fo. coord.	3	1	4
CFC - Resp. form.	2	2	4
Autres	-	11	11
Total	18	26	44

Dans ce tableau, la catégorie "Autres" renvoie à des activités professionnelles sans lien avec la Formation d'Adultes. Aucun stagiaire du groupe expérimental ne fait partie de cette catégorie puisqu'une des conditions d'accès à l'expérimentation consistait à exercer dans la Formation d'Adultes.

En ce qui concerne les métiers afférent à celle-ci, la répartition est quasiment identique : 72% et 80% des stagiaires des deux groupes sont formateurs ou animateurs (chargés de l'accueil, de l'information et de l'orientation).

e) Comparaison selon le statut professionnel

Tableau 5 : Comparaison, selon le statut professionnel, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992.

	Expér.	DUFA	Total
CDI	11	12	23
CDD	5	7	12
Congé Mobilité	1	-	1
CES	1	-	1
Vacataire	-	3	3
DE - AFR	-	4	3
Total	18	26	44

Les inscrits du groupe expérimental bénéficient pour 66% d'entre eux de contrats à durée indéterminée, pour 28% de contrats à durée déterminée et on ne compte qu'un seul statut précaire de Contrat-Emploi Solidarité (CES).

Par contre, le groupe DUFA paraît plus composite et formé de 41% de contrats à durée indéterminée, 27% de contrats à durée déterminée et de 27% de situations précaires ou liées au chômage.

Cette caractéristique du groupe expérimental est liée au mode de recrutement puisque le groupe de recherche avait décidé d'engager dans l'expérimentation des formateurs stabilisés dans leur emploi.

Avec l'âge et l'exercice professionnel en formation d'adultes, le statut plus assuré des formateurs du groupe expérimental constituerait un troisième facteur de différenciation entre les deux publics.

f) Comparaison selon le champ social et économique de rattachement de l'organisme employeur

Tableau 6 : comparaison, selon le champ social et économique de rattachement de l'organisme employeur, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992.

	Expér.	DUFA	Total
Org. Assoc.	15	12	27
Ed. Nationale Univ., Adm. Santé	3	5	8
Ent. Ch. Com. ASFO	-	9	9
Total	18	26	44

Dans ce tableau, les organismes employeurs sont regroupés en trois sous-groupes :

- les organismes associatifs (y compris les organismes rattachés aux collectivités locales) ;

- les organismes rattachés à des administrations publiques : GRETA, universités, AFPA, écoles d'infirmières, centres de formation des travailleurs sociaux ;

- les organismes de formation rattachés aux milieux patronaux : CCI, ASFO, services de formation d'entreprises et entreprises.

A l'évidence, les inscrits du groupe expérimental sont rattachés au pôle associatif et aux organismes de formation à base territoriale (83%). Cela ne saurait surprendre outre mesure, puisque ce sont ces organismes qui ont été sollicités pour participer à l'expérimentation.

En contrepoint, 46,2% des stagiaires du DUFA relèvent du champ associatif, 19,2% d'organismes publics, et 34,6% du champ des entreprises. A propos de ce dernier chiffre, on rappelle que l'on peut s'engager dans le DUFA sans avoir ou avoir eu d'expérience de formation d'adultes.

Pour conclure cette brève comparaison des deux groupes entrés dans le DUFA en octobre 1992, que peut-on dire ? On peut dire que le groupe expérimental est un groupe "jeune" - 56% ont 30 ans contre 15,4 dans le groupe DUFA - ayant poursuivi sa formation au-delà du baccalauréat - 50% contre 35% - composé de formateurs en exercice - 100% contre 65% - bénéficiant de contrats de travail à durée indéterminée - 67% contre 46% - et exerçant dans des associations - 83% contre 46%.

Si les trois dernières caractéristiques résultent directement, et on l'a souligné, du mode de recrutement du groupe expérimental, par contre les deux premières nous interrogent. Comment expliquer que les stagiaires du groupe expérimental soient à la fois plus jeunes et plus diplômés que les inscrits au DUFA ?

Les conditions générales d'accès ayant été identiques pour tous les publics, ce n'est pas à ce niveau que réside l'explication des différences entre les deux groupes.

A titre d'hypothèse, on peut avancer que les stagiaires du groupe expérimental étant plus jeunes que les inscrits au DUFA, ils ont davantage eu la possibilité, et les statistiques le prouvent, de poursuivre des études et de s'engager dans des formations courtes (IUT - BTS) ou longues (universités) que leurs aînés.

On peut aussi penser que ce sont les organismes de formation, ayant décidé de participer à l'expérimentation, qui ont eux-mêmes sélectionné parmi leurs personnels, les formateurs qui leur paraissaient les plus aptes à participer à une formation innovante et qu'ils ont choisi, de fait, les plus jeunes et les plus diplômés.

En octobre 1992, la formation à et par la recherche-action démarrait. Elle devait se poursuivre pendant deux années universitaires (1992-1993 et 1993-1994). Dans le cadre de cet article, on se limite au bilan de la première phase de fonctionnement, c'est-à-dire à la période comprise entre octobre 1992 et juin 1993. Pendant cette première phase, les stagiaires doivent élaborer leur projet de recherche-action (jusqu'en janvier 1993) et doivent le conduire, dans leurs institutions (jusqu'en juin 1993) et en recueillir les premiers résultats.

3. *L'élaboration des projets de recherche-action*

a) *Les enseignements et leurs articulations*

Dans cette première phase, deux enseignements sont articulés : celui de description et d'analyse des pratiques et celui d'initiation à la recherche-action. L'unité de description et d'analyse des pratiques poursuit deux objectifs : d'une part, présenter une démarche de recherche (délimitation et analyse d'un problème professionnel, formulation de solutions, élaboration d'un dispositif d'intervention adéquat). D'autre part, appliquer cette démarche de recherche aux réalités professionnelles des stagiaires. L'unité de recherche-action poursuit, elle, trois objectifs : informer sur ce qu'est la recherche-action, sur les différentes approches qui s'en réclament ; présenter plus particulièrement la recherche-action de type stratégique et enfin faire acquérir les techniques et outils qui permettent d'opérationnaliser la démarche (première généralité, création des instances de recherche, carnet de bord, observation participante, etc.).

Les deux enseignements se déroulent sur une seule journée ; le matin, les stagiaires suivent les enseignements de recherche-action ; l'après-midi, ceux de description et d'analyse des pratiques.

En outre, l'enseignante chargée de l'analyse des pratiques a assisté aux cours d'initiation à la recherche-action. On pensait ainsi articuler les deux enseignements mais, lors du bilan de cette première phase de la formation, les stagiaires firent savoir qu'ils avaient éprouvé de nombreuses difficultés à appliquer les enseignements théoriques de recherche-action à leurs situations et préoccupations professionnelles.

Il apparaît que, par habitude d'une part, et par crainte de modifier la structure du DUFA d'autre part, l'équipe de recherche ait reproduit, sans trop la questionner, l'organisation existante : d'un côté, des unités de description et d'analyse des pratiques éducatives et de l'autre, des unités d'initiation et d'approfondissement de Sciences Humaines.

On aurait ainsi reproduit, au sein même d'une formation à et par la recherche-action qui se donne pour objectif de rapprocher et d'articuler recherche et action, le clivage du "théorique" et de la "pratique".

Pourtant, et sans modifier fondamentalement la structuration de la formation, d'autres modes d'organisation auraient pu être envisagés. On peut en énumérer quelques-uns, sachant que cette énumération est loin d'être exhaustive : on aurait pu, en effet, procéder par journée de formation et faire suivre les apports théoriques par des exercices d'application, ou coanimer l'ensemble des enseignements, ou encore confier l'ensemble de la démarche à un seul et même enseignant, etc.

Mais chacun de ces modes d'organisation demeure insatisfaisant.

Dans le premier cas, il est probable que cette organisation aurait facilité les apprentissages des stagiaires mais aurait-elle permis de résoudre le problème de l'articulation de l'action et de la recherche ? On peut en douter car, en fait, dans cette organisation, on enseigne d'abord, on transmet des connaissances et des méthodes que l'on tente ensuite d'appliquer sur le terrain pour guider l'action.

Mais en quoi celle-ci informe-t-elle et nourrit-elle à son tour la recherche ? En rien, de fait, la recherche reste première et centrale et l'action vient ensuite. Si la première éclaire la seconde, la réciproque n'est pas vraie. Alors que dans le modèle de recherche-action, il y a bien conduite et éclairage conjoints de la recherche par l'action et de l'action par la recherche.

Dans le second mode d'organisation de la formation, celui de la coanimation des enseignements, on se trouve dans une situation idéale où deux enseignants mènent ensemble la guidance de la recherche et de l'action. Mais cette solution pose un problème, et non des moindres, c'est celui de l'investissement humain et financier qu'elle exige et qui n'est compatible ni avec le financement du DUFA, ni avec l'intention du collectif de recherche d'étendre ou de généraliser l'expérimentation dans l'avenir.

On le constate, ces deux solutions s'avèrent insatisfaisantes, seul le dernier mode d'organisation, qui confie la responsabilité de la démarche à un seul enseignant présente des avantages certains. En effet, dans ce cas, c'est l'enseignant qui, bien au fait des problèmes et intérêts des stagiaires, mobilise, selon les besoins, les savoirs et méthodes de la recherche-action. Mais il le fait à partir des connaissances issues de l'analyse des pratiques professionnelles des stagiaires et des projets de recherche-action que ceux-ci envisagent de mener. Il va donc mobiliser les savoirs nécessaires à la conduite de l'action : son enseignement va se fonder sur l'action et ses besoins.

Ce qui s'avère tout différent en fait de ce qui a été mis en place dans le dispositif expérimental. Dans celui-ci, en effet, on a séparé enseignement de recherche-action et analyse des pratiques en annonçant, dans l'hypothèse d'action, que ces deux enseignements seraient articulés. Mais comme rien n'a été prévu pour les articuler, ils ne l'ont pas été et les stagiaires les ont perçus comme étant juxtaposés et sans grande relation entre eux.

En outre, lors de la première phase de fonctionnement, les stagiaires ont rencontré un second problème d'articulation des enseignements : celui de leurs objets de recherche aux savoirs des Sciences Humaines. On se souvient, en effet, que l'hypothèse structurelle du dispositif annonce que la recherche-action mobilise autant les savoirs des Sciences Humaines que les connaissances professionnelles des formateurs. Or, si on a su mobiliser ces dernières lors des séances d'analyse des pratiques, on n'est pas parvenu, à quelques rares exceptions près, à mobiliser les savoirs des disciplines des Sciences Humaines.

Pourquoi ? D'une part, on l'a déjà souligné, le dispositif a manqué de précision : on annonce les articulations des savoirs et des pratiques, mais on omet d'en fixer les modalités et les modes de fonctionnement.

D'autre part, il s'est avéré fréquemment que les sujets choisis par les stagiaires n'entraient pas dans les champs de compétences des enseignants du DUFA, soit parce qu'ils étaient pluridisciplinaires, conjoncturels ou encore extérieurs à la formation des adultes ; ainsi en était-il des sujets abordant la santé des publics du RMI, les centres de ressources, les modalités d'accompagnement et de suivi des publics, etc.

Des recherches existent ou commencent à apparaître sur ces sujets mais elle n'étaient pas immédiatement mobilisables et leur repérage impliquait des temps de recherche qui ont manqué tant aux enseignants du collectif qu'aux stagiaires eux-mêmes.

Ce qui tend également à montrer que le temps est une dimension essentielle de la conduite de projets de recherche-action, que ce soit des temps de recherche et de lecture que des temps de maturation des projets ou des temps de conduite et d'évaluation des actions. Ce qui signifie aussi qu'une formation à et par la recherche-action doit prendre en compte dans sa structuration différentes temporalités.

A terme, ceci reviendrait à proposer une structuration tout autre pour ce type de formation ; mais en l'état de l'analyse du dispositif, il est encore trop tôt pour s'y hasarder.

Avant de parvenir à la deuxième phase du dispositif et à une autre organisation de la formation, il nous faut présenter et analyser les notes d'opportunité que les stagiaires ont rédigées à l'issue de cette première phase et les projets d'intervention qu'ils ont élaborés.

b) Les notes d'opportunité

Elles présentent l'ensemble de la démarche suivie par les stagiaires : délimitation et analyse d'un problème d'action, élaboration d'un dispositif d'intervention présenté sous forme d'une première généralité réunissant des hypo-

thèses de recherche et d'action, guidant un certain nombre d'actions et leurs modes d'évaluation.

Pour élaborer ces notes d'opportunité, une démarche d'entraînement progressif à l'écriture descriptive, à l'analyse et, enfin, à la formalisation d'un projet d'intervention et de ses phases de réalisation a été mise en oeuvre.

La lecture des premiers textes présente les difficultés que l'on rencontre communément dans le DUFA : des descriptions peu distanciées des pratiques, des jugements de valeur ou des affirmations moralisatrices, des objets de recherche à ce point vastes qu'ils auraient requis plusieurs années de travail, etc.

Rien de bien spécifique donc dans ces problèmes, mais ils se sont trouvés aggravés par la démarche de recherche-action elle-même. En effet, les stagiaires ont rencontré d'importantes difficultés à formuler leur première généralité : hypothèses de recherche et d'action se sont bien souvent mêlées et sont devenues, pour certains, de véritables casse-tête qui leur ont demandé plusieurs mois de travail.

Certains, même devant la difficulté, n'ont élaboré qu'une hypothèse sommaire et ont démarré leur action afin d'y voir plus clair pour revenir ensuite sur le travail de recherche.

Même si ces derniers sont minoritaires, il n'en apparaît pas moins que le travail d'élaboration d'une recherche-action est ardu et que l'équipe de recherche devra, lors du bilan final de l'expérimentation, revenir sur ces difficultés afin de les analyser et d'élaborer des modes d'enseignement et d'accompagnement plus appropriés.

c) *Les projets d'intervention*

En février 1993, soit quatre mois après le début de l'expérimentation, les notes d'opportunité présentent pour 15 stagiaires 12 projets d'action (deux projets mobilisent respectivement deux et trois stagiaires).

Sur les douze projets déposés : neuf ont pour objet la mise en oeuvre de dispositifs ou de modules de formation et trois portent sur des pratiques pédagogiques, des techniques et outils de formation.

En ce qui concerne les dispositifs et modules de formation, il s'agit de :

- quatre projets de modules de suivi, d'orientation, centre de ressources ;
- deux projets de module santé et qualification sociale ;
- un projet d'articulation de dispositifs de formation (CFI et contrat de qualification) ;
- un projet de module de recherche scientifique populaire ;
- un projet d'alternance centre de formation-entreprise.

Pour les pratiques pédagogiques ou techniques, il s'agit de :

- deux projets d'utilisation de l'audiovisuel comme outil de formation et de conscientisation ;
- un projet concernant la didactique des mathématiques.

Cinq projets n'ont pas été déposés : ce sont ceux des stagiaires qui ont rencontré des difficultés professionnelles ou institutionnelles.

Dans le premier cas, il s'agit de tous les stagiaires dont la situation professionnelle n'était pas stabilisée ; deux d'entre eux ont quitté le groupe expérimental dès le début de la formation et une stagiaire la poursuit mais après avoir changé d'employeur.

La stabilisation professionnelle constitue donc une condition nécessaire à la conduite d'une recherche-action.

Elle n'en constitue cependant pas une condition suffisante puisque, dans le second cas, deux stagiaires, stabilisés dans leur emploi, ont rencontré des difficultés institutionnelles, imputables à la précarisation de leur organisme.

On constate donc que, plus que les difficultés liées aux enseignements et à leurs articulations, ce sont les difficultés professionnelles des stagiaires, les situations précaires des organismes de formation, qui sont venues perturber le déroulement de l'expérimentation et les abandons de formation ($n = 2$) comme les retards dans les projets ($n = 3$) en sont les conséquences.

4. *L'action*

Comme la phase précédente, elle dure quatre mois, elle permet aux stagiaires de mener leurs dispositifs d'intervention dans leurs organismes et la formation accompagne la conduite de ces dispositifs pour faciliter le recueil de données et l'évaluation.

a) *Les enseignements et l'organisation de la formation*

Comme cette seconde phase de l'expérimentation est celle de l'action, les temps de formation sont moins nombreux que précédemment. Cinq temps de formation ont été organisés : un temps de formation à l'évaluation et quatre temps consacrés aux techniques de recueil de données : questionnaires de recherche et entretiens semi-directifs. Pendant ces séances, les stagiaires élaborent leurs propres outils de recherche : grille d'évaluation, questionnaires, fiches d'identification, grille d'entretien et d'analyse de contenu, etc.

Dans cette seconde phase, et suite à l'analyse du fonctionnement de la première partie du dispositif, le mode d'organisation de la formation a été modifié ; on a évité de scinder les enseignements théoriques et pratiques et les enseignants ont fonctionné selon leurs spécificités et selon les besoins des stagiaires.

Deux exemples illustrent cette nouvelle organisation pédagogique, ce sont les interventions portant sur les entretiens et les questionnaires de recherche.

Les stagiaires avaient besoin, dans la phase d'analyse et d'évaluation de leurs dispositifs, de ces techniques ; on a donc fait appel aux enseignants qui pouvaient les présenter aux stagiaires.

Ceux-ci ont alors élaboré leurs outils d'investigation, les ont testés et ont présenté et analysé, dans le groupe de formation, les résultats de ces tests.

C'est l'analyse et les critiques du groupe qui leur ont permis d'élaborer de nouveaux outils. Ainsi, chaque stagiaire, en auto et coformation assistée, a produit les outils d'analyse et d'évaluation de son dispositif d'intervention.

Dans ces deux exemples, l'action a interpellé la recherche qui, en retour, a mobilisé des connaissances et fourni des méthodes qui ont été testées sur le terrain (action) et ce sont les analyses des résultats (recherche) qui ont permis l'élaboration d'outils adéquats, appropriés aux projets d'action des stagiaires et prêts à fonctionner sur le terrain (action).

On peut cependant éprouver un regret, c'est que cette analyse du dispositif ait eu lieu a posteriori.

En effet, dans le fonctionnement de la formation, l'action et l'urgence de trouver rapidement des solutions ont pris le pas sur la recherche. Ainsi, la nouvelle organisation pédagogique a été élaborée dans l'action mais elle n'a pas été présentée, ni discutée par le collectif de recherche. Est-ce grave ? Non, si l'on pense qu'il ne s'agit que d'un mode d'organisation interne. Mais il n'est pas certain que l'on puisse s'en tenir à ce constat car, derrière ce mode d'organisation se profile le problème de l'articulation de la recherche et de l'action, de la théorie et de la pratique et de l'organisation d'une formation qui se donne pour but de les articuler. Et l'organisation d'une telle formation s'avère différente des formations "classiques" car elle requiert de la part des enseignants de se mettre au service de l'action et des stagiaires.

On ne peut, pour le moment, mener plus loin cette analyse car l'expérimentation n'est pas achevée, mais il s'avère indispensable que l'équipe de recherche se penche sur ce problème et réfléchisse aux divers modes d'organisation et de fonctionnement que peut prendre une formation de formateurs à et par la recherche-action.

b) Le degré de réalisation des projets

On l'a souligné ci-dessus, en février 1993, 12 projets ont été rédigés par les stagiaires et sont prêts à être mis en oeuvre dans les organismes de formation. Pourtant, seuls quatre d'entre eux fonctionneront comme prévu ; six seront retardés et quatre seront reportés et leur date de démarrage fixée en septembre 1993.

On présente ces différents projets en essayant de montrer pourquoi certains démarrent alors que d'autres connaissent des difficultés.

1. *Les projets qui ont fonctionné le plus rapidement et sont "à l'heure"* : quatre projets sont dans ce cas. Pour le premier, il s'agit d'un projet d'établissement et même d'un projet régional : l'organisme souhaite mettre en synergie les différents dispositifs de formation pour qualifier les publics jeunes et vise donc l'articulation du Crédit-Formation Individualisé et du Contrat de Qualification. La recherche-action constitue dans ce cas la première étape d'un projet régional. Après avoir été mise en oeuvre et testée dans une antenne, elle sera appliquée à l'ensemble des centres de l'institution.

Dans le second cas, l'organisme avait acquis du matériel audiovisuel et avait fait le constat que ce matériel était peu utilisé par les formateurs. Aussi, une recherche-action fondée sur l'utilisation des moyens audiovisuels en formation pouvait présenter deux avantages : d'une part, motiver les publics à la formation ; d'autre part, promouvoir l'utilisation de l'audiovisuel auprès des formateurs et amortir l'investissement réalisé par l'organisme.

Dans le troisième cas, celui de la Recherche Scientifique Populaire, le directeur de l'organisme avait mis en oeuvre, dans le passé, une recherche de ce type, en avait publié les résultats et était intéressé par une poursuite de cette recherche.

Dans un seul cas, l'organisme n'est pas impliqué dans la recherche mais il s'agit en fait d'un projet de démarche pédagogique qui concerne en priorité une formatrice et son groupe de stagiaires.

On constate donc que dans tous ces projets, hormis le dernier, les organismes de formation sont directement intéressés par les recherches projetées, soit ils en sont porteurs et les résultats les concernent directement, soit leur intérêt rencontre celui des stagiaires ; mais dans tous les cas, ils s'en déclarent partie prenante et investissent pour les faire fonctionner.

Il apparaît que l'investissement des institutions est une condition nécessaire pour le fonctionnement des recherches-actions, sauf, dans le cas d'une recherche purement pédagogique qui peut, en fait, n'impliquer que son réalisateur et peut-être même passer totalement inaperçue de l'organisme de formation.

2. *Les projets qui ont eu des difficultés et sont "en retard"* : six projets sont dans ce cas pour des raisons diverses que l'on a tenté de classer :

a) dans deux cas, les responsables des organismes se déclaraient intéressés par les projets des stagiaires mais l'intérêt s'arrête à cette déclaration d'intention : ils n'investissent pas dans la mise en oeuvre et les formateurs, bien que bénéficiant de l'accord bienveillant de leurs structures, agissent seuls et mènent la recherche-action en plus de l'ensemble des tâches qui leur incombent ;

b) dans deux cas, la situation est diamétralement opposée ; les responsables d'organismes, non seulement s'intéressent aux projets mais les ont littéralement phagocytés : l'un pour le faire entrer, de gré ou de force, dans un projet existant qui permet de valoriser l'organisation mais lamine le formateur et son propre projet. L'autre s'intéresse également de très près au projet de re-

cherche-action, mais pour régler ses comptes avec les partenaires de la zone et affirmer sa légitimité ;

c) enfin, dans les deux derniers cas, les projets n'intéressent que très modérément les organismes de formation et fonctionnent "en marge" de ceux-ci.

Dans toutes ces situations, trop ou trop peu soutenus, les formateurs se sont retrouvés isolés ou "récupérés" par leurs institutions. Pour certains, ils ont été contraints de porter leurs projets à bout de bras, tant bien que mal et sans aide institutionnelle. Pour d'autres, ils ont fait les frais des besoins de légitimation ou de valorisation de leurs organismes. Mais pour tous, ce sont leurs projets qui ont été perturbés et qui ont démarré avec deux ou trois mois de retard.

3. *Les projets "reportés"* : quatre projets sont dans ce cas ; pour trois d'entre eux, il ne s'agit que d'un report de quelques mois et on peut garder l'espoir qu'ils aboutiront, mais la situation est plus grave pour le dernier projet qui, non défini, a peu de chance d'être mis en oeuvre.

Dans les trois premiers cas, les causes de retard sont externes ou conjoncturelles ; mais en voie de résolution.

Dans le premier projet, il s'agit de causes externes dont ne peuvent être tenus pour responsables ni l'organisme de formation, ni le formateur. En effet, c'est le financeur de la formation qui devait affecter à l'organisme un groupe de stagiaires lui permettant de démarrer son action. L'établissement de cette liste ayant pris du retard, le projet de recherche-action en prit aussi, faute de public.

Dans le second projet, la stagiaire avait mis au point un dispositif d'intervention avec son responsable de formation, mais au moment de la mise en oeuvre, c'est le responsable qui quittait l'institution contraignant la formatrice à surseoir au projet et à prendre l'intérim de la direction de l'organisme.

On le constate donc, ces deux dernières situations en sont les exemples flagrants, les projets de recherche-action font partie intégrante de la vie et du fonctionnement des organismes de formation. Quoi qu'il arrive à ceux-ci et dans ceux-ci, les projets en portent les marques. Problèmes de fonctionnement, licenciements, restructuration, précarité, position et rapports de forces et d'influence entre les acteurs provoquent désintérêt, modification des projets et retards dans leur mise en oeuvre.

Quoi qu'il en soit, les deux situations évoquées précédemment devraient se résoudre et les deux projets devraient démarrer avec quelques mois de retard.

Tout comme doit être résolue la troisième situation, celle d'une formatrice contrainte de changer d'emploi et de renégocier un projet de recherche-action avec son nouvel employeur.

Par contre, comme nous le disions ci-dessus, la situation du dernier projet, qui concerne deux formateurs du même organisme, est beaucoup plus

problématique ; en effet, après avoir fait plusieurs propositions, ils ne sont pas parvenus à stabiliser définitivement un projet.

Pour expliquer leur retard, ils avancent de nombreuses raisons : le fonctionnement de leur organisme, la diminution des financements publics, la suppression de dispositifs, la restructuration de leur zone de formation, etc. Ces raisons sont-elles justifiées ? On l'ignore, comme on ignore si ces deux formateurs parviendront à élaborer et mener un projet de recherche-action avant la fin de la formation expérimentale.

A l'issue de cette présentation, on peut néanmoins penser que, hormis pour le dernier d'entre eux, tous les projets devraient être mis en oeuvre dans le courant de l'année, même si certains ont connu des difficultés et pris du retard. On ne peut en dire davantage ; la deuxième année de l'expérimentation et l'analyse de son fonctionnement nous permettront de savoir si nos espoirs étaient fondés ou non.

On ne peut conclure un propos d'étape mais on peut souligner ce que cette première phase du dispositif expérimental nous a appris.

Elle a permis, tout d'abord, de montrer ce que peut être une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique. Cette démarche de formation ne vise pas seulement la transmission de savoirs et de méthodes, mais elle vise également l'action et la transformation des pratiques des stagiaires dans l'exercice de leurs fonctions, de leurs métiers. Pour ce faire, les enseignements leur ont fourni les outils, méthodes et techniques dont ils ont besoin, dont leur action a besoin pour fonctionner.

On a souligné plusieurs fois, dans cet article, que l'organisation "classique" de la formation (unités capitalisables, découpage disciplinaire, etc.) ne permettait pas de mettre en place cette démarche et qu'elle a été remplacée, dans la deuxième phase de l'expérimentation, par un nouveau mode d'organisation privilégiant les interventions conjointes et la transdisciplinarité.

En effet, l'action ne peut suivre la logique et le mode d'organisation d'une formation classique car son fonctionnement est dynamique et dialectique. Les pratiques institutionnelles, éducatives, pédagogiques mêlent, de manière conjointe et ininterrompue, des temps d'analyse et des temps d'action, des rapports de forces et d'influence, des tactiques conjoncturelles et des intérêts stratégiques.

Suivant les situations et selon les enjeux, chacun de ces moments occupe une place prépondérante mais aucun d'eux n'est jamais absent. C'est la somme de ces moments et de leurs interactions qui donne sens aux pratiques spécifiques et forme la totalité de l'action.

Et ceci fonctionne aussi bien à l'interne des organisations qu'à l'externe. Ainsi, quand les stagiaires se trouvaient en formation et questionnaient leurs pratiques professionnelles, ils étaient également acteurs et formateurs dans leurs institutions, ils accueillaient des publics, transmettaient des connaissances, se réunissaient en équipes pédagogiques, etc. Ils étaient donc bien à la

fois pris et parties prenantes de la formation comme de leur activité professionnelle.

On peut avancer qu'il en est ainsi de toute formation professionnelle qui accueille des salariés. C'est sans doute exact, mais à des degrés divers, car les relations mises en oeuvre entre les deux univers peuvent être plus ou moins relâchées.

Alors que dans la formation à et par la recherche-action, on a fondé le travail formatif sur les interactions réciproques de ces deux univers : l'action envahit la formation, c'est elle qui constitue le fondement du questionnement et de l'analyse et c'est elle que la formation vise à transformer. A contrario, la formation prend pied dans l'action, elle met à disposition des pratiques et des praticiens ses connaissances et ses méthodes et elle attend que l'action les transforme, les adapte, les enrichisse.

Ainsi, l'action enrichie par la recherche, la nourrit à son tour et devient productrice de nouvelles connaissances, de nouvelles méthodes, même si on sait, par ailleurs, que ces connaissances nouvelles restent partielles et contingentes.

Dans cette formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique, on peut avancer qu'on est parvenu, à petite échelle encore, à rapprocher recherche et pratique, formation et action, praticiens et chercheurs et à lutter ainsi contre la division sociale du travail en faisant en sorte que les chercheurs s'intéressent à l'action, acceptent de « *s'y salir les mains* » et que les praticiens, de leur côté, s'initient à la recherche, utilisent ses résultats et parviennent, de cette manière, à se convaincre qu'ils n'en sont pas exclus et qu'ils ne doivent, ni ne peuvent rester face à la recherche scientifique et aux chercheurs, des « *bas niveaux de qualification* ».

L'OPERATIONNALISATION D'UN PROJET GLOBAL DE FORMATION

par André TARBY

INTRODUCTION

1. Analyse d'une démarche

La clarification de l'objet et du statut de cet article exige quelques rappels historiques concernant une Action Collective de Formation (A.C.F.).

Créée en 1971, l'Action Collective de Formation de Sallaumines - Noyelles accueille aujourd'hui un millier de stagiaires répartis en près de 300 groupes. Elle représente dans la Région Nord - Pas-de-Calais un des grands chantiers éducatifs ouverts aux publics de faible niveau.

Au fil des années et des pratiques, l'opération a été productrice de développement social, d'expériences pédagogiques, de nombreux travaux de recherche¹. En même temps, l'Action a connu des dérives. L'atomisation des stages, la sédentarisation des publics dans certaines formations, l'hétérogénéité des groupes d'apprentissage, le manque d'articulation entre des fonctions aussi vitales que l'accueil-information, la redynamisation, la qualification, et la formation de formateurs ont créé un phénomène d'opacité. L'offre devenait difficilement lisible et crédible pour les différents acteurs.

Suite à un rapport d'évaluation et à la demande du Conseil Régional, le Centre CUEEP responsable de cette action s'est engagé à restructurer l'offre dans une perspective de globalisation.

Ce terme signifie tout à la fois une offre ouverte à la globalité d'une population, concernant la globalité de la personne mais aussi une politique articulée en plusieurs dispositifs ou projets fondamentaux qui solidairement concourent au développement social et professionnel de la population, et enfin la mise en synergie des "mesures juridiques" pour faire vivre l'ensemble du projet.

1 Voir Richardot B., "1971-1991, Vingt ans d'action collective de formation à Sallaumines", dans *Actualité de la Formation Permanente*, n° 112, mai-juin 1991, pp. 18-19.

Il ne s'agit pas d'un modèle unique. C'est la conception que le Centre s'est fait de la "globalisation"².

Il était prévu qu'une recherche-action, animée par un membre du laboratoire TRIGONE accompagne, oriente, formalise, et évalue cette vaste opération de restructuration concernant un organisme à base territoriale.

Le premier rapport remis à la Région en Janvier 1991 démontrait deux faits fondamentaux : d'une part la possibilité théorique de mettre en synergie la totalité des dispositifs juridiques existant de manière à proposer aux stagiaires des itinéraires continus et cohérents de formation, avec le maintien d'un statut social et financier minimum. D'autre part, l'instrumentalisation du politique par le juridique : la cohérence d'une offre de formation construite sur un projet éducatif global intégrant des objectifs complémentaires et hiérarchisés, n'est pas d'abord un problème juridique. C'est une question politique qui renvoie aux choix et stratégies des acteurs de terrain. La fonction du droit de la formation, en sa complexité actuelle, est d'instrumentaliser une politique préalablement définie³.

Ce même rapport mettait alors en avant un schéma directeur, ou un modèle de restructuration possible, apte à faire sortir un projet politique, à partir de l'existant, et sans s'arrêter à l'action elle-même.

Ce modèle hypothétique mettait en avant neuf principes d'action interdépendants :

- redonner à l'incitation sa fonction originelle d'accrochage du non-public, de redynamisation et d'orientation ;
- mettre en oeuvre des formations à projet ; celles-ci s'entendent comme des interventions ponctuelles et organisées des stagiaires sur leur environnement, accompagnées d'une formation répondant aux besoins ;
- ouvrir des filières complètes de formations générales et professionnelles conduisant à trois CAP et trois BEP ;
- impulser une logique de groupes de niveau ;
- évaluer les stagiaires à l'entrée et à la sortie de chaque formation et dans tous les domaines ;
- utiliser de manière coordonnée les "dispositifs juridiques"⁴ existants pour alimenter non seulement les filières, mais aussi le pôle incitation et les formations à projet ;

2 Dans ce cas précis, le centre de gravité a été un organisme de formation. La globalisation peut être pensée aussi à partir d'un bassin d'emploi, lieu de besoins spécifiques, lieu de production de formations, lieu de construction d'un partenariat entre les organismes de formation et les acteurs financiers.

Sur le caractère ambigu et polysémique de la globalisation, voir Paul Demunter, Introduction Générale dans Trigone, évaluation du programme régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés - Vol. 2, Le dispositif régional et son fonctionnement, Octobre 1992, p. 5 suiv.

3 Voir A. Tarby, Globalisation des moyens et mise en synergie des dispositifs de formation, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 112, Mai-Juin 1991, p. 5 suiv.

4 Nous employons le mot "dispositif" ici dans un sens restreint : itinéraire de formation prévu par le droit, et comportant des objectifs généraux, la désignation du public, un financement, une procédure, un statut pour le stagiaire.

- construire un tableau de bord permanent pour gérer l'offre ;
- mettre en oeuvre un centre de ressources, comme outil de gestion des entrées et sorties permanentes, et point d'appui des itinéraires individualisés de formation ;
- réorganiser des dispositifs⁵ transversaux : accueil - formation de formateurs, recherche, en lien avec le projet global.

Ce schéma, dans ses limites, avait valeur d'hypothèse d'action, pour un centre de formation particulier confronté aux problèmes spécifiques évoqués plus haut. Encore fallait-il tester ces hypothèses en essayant d'inscrire le modèle théorique dans une offre vivante de formation : c'est l'étape dite "d'opérationnalisation".

2. *Objet et statut de cet article*

De façon générale, cette étude est la présentation distanciée d'un processus d'opérationnalisation du projet évoqué plus haut, et conduit dans le cadre d'une quinzaine de réunions de travail au cours des années 1991 et 1992.

Il n'est donc pas possible de se méprendre sur le statut de cet article. S'il figure dans un cahier d'études axé sur la "recherche-action", il n'est ni une contribution théorique, ni production d'un nouveau savoir susceptible de conforter, si c'était nécessaire, la recherche-action, dans son statut, son épistémologie, ses méthodes, sa légitimité, voire sa prégnance ou sa congruence par rapport aux phénomènes éducatifs.

Plus modestement, l'article est lecture ou relecture distanciée d'un projet construit collectivement, projet en train de devenir action en s'inscrivant effectivement dans une offre concrète de formation. De plus, il ne propose pas le modèle type de l'opérationnalisation, mais une démarche parmi d'autres, liée à des données institutionnelles et à un jeu d'acteurs. Il en existait d'autres.

Par exemple, le processus aurait pu être conduit de façon plus rapide, plus directive, mais moins impliquante. En sens inverse, il aurait pu être plus ouvert, mobilisant non seulement une partie des acteurs, comme on le verra, mais la totalité des partenaires de l'A.C.F. : seulement la démarche eût été moins réaliste face aux contraintes institutionnelles de temps, de travail, liées à une action de formation en cours de déroulement qu'il n'est pas possible d'interrompre pour les besoins de la recherche.

Ces réserves faites, un des intérêts de l'article, est de dérouler au grand jour quelques unes des implications contenues dans un processus d'opérationnalisation conduit effectivement par une pluralité d'acteurs concer-

5 "Dispositif" est à entendre ici au sens large : organisation et régulation d'activités liées à la mise en oeuvre d'une action de formation.

nés par le même projet. Par là, il peut être producteur de sens et de signification pour les lecteurs qui acceptent de s'impliquer à leur tour. Du reste, "expliquer" et "impliquer" sont étroitement liés du point de vue étymologique⁶.

Il s'agira donc de produire du sens, de la signification, d'expliquer en développant les différentes enveloppes du processus vécu et analysé.

Pour ce faire, l'étude, d'une part, envisage la mise en oeuvre du projet dans sa dynamique interne, c'est-à-dire comme lieu d'implication des acteurs de terrain, confrontés à des enjeux précis, et évoluant selon une stratégie adaptée pour atteindre l'objectif commun.

D'autre part, elle analyse cette démarche opératoire dans ses effets, c'est-à-dire dans les résultats observables dans l'offre de formation, plus ou moins restructurée.

Deux traits la caractérisent. Elle est la traduction d'une démarche de recherche qui tient à la fois de la résolution méthodique de problèmes d'action interdépendants, et de l'élaboration d'un long processus décisionnel référé à la fois à un modèle de réorganisation de l'offre de formation, et aux pratiques concrètes de chacun des acteurs.

Par ailleurs, elle est l'expression d'une démarche participative au sein de laquelle RECHERCHE et ACTION sont étroitement liées, et où les acteurs de la recherche ont été pour partie, au moins, les protagonistes même de l'action.

Pour définir leur propre démarche, les acteurs ont spontanément utilisé l'expression "OPERATIONNALISATION", sans jamais la définir. Le terme est-il adapté à la démarche en cause ? A quelles conditions ? Cette question préalable va être examinée brièvement.

Le dictionnaire de la langue courante ignore le terme OPERATIONNALISATION. Par contre il connaît l'expression "recherche opérationnelle" qui a un sens bien arrêté. Elle désigne « un ensemble de techniques rationnelles d'analyse et de résolution de problèmes concernant notamment l'activité économique, visant à élaborer les décisions les meilleures possibles, au sens d'un ou plusieurs critères, tout en respectant les contraintes inhérentes à ces problèmes »⁷.

Les deux dynamiques évoquées plus haut pour caractériser la présente démarche, résolution de problèmes, et processus de prises de décisions, se retrouvent dans cette définition de la recherche opérationnelle. Celle-ci fait également état de la gestion nécessaire des contraintes. Or, dans la présente recherche, comme on le verra au cours d'exposé, les acteurs ont dû ruser avec

6 L'étymologie de ces termes nous renvoie en effet aux verbes latins "explicare" et "implicare" eux-mêmes dérivés de "plicare" (plier). Expliquer est "développer", impliquer signifie "envelopper", mais aussi "signifier". A ce sujet, voir J. Ardoino, "Polysémie de l'implication", dans *POUR*, n° 88, mars - avril 1983, p. 19 suiv. M. Bataille, Implication et explication, *Ibid.*, p. 28.

7 LAROUSSE, Grand dictionnaire encyclopédique, Tome 11, Article OPERATIONNEL.

les différentes contraintes qui s'imposaient à eux, et les diverses décisions prises en cours de route ont toujours été appréciées par rapport à un critère essentiel : le contenu même du projet de restructuration défini antérieurement et dont la mise en oeuvre était recherchée. Il ressort donc trois éléments de ressemblance entre "mise en oeuvre de projet" et "recherche opérationnelle" : résolution de problèmes, processus décisionnel, gestion des contraintes.

Mais par ailleurs, l'analyse opérationnelle, au sens défini plus haut, est muette sur l'identité des acteurs, et leur mode d'implication dans le processus opératoire. Par contre, la démarche analysée ici, est construite sur l'engagement solidaire des acteurs de terrain dans la recherche concernant la transformation de leurs pratiques. L'identité des acteurs de la recherche et des responsables de l'action caractérise cette recherche comme "recherche impliquante" et "participative".

Le terme "recherche opérationnelle" est éclairant pour nous, mais constitue un cadre trop étroit, du moins dans le sens technique défini plus haut. Par défaut, nous lui substituons, en le définissant, le terme tout aussi technique "OPERATIONNALISATION".

Nous convenons que celui-ci reprend le contenu de "analyse opérationnelle" tout en l'enrichissant de deux manières. D'une part, il fait référence à un projet opératoire préconstruit par les acteurs de terrain pour améliorer la direction de leur propre action. D'autre part, il énonce l'implication de ces mêmes acteurs dans la mise en oeuvre du projet.

De cette manière, nous définissons l'opérationnalisation. Il s'agit de la démarche collective d'analyse et de résolution de problèmes conduite par des acteurs de terrain. Celle-ci vise à la mise en oeuvre d'un projet politique et de réorganisation de leur action. De ce fait, elle les conduit à élaborer les décisions les meilleures possibles, eu égard au contenu même du projet, tout en respectant les contraintes inhérentes à l'action.

3. Le questionnement

Le questionnement de départ, développé et porté par le collectif de travail est, d'un point de vue chronologique et logique, le premier élément éclairant. D'une part, il indique parmi toutes les orientations possibles la direction prise par le travail. D'autre part, sa vertu est de faire apparaître ce qui a été retenu, à un moment donné, comme "important" voire signifiant pour le groupe.

La question essentielle pour l'équipe qui a posé l'action éducative en train de se dérouler comme objet de recherche, a été la traduction du modèle hypothétique dans des pratiques politiques renouvelées.

Comment, sans l'interrompre à dessein, réorienter effectivement une action de formation selon des principes énoncés ? Comment mobiliser solidairement les différents acteurs de terrain, dans l'élaboration de processus décisionnel touchant à leurs pratiques ? Comment construire une maquette d'intervention qui articule l'ensemble des dispositifs d'incitation, de formations à projet, de formations générales et professionnelles, de formation de formateurs et de recherche, tout en tenant compte des contraintes matérielles, temporelles, humaines, financières et politiques ?

Bref, comment rendre opérationnelle l'offre de formation annoncée dans un projet global acceptée en principe par une équipe éducative, en tenant compte précisément de celle-ci ?

La réponse à ces questions est sous-tendue par un jeu d'hypothèses d'action à énoncer maintenant.

4. *Les hypothèses d'action*

L'énoncé des hypothèses pose un problème particulier qu'il n'est pas possible d'éluider sous peine de donner un tour pseudo scientifique à une recherche tâtonnante.

Celle-ci s'est appuyée sur des hypothèses implicites. Implicites signifie qu'elles n'ont jamais été organisées et formalisées à un moment donné par le collectif de travail. Elles se dégagent d'une relecture et analyse des différents travaux, compte-rendus de réunions et du journal de bord permanent qui a accompagné le processus d'opérationnalisation. Qu'il n'y ait pas méprise, les hypothèses elles-mêmes ne sont pas une création "ex post", mais c'est leur énoncé qui est une formalisation a posteriori.

En voici la teneur :

1) Le processus d'opérationnalisation exigerait une stratégie de recherche dans laquelle les acteurs de terrain puissent s'impliquer au cours des différentes réunions de travail.

2) Cette stratégie se définirait comme l'angle d'attaque, la ligne de progression consistant à partir de la restructuration des filières de formation qualifiante considérée par tous comme "l'urgence", pour progresser ensuite vers la structuration d'un pôle d'incitation-redynamisation dont la fonction serait de propulser les stagiaires entre autres, vers ces filières qualifiantes, pour parvenir enfin à la création d'une dynamique de formation "à projets". La réorganisation des dispositifs "dits transversaux" constituerait le deuxième moment de cette stratégie. L'efficacité de cette stratégie dépendrait de sa capacité de réponse aux exigences liées à la poursuite d'un objectif de restructuration : la nécessité d'un langage commun entre les acteurs, l'expression et l'analyse

des pratiques de chacun, la confrontation critique de celles-ci avec le modèle de référence, la production, par chaque responsable, de projets sectoriels des réorganisations ou de création accordés aux orientations retenues, la validation collective des projets, l'intégration des projets retenus dans une maquette globale, l'appropriation effective de la nouvelle offre de formation par l'ensemble des acteurs.

3) Pour résister au temps et à l'usure, cette stratégie de travail serait assortie d'une déontologie de travail, c'est-à-dire de règles de fonctionnement minimale plus ou moins intériorisées par le groupe.

4) Par ailleurs, la gestion des contraintes inhérentes à une action éducative en cours de déroulement constituerait le facteur déterminant de la stratégie adoptée et de sa mise en oeuvre.

5) La réussite globale de l'opérationnalisation serait reconnaissable à la production d'effets souhaités sur la nouvelle offre de formation, elle-même traduction au moins partielle du modèle hypothétique de restructuration.

Une deuxième difficulté surgit dans ce même champ. Est-il possible de parler de "vérification" sur la base d'indices, dès l'instant qu'il s'agit d'hypothèses implicites ? Celles-ci ne sont-elles pas déjà "pré-vérifiées" dans la mesure où non formulées explicitement au départ, elles se trouvent déduites d'une relecture-questionnante des travaux dans leur déroulement ?

Aussi, plutôt que de parler de "vérification d'hypothèses", il convient de montrer le rôle organisateur, fédérateur, des hypothèses implicites au sein du processus d'opérationnalisation.

5. *Plan de l'analyse*

L'opérationnalisation présentée ici est constituée fondamentalement par la stratégie de recherche adoptée par les acteurs qui se sont impliqués, et aboutissant normalement à la production d'effets. Mais cette stratégie ne prend tout son sens qu'à la lumière des enjeux perçus et exprimés par les acteurs, ce qui présuppose que les acteurs eux-mêmes soient présentés dans leur statut, leur rapport à l'action construite en objet de recherche. C'est pourquoi l'analyse après avoir abordé la question des acteurs (partie 1) puis celle des enjeux perçus (partie 2), traitera de la question de la stratégie en elle-même (partie 3) puis dans son double conditionnement lié à la mise en place de règle du jeu

minimal, et à la gestion des contraintes (partie 4), et finalement montrera les effets actuellement perceptibles sur la nouvelle offre de formation (partie 5)⁸.

§ 1. L'IDENTITE DES ACTEURS

L'identification des acteurs impliqués contribue à éclairer une démarche d'opérationnalisation, mais le comportement des acteurs qui s'impliquent ou ne s'impliquent pas a été lui-même conditionné par le discours tenu sur la recherche-action, c'est-à-dire le principe de la liberté de participation. Il convient donc d'analyser d'abord le principe de la libre participation pour examiner ensuite l'identité des acteurs réellement impliqués dans la recherche.

1. *Le principe de la participation libre*

La réalisation d'une action de formation est assurée par une pluralité d'acteurs. Ceux-ci assurent des fonctions interdépendantes qui se manifestent dans des tâches différenciées : négociation avec les partenaires extérieurs, information et accueil des stagiaires, action pédagogique, suivi pédagogique administratif et financier, coordination des groupes, gestion du matériel, des salles et du planning, etc.

Les tâches et les fonctions dominantes conduisent à parler de trois types d'acteurs : les acteurs politiques, qui sont les conseillers en formation, les acteurs pédagogiques, c'est-à-dire les formateurs, les acteurs administratifs et techniques.

La participation de tous à l'analyse et à la réorganisation de l'action qui les concerne est souhaitable pour une plus grande efficacité. Elle ne peut être imposée. De plus, la participation à la recherche-action est libre. Sans le discuter ici, ce principe énoncé clairement, et rappelé par le responsable du centre de Sallaumines est d'une grande portée pratique. Il entraîne deux conséquences.

D'une part, les acteurs engagés dans le processus de recherche ne coïncident pas avec ceux qui ont la responsabilité de l'action construite en objet de recherche. Ce décalage peut être source de tensions ou tout au moins complexifier la mise en oeuvre du contenu des décisions. Il conviendra de le vérifier en son temps.

D'autre part, le choix fait par les acteurs de participer ou non n'est pas neutre. Il pourrait renvoyer à la représentation qu'ils se font de la capacité de la recherche-action à transformer l'ACF ou non, mais aussi à la conception de

⁸ Cette étude reprend des éléments du Rapport du Centre CUEEP de Sallaumines sur la restructuration de son offre de formation. Voir A. Tarby, *Rapport du Centre CUEEP de Sallaumines sur la restructuration de son offre de formation*, octobre 1993, 170 p.

leur rôle, de leurs responsabilités dans l'institution, comme aussi à la perception des enjeux.

Enfin, dans son application, le principe n'est-il pas tributaire du statut, du rôle et de la position de chacun vis-à-vis de la structure ?

Pour ne pas fausser la portée de ce principe sur le choix effectué par les acteurs, il convient de prendre en compte une variable très importante : l'ampleur de l'information qui a été faite sur le démarrage d'un processus de recherche participative libre.

Le choix aurait pu être fait d'associer dès le départ l'ensemble des acteurs énoncés plus haut. Pour des raisons de disponibilité de statut, de charge de travail, les stagiaires et les formateurs, sans être évincés comme on le verra, n'ont pas été ... sollicités dans le processus d'opérationnalisation.

Cette restriction faite, la mise en oeuvre du principe de liberté de participation renforce l'intérêt de la question de l'identité des acteurs effectivement impliqués.

2. Identification des acteurs impliqués

La recherche dont il est question ici, a conduit à des prises de décisions essentielles. Or, celles-ci vont être conditionnées non seulement par le statut des acteurs qui s'engagent, mais aussi par leur jeu de relations.

Il est donc nécessaire, pour rendre compte de la dynamique interne de la recherche d'identifier les acteurs impliqués, non seulement dans leur statut, mais dans leurs rapports professionnels.

a) Le statut des acteurs impliqués

Dans cette étape dite "opérationnalisation" comme dans la première axée sur la construction d'un modèle de restructuration, la participation a été ouverte aux acteurs politiques et administratifs. Mais ici l'observateur relève un changement significatif : le personnel administratif ou les secrétaires, impliqués à des degrés variables dans la première phase, se sont retirés de la seconde.

Ce changement de comportement de la part de l'un des acteurs a été relevé. Il n'a jamais été analysé par les autres participants, peut être au nom de la liberté de participation... mais celle-ci suffit-elle à expliquer cela. Il reste une question qui aurait pu être reprise par tous.

Les acteurs politiques, c'est-à-dire le responsable du centre et les conseillers en formation se sont retrouvés entre eux avec le membre de TRI-

GONE, animateur de la recherche soit un collectif de recherche de sept personnes aux statuts très divers.

b) Les rapports entre les acteurs

Trois types d'acteurs se sont impliqués : le Directeur du centre, le chercheur TRIGONE chargé d'animer les travaux de recherche, et les six conseillers en formation du centre.

Le rôle de chacun d'eux dans la recherche sera précisé par la suite. Ici, il ne sera question que de leurs rapports mutuels à travers l'action de formation, construite en objet de recherche.

Le Directeur du centre

Le Directeur du centre est responsable de l'ensemble de l'action dans son organisation politique et financière. Il en est le porte-parole officiel, non seulement à l'intérieur du centre, mais aussi auprès des partenaires extérieurs : Etat, Région, entreprises, institutions, relais, autres organismes de formation.

Il exerce la fonction de gestion de l'ensemble du personnel du centre, avec délégation de pouvoir de fait à un conseiller en formation pour le personnel administratif.

De cette position va découler un rapport hiérarchique avec l'ensemble des conseillers qui se sont engagés dans la recherche.

L'acteur TRIGONE

Le chercheur TRIGONE n'intervient directement dans aucune des activités politiques et pédagogiques du centre. Il est en position d'extériorité fonctionnelle par rapport à l'action que la recherche se donne pour objet. Cette position n'exclut pas un rapport indirect avec ce centre de formation par le jeu du département pédagogique "DROIT". En effet, l'acteur TRIGONE, pour une part de ses fonctions, est co-responsable de ce département, avec deux autres conseillers en formation. Or, l'une d'entre elles exerce précisément cette responsabilité au centre de Sallaumines. C'est donc à travers le travail d'animation collective de département que le chercheur TRIGONE est en rapport habituel avec l'Action Collective de Formation.

Les conseillers en formation

En ce qui concerne les conseillers en formation, la lecture de leurs rapports à l'action est parfois mal aisée du fait de la diversité des statuts, de la variabilité des conditions de travail, temps plein, temps partiel, et aussi des tâches. Quelle clé utiliser ?

Un énoncé exhaustif des tâches et des fonctions de chacun serait possible relativement facile. Mais, nous avons préféré une lecture articulée à l'action elle-même structurée en dispositifs, pour deux raisons.

- L'objectif de la recherche est une restructuration de l'offre de formation, par une réarticulation de dispositifs particuliers entre eux mais aussi à l'intérieur d'un dispositif global.

De plus, la lecture critique des fonctions de chaque conseiller ne peut être pertinente et opératoire que si elle est reliée à cet objectif, et à l'état des dispositifs existants que la recherche se propose de réarticuler. C'est donc une lecture articulée à l'action qui est faite ici.

Trois conseillers sont responsables du dispositif de formation qualifiante (filères de formation générale et de formation professionnelle). La répartition des fonctions entre eux est particulièrement nette, puisque l'un est responsable de l'animation et de la coordination de la filière CAP mécanique-auto, le second de la filière CAP électro-technique, le troisième du CAP tertiaire, ESAC (Employé des Services Administratifs et Commerciaux).

Un quatrième conseiller est, en lien avec un département pédagogique, responsable d'un dispositif particulier financé par le Fonds d'Action Sociale (FAS) pour le public migrant.

La gestion du dispositif "Incitation" est une fonction éclatée entre trois conseillers. L'éclatement correspondrait à trois types de publics : le public dit "coupe-couture", le public dit "incitation par le secondaire", le public dit relevant du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) et bénéficiant du dispositif Module d'Orientation Approfondie (MOA). Cette mesure financée par l'Etat est conçue comme une étape préalable indispensable à la définition d'un parcours d'insertion pour les demandeurs d'emploi.

Il en sera de même du dispositif nouveau dit "formations à projet". L'expression reviendra souvent par la suite. Il s'agit de formations en accompagnement de projets d'organisation collective, d'action, ou d'intervention des stagiaires sur leur environnement socio-économique. La diversité des formations a entraîné une gestion distribuée entre les trois conseillers qui ont pris l'initiative de leur lancement.

Enfin, la mise en oeuvre de la mesure crédit-formation est transversale au dispositif général d'incitation et aux dispositifs de qualification. La gestion de cette mise en oeuvre est également éclatée entre deux autres conseillers en formation : l'un assure la gestion du crédit-formation dit "à temps partiel", l'autre la gestion du crédit-formation dit en "secteur tertiaire". De façon globale, rappelons-le, le crédit-formation vise à engager les personnes qui sont volontaires dans un parcours de formation personnalisé leur permettant d'obtenir un niveau de qualification professionnelle de niveau V.

Comme on le voit, plusieurs logiques viennent se croiser. On en recense cinq :

- Une logique de gestion de la formation par filières dans laquelle s'enracinent les fonctions de trois conseillers.

- Une logique d'animation d'un dispositif particulier par un public spécifique (FAS) qui fonde la fonction d'un quatrième conseiller.

- Une logique de responsabilités éclatées entre trois conseillers pour le dispositif d'incitation, entre deux conseillers pour le sous-dispositif du crédit formation.

- Une logique de gestion de projet.

- Une logique de correspondants de départements pédagogiques internes à l'institutions CUEEP.

Les fonctions ou les rapports des conseillers à l'action peuvent être représentés de la manière suivante :

Schéma

Conseiller 1 →	Dispositif de qualification mécanique-auto + incitation
Conseiller 2 →	Dispositif de qualification électricité + électronique
Conseiller 3 →	Dispositif de qualification gestion du personnel administratif
Conseiller 4 →	Gestion du crédit formation à temps partiel + incitation RMI-MOA
Conseiller 5 → relié au département formation de base	Dispositif particulier FAS + formation à projet
Conseiller 6 → relié au département droit	. Activité pédagogique directe . Formation de formateurs . Crédit formation tertiaire . Incitation coupe-couture . Formation à projet

Cette présentation correspond à l'état des responsabilités au démarrage du processus d'opérationnalisation. Le moment qui nous intéresse. Depuis, bien des changements sont intervenus.

Cette présentation a au moins le mérite de faire apparaître les types d'implication de chaque conseiller dans le dispositif global. Elle a ses limites : elle ne montre pas les rapports de travail qui existent entre les responsables.

Pourtant les rapports de collaboration fonctionnelle sont multiples : les deux conseillers responsables des 2 CAP secondaires ont un espace de colla-

boration important : moments de stages communs, mélanges des publics, élaboration des calendriers en commun.

Cette zone de collaboration est ouverte à un troisième conseiller (département droit) pour des démarches pédagogiques spécifiques liées au Techniques de Recherche d'Emploi (TRE), droit du travail (matières des CAP).

Un deuxième espace de collaboration rassemble le conseiller (département droit) et la responsable du CAP tertiaire pour la coordination pédagogique et le suivi des formateurs dans cette filière.

La mise en oeuvre de l'incitation pour le public RMI repose sur une collaboration étroite entre la responsable de ce secteur et le conseiller du département droit pour la formation de formateurs et l'utilisation des contenus (Economie Familiale et Sociale : EFS).

Enfin, la gestion du crédit-formation à temps partiel entraîne une collaboration étroite entre la responsable de ce sous-dispositif et le conseiller gérant la filière qualifiante du tertiaire⁹.

L'analyse de l'implication des acteurs de terrain dans la recherche a montré comment joue le principe de la libre participation. Il a conduit à l'émergence d'un collectif d'acteurs restreint aux responsables politiques et à l'animateur TRIGONE. Il n'y a pas eu donc coïncidence totale entre responsables de l'action et acteurs engagés dans la recherche.

Cette analyse a conduit à identifier ces derniers non seulement dans leur statut, mais aussi dans leurs rapports à l'action objet de recherche, et dans leurs interdépendances fonctionnelles.

Quelle a été la perception des enjeux par ces mêmes acteurs ?

§ 2. L'ENJEU FONDAMENTAL

Théoriquement, l'enjeu fondamental est ce que l'équipe risque dans l'opération de restructuration : elle peut gagner, ou perdre à tout moment.

Le schéma directeur, rappelé plus haut, posait les principes de la réorientation d'une action qui a subi au fil des ans, des déviations. Le temps n'est plus de s'interroger sur le contenu de tel ou tel principe d'action. Le temps n'est plus de laisser coexister des pratiques déviantes et un projet théorique de globalisation. Le moment est venu d'inscrire le projet pris dans toutes ses composantes dans les pratiques quotidiennes quelles que soient les ruptures nécessaires.

⁹ Là encore, il s'agit des relations au moment du démarrage de l'opérationnalisation. Les changements introduits par la suite dans la répartition des fonctions ont eu vraisemblablement un retentissement sur le jeu "relationnel".

Traiter la question de l'enjeu fondamental, implique que nous le définissions au niveau collectif et au niveau individuel. Ensuite nous pourrions l'identifier, le vérifier au niveau des travaux proprement dits du groupe.

1. *Nature de l'enjeu*

Dans le contexte d'opérationnalisation, l'enjeu collectif est le risque du changement effectif des pratiques selon les principes établis et grâce à une intervention volontaire et solidaire de tous les acteurs. L'enjeu est l'engagement réel de tous les responsables dans une entreprise de rénovation à laquelle ils ont adhéré jusqu'à maintenant.

Au niveau individuel, l'enjeu peut être le risque d'une perte momentanée d'influence, de pouvoir lié à un territoire soigneusement gardé, mais cette déstabilisation n'est pas une fin en soi. En cas de réussite du projet, elle débouche sur une responsabilité retrouvée, mieux définie parce que articulée à celle des autres, dans le cadre du fonctionnement d'un dispositif global.

Le risque pour chacun est aussi d'introduire, sinon un bouleversement, du moins une modification du jeu relationnel avec les formateurs et les stagiaires. Ce changement des rapports de travail n'est pas non plus une fin en soi. En cas de réussite du projet, il conduit à un nouvel ordonnancement des relations, au sein duquel chacun peut, s'il le veut, retrouver une place.

Dans quelle mesure, les enjeux, ainsi formulés, sont vérifiables dans les discours, les comportements observables des responsables, au fil des travaux ?

2. *L'enjeu dans les travaux de recherche*

Aucune réunion n'a été consacrée explicitement à la question des enjeux. Mais ceux-ci sont inscrits en permanence dans les travaux axés sur la restructuration des pratiques. Ils sont donc implicites, ce qui ne veut pas dire ignorés.

De plus, une relecture attentive de ces travaux ne laisse pas apparaître telles quelles, les formulations exprimées plus haut. Celles-ci sont, pour partie, une réinterprétation de ce qui s'est joué, de ce que les acteurs ont risqué collectivement. Tout au plus, il est possible de rassembler des indices significatifs du poids des enjeux dans le déroulement des travaux.

Ces indices sont de trois ordres : certains ont une portée négative ; d'autres ont une portée positive mais restreinte ; d'autres enfin, ont une portée globale et positive¹⁰.

10 Le texte soumis à l'analyse et à la critique des acteurs de terrain comportait des références constantes aux réunions concernées. Elles ont été supprimées ici dans un souci d'allègement pour le lecteur.

a) *Les indices négatifs*

Les indices renvoient au projet et à ses enjeux, mais comme à un pôle négatif à éviter provisoirement. Ils sont constitués des "ruses" momentanées, conscientes ou inconscientes, pour contourner la mise en oeuvre du projet, qui risque de bousculer des positions acquises. Les ruses se sont traduites dans le détournement du sens de certains mots tels "action d'incitation" ou "préqualification" ou "formation à projets". Elles se sont exprimées aussi dans des tentatives pour faire coïncider "le nouveau" avec "ce qui se fait déjà", ou avec "un projet personnel".

Les indices sont significatifs dans la mesure où ils renvoient à des résistances au changement, et donc à une perception de l'enjeu. Cependant ils ont une portée très limitée. Il est possible de les conforter par des indices positifs.

b) *Les indices positifs*

Les indices renvoient au projet, et à ses enjeux comme à un pôle positif et attractif. Ils résident dans le vocabulaire spécifique utilisé par l'équipe au cours de ses travaux. Quelles sont les expressions significatives de son projet ? "Restructuration", "rénovation", "réorganisation", "synergie des mesures" : ces termes reviennent souvent, soit reliés à l'ensemble de l'action collective de formation, soit en lien avec tel ou tel dispositif.

D'autres expressions tout aussi significatives, affleurent : "recherche d'un pôle d'incitation", "reconstruire une logique globale de l'incitation", "chercher une logique de module et non une logique de dispositif" ; certains responsables ont parlé "d'un retour aux sources" en même temps que "d'une logique des filières".

Mais le concept le plus souvent utilisé par l'équipe, comme signal de reconnaissance mutuelle, et moyen pour caractériser sa propre démarche, est celui de "*globalisation*". C'est bien l'objectif annoncé dans le projet et poursuivi dans le processus "*d'opérationnalisation*".

Est-ce à dire, que dans la diversité des contextes, le terme a toujours gardé le même sens pour chacun des participants ?

La prudence s'impose. Certes l'expression "*globalisation*" a été soigneusement définie dans le schéma directeur. Mais au fil des réunions consacrées à la mise en oeuvre du schéma, le sens du terme a pu varier. Sa fréquence d'utilisation pourrait être le signe de son ambiguïté : le terme peut renvoyer à deux démarches non seulement différentes, mais contraires.

1. L'une consiste dans l'addition de tous les dispositifs particuliers actuellement existant au sein d'une même action, pour arriver à une prétendue "*globalisation*". Dans ce cas, chacun peut utiliser le terme pour faire valoir son territoire particulier, comme si la somme des parties expliquaient le tout.

2. L'autre démarche consiste à partir d'un dispositif global porteur d'un projet éducatif répondant à la globalité des besoins. A l'intérieur de celui-ci, les objectifs s'organisent de façon hiérarchique et interdépendante, et les dispositifs particuliers prennent du sens en jouant des rôles spécifiques et complémentaires. Dans ce cas, c'est le tout qui explique les parties, et devient principe d'organisation. La globalité est une totalité structurante. Il est possible que l'expression n'ait pas toujours renvoyé à cette réalité unique. Cet indicateur d'enjeu peut être, à son tour, complété par un indice à valeur globale.

c) Les indices à valeur globale

Ces indices consistent dans la réaffirmation, au démarrage de chaque réunion de travail, non seulement de telle ou telle partie du projet à mettre en oeuvre, mais de la globalité de celui-ci en repérant à chaque fois, les parties achevées, inachevées, ou à mettre en chantier pour l'opérationnalisation.

Ce réflexe de "globalité" est l'indice le plus probant de l'enjeu perçu par l'équipe. Adopté en décembre 1990, le contenu du projet, élaboré collectivement, n'a jamais été remis en cause dans la suite de la recherche-action, quelles que soient les difficultés rencontrées. Il a toujours été perçu collectivement, comme la solution théorique la moins mauvaise pour réorganiser l'action.

La mise en oeuvre, on le verra, allait entraîner une série de choix opératoires difficiles. S'il y a eu rejet, ce n'est pas rejet du schéma-directeur, mais rejet de propositions opératoires qui n'avaient que l'apparence de conformité avec le projet ou rejet de formes de mise en oeuvre impraticables actuellement.

A travers une série d'indices négatifs, positifs, et des indices à portée plus globale, nous avons montré le poids des enjeux dans les travaux du groupe poursuivant un objectif de globalisation.

Comment le groupe a poursuivi, à travers la multiplicité des réunions, cet objectif ? C'est la question de la stratégie.

§ 3. QUELLE STRATEGIE ?

"Stratégie" s'entend ici comme l'art d'organiser et de coordonner les efforts collectifs pour atteindre un but partagé par tous.

L'objectif est une action collective de formation à réorienter selon des axes politiques soigneusement définis.

La pertinence d'une stratégie peut s'apprécier par rapport à cet objectif final. Or la poursuite de celui-ci comporte un certain nombre d'exigences in-

contournables. Il convient donc d'expliciter ces exigences pour apprécier ensuite la stratégie de recherche suivie par les acteurs.

1. *Les exigences liées à la poursuite d'un objectif de restructuration*

Ces exigences sont au nombre de sept.

1.1 - Tout d'abord, il est fondamental de travailler sur les représentations qu'ont les acteurs de l'action que l'on se propose de transformer. Un langage commun est nécessaire pour une communication minimale entre les acteurs, et la confrontation des pratiques de chacun. Ce travail passe par une élucidation des notions de base utilisées par tous¹¹.

1.2 - L'expression et l'analyse des pratiques de chacun est indispensable pour que la recherche soit en prise directe sur l'action.

1.3 - Une critique et une confrontation systématique des pratiques exprimées avec le modèle de référence, permet de mesurer les écarts, les distorsions et d'envisager les ruptures nécessaires, voire le changement de logique dont il a été question dans le schéma-directeur.

1.4 - Si le changement de logique est nécessaire, il ne peut avancer que sur la base de l'élaboration de "projets sectoriels" élaborés en groupes restreints. Pour être pertinents, ces projets ont à prendre en compte les orientations nouvelles prédéfinies et les opérationnalisations déjà mises en place.

1.5 - Pour être validés, ces projets sectoriels sont examinés par le collectif de la recherche-action. Ils font l'objet de critique, de réaménagements éventuels, et enfin de prises de décision. S'ils sont retenus, leur mise en oeuvre s'accompagne de la définition de critères de réussite permettant une évaluation et les corrections nécessaires.

11 Cette démarche d'élucidation des notions ou de définition des concepts en Sciences de l'Education est partagée aussi bien par les chercheurs que par les opérateurs de formation. En effet, en ce domaine, les outils sont nombreux. Citons :

. Coudray L., *Lexique des Sciences de l'Education*, Edit. E.S.F., Paris 1973, 142 p.

. De Landsheere G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, P.U.F., Paris 1979, 338 p.

. Foullquier P., *Dictionnaire de la langue pédagogique*, P.U.F., Paris 1971, 492 p.

. Letf J., *Philosophie de l'Education*, Tome 4, Vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des Sciences de l'Education, Edit. Delagrave, 1979, 312 p.

. Mialaret G., *Vocabulaire de l'Education*, P.U.F., Paris, 1978, 488 p.

. Mialaret G., *Lexique de l'Education*, P.U.F., Paris, 1981, 168 p.

. Reboul O., *Le langage de l'Education*, P.U.F., Coll. "l'Educateur", Paris, 1984, 176 p.

et plus récemment :

. Danvers F., *700 mots-clefs pour l'éducation*, PUL, Lille, 1992, 328 p.

1.6 - Même validés et dotés d'un seuil de réussite, les projets sectoriels ne sont opérationnalisables que si l'équipe parvient à les intégrer dans la maquette globale de rénovation de l'action.

1.7 - L'adhésion des formateurs et des stagiaires non seulement aux principes d'action, mais aussi aux modalités de mise en oeuvre est un "passage obligé" pour inscrire durablement le changement dans l'action.

Cela exige une procédure minimale d'information et de formation de formateurs, à chacune des étapes d'opérationnalisation. Telles sont les exigences liées à la poursuite de l'objectif de restructuration. La référence à l'ensemble de ces conditions va nous permettre d'apprécier la pertinence de la stratégie suivie par les acteurs dans leur intervention, si toutefois ils ont eu une stratégie.

2. *La stratégie adoptée*

Les acteurs n'ont organisé aucune réunion consacrée spécifiquement aux problèmes de stratégie. Les questions de méthode ont été fréquemment posées, mais toujours en lien avec tel ou tel dispositif à réarticuler dans un schéma d'ensemble.

La méthodologie de résolution de problèmes a toujours été envisagée en confrontation avec des données de terrain à maîtriser et à organiser.

Il en résulte que la stratégie dont il sera question ici, ne se déduit pas d'énoncés théoriques, ni de déclarations de principe formalisés à un moment donné. Elle se dégage d'une relecture globale des travaux, de l'examen du comportement des acteurs, à travers la résolution ou la non-résolution des problèmes.

Sans anticiper sur le contenu décisionnel qui sera présenté plus loin, voici les indications utiles qui permettent de parler de ligne de progression dans la recherche, et donc de stratégie.

Une question fondamentale reviendra au démarrage des travaux : dans quel ordre produire le changement ? Par où commencer la globalisation ? Comment progresser ?

A posteriori, même s'il y a eu des retours en arrière, des apports d'éléments extérieurs aux contenus des ordres du jour, il est possible de repérer une ligne de progression assez précise. Elle se définit ainsi :

- . de l'évaluation des stagiaires à la reconstruction de filières en formation générale et professionnelle ;
- . des filières à la reconstruction d'un pôle d'incitation ;
- . d'un pôle d'incitation à l'élaboration de formations à projet.

Cette progression n'a pas été linéaire. Elle a été alourdie, freinée ou au contraire enrichie par trois séries d'éléments. La première est constituée par l'apport, à chaque réunion, d'informations politiques ou institutionnelles, parfois extérieures à l'ordre du jour prévu, mais ayant toujours un lien avec le devenir de l'ACF. La seconde est formée de réexamens de questions déjà analysées, de retours sur les étapes antérieures pour analyser les nouvelles difficultés d'application. La troisième est constituée par le surgissement, au fil de la recherche, de ramifications secondaires, de projets d'étude retenus comme pertinents à un moment donné, mais laissés en suspens à ce jour.

Par ailleurs, un élément "encombrant" a hypothéqué cette dynamique : il s'agit de la mise en oeuvre d'un centre de ressources : question qui trouvera difficilement une réponse.

Enfin, cette ligne de progression ne correspond pas à une quelconque hiérarchisation des dispositifs. Elle traduit "le plan d'attaque" que se sont donné les opérateurs. Il en existait d'autres sans doute.

Ce plan d'attaque, constitue-t-il une stratégie pertinente eu égard au référentiel posé plus haut, c'est-à-dire les exigences liées à un objectif de restructuration ?

3. *La pertinence de la stratégie adoptée*

Les exigences posées plus haut ont-elles été remplies dans cette ligne de progression ? Si oui, sous quelles formes ? Et avec quelles limites ? Sinon, pourquoi ?

a) *Elucidation des concepts*

L'action collective véhicule une multiplicité de concepts dont certains sont spécifiques à son terrain. Même si les termes ont pu être définis par ailleurs, il est nécessaire que les acteurs de la recherche-action refassent par eux-mêmes et pour eux-mêmes, l'effort d'élucidation.

Six concepts sont à prendre en considération ici : "Evaluation", "alternance", "incitation", "préqualification", "remise à niveau", "formation à projet".

L'évaluation a toujours été référée aux stagiaires eux-mêmes, qu'il s'agisse des nouvelles personnes accueillies ou des anciennes. La réalité de l'évaluation a été analysée dans son importance, ses exigences, ses modalités pratiques.

Qu'est-ce qu'évaluer ? Une telle question a été abondamment employée en référence aux pratiques du centre CUEEP de Sallaumines, ou d'autres organismes de la zone mais ce terme n'a jamais été défini en lui-même.

Il en est de même du concept "d'alternance" au cours des réunions consacrées à la reconstruction des filières.

Par contre la nécessité de redéfinir "l'incitation" a été explicitement posée. La démarche conceptuelle a été riche et a conduit à confronter le terme "incitation" avec l'expression "préqualification" utilisée par les partenaires extérieurs, pour conclure à l'identité de sens.

L'ambiguïté du terme "remise à niveau" tel qu'il est utilisé par des acteurs extérieurs a été repérée.

L'expression "formation à projet" a été également définie pour la distinguer non seulement des formations à contenu modulaire mais aussi des formations à projet interne.

Le projet de "centre de ressources" est revenu souvent à l'ordre du jour de plusieurs réunions : il a été analysé dans ses implications, ses exigences, sa fonctionnalité pratique, sans faire l'objet d'une approche conceptuelle pour elle-même.

Il en résulte deux constatations intéressantes pour l'appréciation de la stratégie. L'opération "élucidation des concepts" comme composante d'une stratégie de travail a réellement fonctionné. Cependant, elle s'est développée selon une intensité variable au fil des travaux. En effet, elle a concerné avant tout l'incitation et la formation à projet. Elle aurait pu s'étendre aux autres concepts relevés plus haut et qui constituent la charpente de la recherche.

Par ailleurs, dans ses limites, la démarche d'élucidation a été plus spontanée que prescrite. Elle ne correspond aucunement à une sorte de mission "veille" dans l'équipe. Aucune personne précise n'a été chargée ou ne s'est chargée de susciter, de façon habituelle, la démarche d'élucidation au fil des nombreuses réunions. Elle est née chaque fois de la difficulté ressentie de confronter les pratiques en l'absence d'un langage commun.

b) Expression et questionnement des pratiques existantes

Le centre de ressources et les formations à projet constituent l'aile totalement novatrice du projet. Par contre, l'incitation, les formations générales et professionnelles, l'alternance, l'évaluation correspondent à des pratiques existantes à l'intérieur du centre.

Chaque responsable de secteur à la demande du groupe a été conduit à l'expression des pratiques dans son domaine. Le questionnement critique a été opéré par le collectif de la recherche.

La démarche a été la même, qu'il s'agisse de la tentative prématurée d'évaluation des stagiaires sur laquelle nous reviendrons, des formations générales et professionnelles sorties d'une logique de filières, des pratiques de l'alternance, des pratiques de l'incitation en général ou rattachée soit à des matières existantes soit à des dispositifs particuliers (MAO - DAIBO).

Deux facteurs ont alourdi et ralenti ce processus d'analyse des pratiques. D'une part la difficulté de quelques responsables d'explicitier les faits et données jusqu'au bout doublée d'une tentative consciente ou inconsciente de laisser subsister une zone de "non-dits". D'autre part, l'absence de grille formalisée permettant d'appréhender les pratiques sous tous leurs aspects.

Il en résulte que le questionnement a été fait au coup par coup, selon les exigences globales du projet à opérationnaliser et qui est resté la référence essentielle.

A plusieurs reprises, l'analyse s'est déplacée soit sur des pratiques extérieures au centre mais internes au CUEEP, tels ces centres de ressources, soit sur des pratiques des partenaires extérieurs, tel le mode d'évaluation des GRETA, ou le comportement d'autres organismes de formation par rapport à l'alternance.

Même s'il était possible de l'optimiser dans ses instruments et donc dans son déroulement, cette pratique de l'analyse indique que la deuxième et troisième exigence du référentiel ont été au moins partiellement remplies. Qu'en est-il de l'élaboration de projets sectoriels ?

c) L'élaboration de projets sectoriels

L'élaboration de projets sectoriels a exercé une double fonction au sein de la tentative globale de restructuration. Tantôt elle a servi à mettre en avant des solutions possibles pour mesurer les écarts entre pratiques existantes et opérationnalisation du projet. Tantôt elle a permis d'impulser des pratiques nouvelles, explicitations du projet.

En ce qui concerne la rénovation des pratiques anciennes, la progression dans la restructuration a reposé, à chaque étape, sur l'élaboration effective de projets sectoriels. Ceux-ci ont été faits en groupes restreints, dits groupes techniques. Ils ont travaillé en étroite synergie avec le collectif de recherche-action, soit pour préparer le travail de recherche et les prises de décisions nécessaires, soit pour inscrire le contenu des décisions dans la maquette d'opé-

rationnalisation, quitte à renvoyer les difficultés non résolues au groupe de recherche.

Au delà, des multiples tentatives de planification des filières qui se sont déroulées de janvier à juin 1991, le recensement fait apparaître 4 projets sectoriels examinés par le groupe recherche :

- projet d'incitation dit "coupe-couture",
- projet de préqualification ou d'incitation dans des secteurs secondaires,
- projet d'incitation dans le secteur tertiaire par des "familles de métiers",
- projet de rattachement de l'incitation du public RMI (dispositif MAO) aux autres formes d'incitation.

En ce qui concerne l'impulsion de nouvelles pratiques dont les résultats tangibles seront examinés plus loin, la dynamique s'est exprimée dans l'élaboration de projets novateurs. Trois concernent la mise en place de "formations à projets" dont la signification a été définie. Il s'agit :

- de la création et du fonctionnement de deux associations de "coupe-couture" animées par d'anciens stagiaires.

- De l'opération dite "Définition d'un projet professionnel" dans les métiers du secondaire, ou projet Approche du Nouvel Environnement Technologique (A.N.E.T.). Cette démarche consiste à permettre aux stagiaires de découvrir, de façon fragmentaire, les composantes d'une technologie, par des opérations simples de "montage - démontage", et d'acquérir une culture technique de base, par la maîtrise de concepts fondamentaux liés à leurs gestes.

- Du projet d'action innovante dite "Service de Transports Individuels" (S.T.I.). Le projet répond aux besoins de personnes marginalisées ayant souvent des problèmes de déplacement pour une démarche de recherche d'emploi, ou de participation à un stage de formation. Le projet consiste à créer des ateliers d'entretien et de prêt de véhicules deux roues. La démarche s'appuie sur un large partenariat : Conseil Général, associations locales, collectivités locales, organismes de formation, stagiaires.

Le quatrième projet concerne la mise en place d'un centre de ressources. Il a été discuté à plusieurs réunions dans son organisation, ses fonctions, son articulation avec les autres composantes du dispositif global ; mais sa problématique de mise en place a été surdéterminée par la question politique et stratégique du recrutement d'une personne "qualifiée" pour gérer cet espace éducatif.

Le relevé de projets sectoriels en groupes techniques montre non seulement une volonté d'impulser des pratiques innovantes pour expliciter le projet éducatif de départ, mais aussi l'implication effective des acteurs de terrain dans la démarche de restructuration globale.

Encore fallait-il, en termes de stratégie, que la production et l'examen de ces projets conduisent aux prises de décision nécessaires pour l'opérationnalisation et à l'énoncé de critères de réussite.

d) *Processus de décision et énonciation des critères de réussite*

L'examen de cette phase de la recherche indique l'émergence de deux phénomènes importants, apparemment indépendants. L'un et l'autre conduisent à relativiser la qualité de l'opérationnalisation. Le premier consisterait dans la fragilité du lien entre projet - décision - critères de réussite. L'autre renverrait à une mobilité apparente du centre de décision, se déplaçant entre "groupes techniques" et "collectif recherche". L'analyse va examiner les deux phénomènes séparément.

- Fragilité du lien projet - prise de décision - critères de réussite

Les projets sectoriels mentionnés plus haut, ne sont pas restés dans l'état. Tous ont fait l'objet, à un moment donné, d'un enchaînement de prises de décisions positives ou négatives dont il sera possible plus loin, de relever les effets tangibles sur le terrain.

En effet, le projet de reconstruction de filières a été examiné surtout en groupes techniques. Le projet est entré dans la phase décisionnelle à partir du moment où les modalités d'opérationnalisation ont été formulées et provisoirement arrêtées.

Or, cette étape a été franchie en groupes techniques et présentée seulement dans le collectif recherche-action. Sur cette base, un nouveau planning a été organisé. De cette manière, une première simulation pouvait être présentée à l'assemblée générale des formateurs, pour être discutée par la suite, dans des groupes sectoriels.

De plus, il est difficile, voire impossible, de trouver dans les travaux du collectif, un énoncé explicite de critères de réussite. Ceux-ci étaient-ils, à ce moment là, suffisamment évidents, pour que les acteurs ne jugent pas nécessaire de les formaliser ? La question reste ouverte.

Dans le domaine de l'incitation, trois projets sur quatre ont fait l'objet d'une décision positive d'opérationnalisation : "coupe-couture et vie sociale", les ateliers dits "famille des métiers", la coordination des ateliers MAO-RMI avec les autres lieux d'incitation. Ce constat ne préjuge pas de leur intégration effective dans le planning arrêté par la suite¹².

La netteté des décisions concernant ces projets, contraste avec le laxisme entourant les critères de réussite. En effet, il est difficile, voire impossible, de repérer, à cet endroit-ci, l'énoncé de tels critères. Cette carence, laissée telle

12 Les difficultés de planification ont été telles que seul le projet coupe-couture a été intégré.

quelle, compromettra peut-être le suivi, le contrôle, l'évaluation des actions concernées.

En revanche, les formations à projet examinées dans les réunions les plus récentes non seulement ont été suivies de décisions d'opérationnalisation, mais encore ont été assorties d'un système de critères de réussite. Il a été retenu que la réussite des deux associations autonomes de "coupe-couture" s'évaluera :

- au nombre de participants au bout d'un an,
- aux signes d'autonomisation, tels que l'autofinancement intervention à l'extérieur, vente des produits confectionnés,
- à l'expression effective d'une demande de formation en "techniques de gestion".

La formation dite "définition d'un projet professionnel" sera évaluée positivement, si 75 % des stagiaires sont orientés vers les débouchés de l'incitation, formations générales, formations professionnelles, formations à projet et si l'orientation est diversifiée.

Le projet dit "Service de Transports Individualisés", est considéré comme réussi si les dix ateliers prévus sont ouverts effectivement avec deux stagiaires par site, et si les partenaires co-signataires de la convention se mobilisent localement.

Il ressort de cette présentation une relative fragilité du lien pourtant nécessaire entre projet - décision - contrôle par les critères de réussite. Cette fragilité consiste dans le laxisme certain qui entoure l'élément de contrôle. Sur ce point, au cours des dernières réunions, les acteurs impliqués se sont montrés plus rigoureux, comme nous l'avons signalé. Deux explications sont possibles, mais à vérifier : le processus de recherche aurait atteint son point de maturité. De plus, le caractère novateur des projets en question aurait entraîné un plus grand engagement des opérateurs dans le processus de mise en oeuvre et de contrôle.

L'analyse de ce premier phénomène a fait souvent référence au dualisme des réunions : tantôt il a été question de groupes techniques, tantôt de collectif de recherche-action. Ce dualisme interroge le processus décisionnel ; il pose la question de la localisation du centre de décision, ou de son déplacement éventuel. Après avoir examiné l'instabilité du lieu : projet - décision - critères de réussite, l'analyse va examiner ce deuxième phénomène.

- La mobilité du centre de décision

Les prises de décision d'opérationnalisation et l'énoncé des critères de réussite sont au coeur de la recherche-action, dans la mesure où ils amorcent le processus de transformation de l'action.

Aussi, l'implication de tous les acteurs politiques dans cette phase, est nécessaire pour leur adhésion aux transformations souhaitées. Dans cette optique, le groupe technique, auquel il a souvent été fait référence, ne peut être

lieu de décisions mais lieu de préparation et d'application des mesures prises : mais, sous couvert de complexité des données de terrain, le risque est grand de la part des acteurs de laisser en fait le pouvoir de décision au groupe technique, au détriment du collectif-recherche, quitte à ce que ce dernier reprenne ses prérogatives le moment venu, dans d'autres domaines. C'est un des écueils de la recherche action : il pose tout à la fois la question de l'unicité du lieu de décision, et de la synergie entre "collectif de recherche" et groupes techniques.

Cette remarque générale permet de critiquer un des moments de la recherche analysée ici. L'examen des travaux produits au cours des différentes réunions, l'observation du comportement des acteurs indiquent la dualité du centre de décision.

Dans cette longue marche vers l'opérationnalisation d'un projet éducatif global, le collectif recherche-action a été l'instance décisionnelle des divers projets d'incitation et de formations à projet dont il a été question plus haut. Mais une procédure atypique s'est greffée sur ce mode opératoire. Elle a concerné la mise en filière des formations.

En effet, la reconstruction des formations en filières modulaires a été la partie la plus complexe. Ceci s'explique par la multiplicité des contraintes, et le nombre important de variables à prendre en compte. Or cette aile du projet a été arrêtée dans des groupes techniques animés par le directeur du centre. C'est cette instance qui a fait le choix des hypothèses d'opérationnalisation. Le travail est revenu dans le collectif "recherche-action", sous cette forme décisionnelle. Paradoxalement, ainsi que nous le soulignons plus haut, les critères de réussite n'ont été définis nulle part. Cette omission est peut-être la conséquence de l'instabilité du lieu de décision.

Etait-ce un passage obligé à ce moment là ? Le déplacement du pouvoir de décision du collectif recherche-action vers les groupes techniques a-t-il permis une avancée plus rapide ?

Quoiqu'il en soit, aucun des acteurs n'a critiqué à un moment donné ce mode de fonctionnement qui a conduit à des résultats constatables et positifs au regard du projet.

La double présence du chef de centre dans les deux types de groupes a-t-elle tout à la fois favorisé et entraîné ce phénomène ?

Autant de questions laissées ouvertes, mais qui reposent le problème bien connu d'une articulation entre "le technique" et "le politique", mais aussi la question de la décision dans la recherche-action et dans le groupe sur lequel celle-ci vient se greffer.

Mais peut-être que ce relevé de difficultés n'est qu'un faux problème au regard de la recherche-action conçue de façon large, c'est-à-dire coextensive à toutes les manifestations de travail organisées et articulées à l'action à transformer, et non enfermée dans les réunions étiquetées "Recherche-Action".

L'examen du processus de décision et des critères de réussite énoncés qui vient d'être fait montre une exigence stratégique partiellement remplie. D'une part, la constance dans la fixation des critères de réussite a fait défaut, du moins dans le discours, explicite sinon dans le comportement des acteurs. D'autre part, s'il y a là pour chaque projet, décision effective d'opérationnalisation, le lieu décisionnel s'est déplacé parfois du collectif recherche-action vers les groupes techniques. C'est dans ce sens que nous avons parlé d'un lien instable entre projet - prise de décision - critères de réussite et de variabilité du centre de décision.

e) *Planification et dispositif de suivi*

Tous les projets qui ont été assortis d'un dispositif d'opérationnalisation ont fait l'objet d'une tentative d'intégration dans la planification globale de l'offre de formation. Cette opération a été régulièrement conduite par des groupes techniques en accompagnement ou en prolongement de la recherche proprement dite.

La maquette actuelle de l'offre effective de formation sera présentée dans la dernière partie. Son examen présentera un vif intérêt. Il permettra de vérifier les résultats constatables sur le terrain de l'entreprise de restructuration et les écarts entre formations décidées et formations offertes.

Par ailleurs, le suivi nécessaire du dispositif ainsi réorganisé a non seulement été évoqué au cours des différentes réunions de recherche, mais il a reçu un début d'exécution.

En effet, une procédure d'information sur la nouvelle logique de l'ACF et la réorganisation des filières a été mise en oeuvre. Elle s'est traduite dans une réunion générale de tous les formateurs qui a été organisée à cet effet au début de l'opérationnalisation. Durant les mois suivants, les responsables de secteurs ont entrepris un travail d'approfondissement dans des réunions spécifiques.

Plus tard, cette même procédure a été reprise aussi bien pour la réorganisation de l'incitation que pour les nouvelles formations à projet.

- Cette analyse a permis de montrer l'émergence d'une stratégie parfaitement identifiable pour conduire un processus d'opérationnalisation. De plus, elle a établi qu'à l'intérieur de cette stratégie, les exigences considérées comme fondamentales, pour réorienter une action de formation, ont été globalement remplies mais à des degrés différents.

- Le travail sur les représentations de l'action, la clarification de certains concepts-clefs, tels l'incitation, la préqualification, les formations à projet a été développé. Il aurait pu être étendu à d'autres réalités telles l'alternance, l'évaluation, le centre de ressources, la filiarisation.

- Les acteurs se sont engagés dans l'expression et l'analyse de leur pratique. Cette démarche dont la lenteur a été soulignée, aurait été plus efficace si le groupe s'était doté d'un outil d'analyse et de lecture construit par lui. Le recours à celui-ci aurait créé un espace de parole et d'écoute plus structuré.

- En revanche la progression du groupe recherche a été favorisée par l'élaboration constante de simulations, ou de projets sectoriels née en groupes restreints. Ils ont contribué, soit à réorienter les pratiques anciennes, en incitation, formations générales et professionnelles, soit à impulser des dynamiques nouvelles : formations à projets et centre de ressources. Ce mode opératoire montre l'adhésion effective des acteurs à la démarche de globalité annoncée dans le schéma directeur.

- Au fur et à mesure de leur élaboration, le collectif recherche-action s'est saisi de ces projets sectoriels pour les valider ou les rejeter, définir les modalités d'opérationnalisation et les critères de réussite. Ceux-ci n'ont pas toujours été exposés clairement. Le groupe a été plus rigoureux pour les formations à projet que pour l'incitation et les formations en filières. Plus qu'une absence totale de critères, sans doute s'agit-il d'un manque d'explicitation regrettable, mais ceci reste à démontrer.

- La démarche de planification des projets validés et le dispositif d'information des formateurs et des stagiaires ont eu un commencement d'exécution, sans préjuger de l'état actuel des pratiques en ce domaine.

- En définitive, compte tenu des réserves émises plus haut, et le repérage des questions laissées en suspens, l'analyse montre que les acteurs ont adopté une stratégie pertinente, quoique perfectible pour restructurer l'action éducative dans laquelle ils sont engagés.

Il reste à montrer comment, en aval, cette stratégie qui s'est déroulée sur plusieurs mois a résisté au temps et à l'usure, et comment elle a été déterminée par le problème de la gestion des contraintes.

§ 4. DURABILITE DE LA STRATEGIE ET GESTION DES CONTRAINTES

1 Durabilité de la stratégie

Pour qu'une stratégie de recherche collective puisse durer et se dérouler sur une longue période, ce qui est le cas ici, il est nécessaire que le groupe se donne un jeu de règles pour organiser son fonctionnement.

Par ailleurs, le dynamique de la recherche-action passe par les réunions spécifiquement de recherche. Mais celles-ci ont un amont et un aval dont la

gestion conditionne fortement le succès de la dynamique et le suivi d'une réunion à l'autre.

Il en résulte que pour être pertinent, le jeu de règles concernera les trois phases du travail : l'amont, la recherche collective, l'aval. Qu'en est-il ?

Là encore, aucune réunion spécifique n'a été consacrée à ce sujet. Le groupe, effectivement, s'est donné des règles de fonctionnement, mais progressivement en travaillant, en avançant, selon les besoins ressentis. Leur formalisation n'est ni le résultat déductif d'une quelconque théorie, ni le fruit d'un exposé autoritaire d'un membre du collectif recherche. Il s'agit plus simplement des constatations auxquelles aboutit le questionnement méthodologique du groupe de travail.

Ce questionnement indique l'existence d'une sorte de déontologie minimum de travail, intériorisée par le groupe. Celle-ci, disons-le de suite, n'a aucun caractère exceptionnel. Elle est dans la logique d'un groupe de travail qui a une vision claire des objectifs à atteindre par étapes successives, et qui s'est donnée une planification pour les concrétiser dans l'action.

L'énoncé de cette déontologie est importante, car l'aptitude de celle-ci à couvrir les réunions de recherche dans leur amont et leur aval permettra d'apprécier sa pertinence :

1. La liberté, à tout moment, de participer à la recherche.
2. L'assiduité, pour ceux qui auraient fait le choix de participer.
3. Une périodicité régulière dans les réunions : tous les mois.
4. Une durée optimale pour un travail efficace : soit 3 heures.
5. Une préparation de chaque réunion consistant au minimum dans le relevé de toutes les décisions prises antérieurement, et l'inventaire des questions ou des problèmes en suspens au regard de l'opérationnalisation. Cette préparation étant assurée en tandem par l'animateur TRIGONE et le correspondant du département droit de Sallaumines.
6. Sur cette base, l'établissement collectif d'un ordre du jour clairement exprimé.
7. La gestion et le contrôle de l'ordre du jour annoncé.
8. L'exercice effectif de la fonction d'animation du groupe.
9. La possibilité d'apporter, en début de réunion, mais en un temps très limité, des éléments d'information concernant la vie du centre, même extérieurs au thème de recherche.
10. La réalisation de certains travaux dans des séances de type technique, telles la préparation de projets, ou l'introduction dans le planning global des décisions d'opérationnalisation.

L'amont des réunions de recherche est concerné par les cinq premières règles et, pour partie, par la dixième.

Le déroulement des réunions de recherche est visé par les règles six, sept, huit, neuf.

L'aval des réunions est concerné par les règles dix, et pour partie, par la règle cinq.

De ce point de vue, nous pouvons conclure sinon à l'efficacité du moins à la pertinence du jeu de normes que le groupe s'est donné.

Ces règles, nous l'avons dit, se déduisent de l'analyse a posteriori du fonctionnement global du groupe sur une longue période. Ont-elles toujours été respectées ? D'un côté, il serait exagéré de dire que dans leur totalité elles ont été scrupuleusement appliquées à chaque réunion. De l'autre, les pratiques de travail révèlent des modes de fonctionnement assez constants et invariables pour parler de règles du jeu¹³. Quelle qu'ait été leur application, ces règles laissaient entièrement ouverte la question de la "gestion des contraintes".

2. *La gestion des contraintes*

Les contraintes qui entourent et conditionnent l'Action Collective de Formation sont multiples : elles sont d'ordre institutionnel, financier, juridique, pédagogique, matériel et humain.

La décision de restructurer l'Action Collective ne lève pas pour autant le poids de ces facteurs. Ils continuent à exercer leur influence sur le processus de recherche action. Aussi, la gestion des contraintes fait partie du processus d'opérationnalisation.

Énoncer tous les facteurs extérieurs auxquels la recherche a été confrontée, et repérer à chaque fois le comportement des acteurs pour ruser avec chacune des contraintes serait une manière de rendre compte de cette "gestion de l'incontournable". Mais la démarche risque d'être extrêmement longue, voire fastidieuse.

Une autre approche consiste à isoler pour les analyser deux temps forts de la recherche où la problématique des contraintes s'est posée particulièrement et où la tentative de résolution a conduit dans un cas à un échec provisoire, dans l'autre à une réussite. C'est cette démarche que nous choisissons. Elle conduit à exposer deux moments de la recherche, l'un chargé d'une polarité négative, l'autre chargé d'une polarité positive. Le premier concerne l'échec de la première tentative d'évaluation des stagiaires, devant "l'urgence" ressentie de la mise en filière. L'autre a trait à l'opération réussie de la mise en filière, suite à une autre procédure d'évaluation.

13 Le texte soumis à la lecture et à la critique du collectif de travail comportait des tableaux indiquant pour chacune des réunions la mise en oeuvre ou non de cette "déontologie minimale". Nous ne les avons par reproduits ici dans un souci d'allègement de la lecture.

a) *Une tentative d'évaluation mise en échec*

Le schéma directeur a été définitivement arrêté en décembre 1990. La première décision et tentative d'opérationnalisation a eu lieu à cette même date. Elle a concerné la procédure d'évaluation de tous les stagiaires, en vue de constituer, comme prévu, des groupes de niveau.

Comme il n'était pas possible d'arrêter l'action en cours de déroulement pour la modifier, le pari était le suivant. Il est possible de modifier une action de formation déjà engagée pour la réorganiser dans un de ses éléments, conformément à un modèle d'action. Concrètement, il est possible de réorganiser un public engagé dans un processus de formation selon la logique de groupes de niveau, et sur la base d'une évaluation faisant apparaître le niveau de chacun.

Une information minimale des formateurs et des stagiaires suffirait à obtenir l'adhésion de tous à cette nouvelle logique.

Les questions considérées à ce moment là comme fondamentales ont été analysées par le collectif de recherche : qui évalue ? pourquoi évaluer ? évaluer qui ? évaluer quand ? comment ?

La mise en oeuvre de la procédure a eu lieu en fin décembre conformément aux prévisions. Elle a connu un phénomène de rejet de la part des formateurs et des stagiaires.

Le rapide compte rendu de l'un des conseillers l'illustre parfaitement.

« En vue de la préparation de la deuxième session de l'année scolaire 90-91, la réunion des conseillers en formation du 13 décembre décidait de procéder à une évaluation dans les matières générales (français, maths) des groupes existants. Le but visé était, rappelons-le, de reconstituer les groupes de niveau dans ces matières.

Immédiatement, un courrier est envoyé aux formateurs concernés, leur expliquant le motif de ces évaluations en cours d'année et la raison pour laquelle ils n'ont pas pu être prévenu avant, dans la mesure où la réunion décisionnelle n'avait pas eu lieu.

Les évaluations eurent donc lieu dès le lundi suivant qui était la dernière semaine de cours avant les vacances de Noël. Ces évaluations se sont déroulées dans un mauvais climat.

Les raisons de l'échec relatif des évaluations semblent être les suivantes :

1. Manque d'adhésion des formateurs organisant les évaluations avec le projet global, non par indifférence mais par manque d'information et de discussions pour les plus lointains, et même par manque de compréhension malgré discussion pour les plus proches.

Une réunion des formateurs devra donc être programmée pour permettre à l'ensemble des formateurs de comprendre notre projet et de l'intégrer comme le leur.

2. Méfiance et incompréhension des stagiaires qui ont vécu ces évaluations comme une sélection pouvant amener à leur exclusion de la formation.

Refus d'être mélangé avec des groupes de stagiaires qui ont mauvaise réputation¹⁴. Des stagiaires allaient jusqu'à dire qu'elles ne viendraient plus si elles se trouvaient dans ces groupes.

Refus d'être "redescendu" en Français 2 ou Maths 2... entraînant tricheries, etc.

Dans cette situation les changements auxquels nous procédons sont à effectuer avec une grande prudence. Dès octobre des évaluations seront réalisées au démarrage avec intégration dans les groupes de niveau pré-constitués (les créneaux horaires par matière seront déterminés en commun par les conseillers responsables de dispositifs) ».

Cette réaction à chaud entraîne une remarque importante au regard de la gestion des contraintes.

Il y a une face cachée de la procédure d'évaluation qui n'a pas été repérée à ce moment là par les décideurs : les conditions de sa recevabilité par les autres acteurs dont l'action allait être momentanément déstabilisée pour une réorganisation importante.

Autrement dit, la gestion des questions incontournables a pris en compte une partie seulement des contraintes, celles liées à la procédure elle-même. Elle a laissé en dehors de son champ les contraintes afférentes à une action massive en cours de déroulement. En effet, celle-ci, en dehors des acteurs politiques, engage d'autres partenaires, stagiaires et formateurs. Ceux-ci ont leur stratégie et leurs représentations par rapport à l'action et à l'évaluation qui les concerne.

L'action engagée n'est pas seulement porteuse de contraintes, elle est elle-même contrainte, et première des contraintes. La gestion de cette réalité de base eût nécessité une concertation solide entre tous les acteurs, et peut-être même le report de la procédure au moment du démarrage d'une nouvelle rentrée.

L'analyse collective qui a été faite de cette expérience négative, conduit à dire combien cet échec momentané est porteur de sens pour une opérationnalisation.

D'abord l'action engagée est la première contrainte qui s'impose aux acteurs. De ce fait, il y a un temps pour la modifier efficacement dans un de ses éléments fondamentaux.

14 Ce qui était en cause, c'est le clivage "secteur secondaire" et "secteur tertiaire".

Dans le cas présent, par l'intermédiaire des stagiaires et des formateurs, l'action s'est rendue justice à elle-même, en rejetant une greffe subite à laquelle les protagonistes n'étaient pas préparés. Ensuite, cet échec est porteur de sens, car il donne naissance à une nouvelle hypothèse d'action qui resterait à vérifier : une action massive de formation en cours de déroulement, ne pourrait être modifiée dans un de ses éléments fondamentaux, la composition des groupes par exemple, qu'à condition de l'arrêter momentanément, ou d'attendre une période de suspension significative pour que tous les acteurs impliqués parviennent sinon à un consensus total, du moins à un accord minimum qui reste à définir, sur la signification et la portée du changement introduit.

b) Une gestion réussie des contraintes dans la restructuration des filières

La dernière partie de cette recherche indiquera les résultats actuels de l'opérationnalisation du projet global. La restructuration des filières en fait partie. Il est donc possible de la considérer pour l'instant comme un élément de réussite au regard du projet. La gestion des contraintes, plus nombreuses et plus lourdes que dans l'initiative précédente, prend donc un grand intérêt en termes d'efficience.

L'analyse de ce mode de gestion sera limitée à la méthodologie suivie dans les réunions de travail du collectif recherche, mais surtout du groupe technique. L'hypothèse de départ était la mise en oeuvre de 3 CAP complets par session, sachant qu'il y a deux sessions par an.

L'opérationnalisation de cette hypothèse impliquait la gestion d'une série de neuf contraintes fondamentales interdépendantes. Nous les exposons dans l'ordre qui a été suivi pour leur analyse concrète.

1. Trois CAP complets sur une session exigent 60 modules de 60 heures chacun. En effet le CAP est le point d'aboutissement d'une progression. Celle-ci implique des paliers successifs dans tous les domaines d'apprentissage, prenant les stagiaires au plus bas des savoirs acquis. L'agencement global de ces paliers représente 60 modules.

2. Soixante modules constituent 3.600 heures/groupe. Il convenait de vérifier la compatibilité de ce volume avec les financements attendus, et faire éventuellement les réajustements nécessaires.

3. Opérationnaliser trois CAP complets implique la mise en place pour l'ensemble des trois CAP d'un tronc commun composé des domaines suivants : français, maths, Techniques de Recherche d'Emploi, économie familiale et sociale. Complémentairement, elle exige la mise en place de formations professionnelles spécifiques aux différentes filières.

4. Faire vivre trois filières c'est résoudre la question de la répartition de toutes les matières ou domaine en modules pour établir à l'intérieur de chaque matière la progression recherchée. Ceci nécessitait l'analyse des référentiels existants, le découpage des contenus de formation en modules qui s'emboîtent les uns dans les autres sous forme d'unités capitalisables.

5. Faire vivre trois filières, c'est répartir dans la semaine les formations organisées en modules. Pour permettre le passage des stagiaires d'un niveau à l'autre à tout moment, les rencontres entre les formateurs, il convenait de concentrer les modules d'une même matière si possible aux mêmes jours de la semaine. Il était donc fondamental de trouver une clé de répartition des formations de tronc commun, et une autre clé, pour que les stagiaires puissent parcourir à la fois tronc commun et formations professionnelles.

6. Comme certaines formations professionnelles nécessitent un matériel technique bien déterminé, leur répartition devait tenir compte du potentiel de salles équipées et disponibles.

7. Comme certaines formations professionnelles peuvent se faire en salles banalisées, leur répartition exigeait une compatibilité avec la planification des formations générales.

8. La mise en oeuvre de trois CAP complets mobilise un corps important de formateurs ayant tous une autre activité extérieure. Il convenait de jouer avec leurs disponibilités effectives, et les informer à temps de la nouvelle planification pour qu'ils puissent négocier, dans certains cas, un emploi du temps compatible avec cette organisation.

9. La logique de l'ACF ne permettait pas de faire table rase du passé pour ne jouer qu'avec un nouveau public. La contrainte était donc d'évaluer les possibilités d'accueil de nouveaux stagiaires, en tenant compte des cohortes déjà engagées dans un processus de formation. Il convenait donc de repositionner le public ancien dans les filières par une évaluation adaptée, de repérer les places disponibles dans chaque groupe-matière, et d'orienter l'information et l'accueil en conséquence.

10. Enfin, certains dispositifs utilisés pour alimenter les filières comportaient l'alternance obligatoire en entreprise, d'autres non. La contrainte était donc de trouver un intervalle de temps pour l'alternance, compatible avec le déroulement normal des sessions, tout en tenant compte de la gestion des stagiaires non concernés par l'alternance. La gestion coordonnée de l'ensemble de ces contraintes interdépendantes a été faite sur la base d'un nombre impressionnant de simulations concrètes. Tous les responsables de filières, avec leurs exigences spécifiques, ont participé activement et assidûment à cette dynamique combinatoire jusqu'à ce qu'un compromis s'établisse sur un modèle relativement satisfaisant pour l'instant, parmi toutes les simulations analysées.

Il ressort que la stratégie de recherche, a intégré un mode de gestion des contraintes, laquelle a reçu une traduction ambivalente faite d'échecs mais

aussi de réussites. Mais la réussite globale de l'opérationnalisation est reconnaissable à la production d'effets volontaires et contrôlés sur la nouvelle offre de formation. C'est la dernière question à examiner.

§ 5. LES EFFETS DE L'OPERATIONNALISATION OU L'OFFRE DE FORMATION DANS SON ETAT ACTUEL

Rendre compte des effets du processus d'opérationnalisation conduit à parler de l'offre de formation restructurée. Une des difficultés est de déterminer "l'ancien" et le "nouveau" et à l'intérieur du "nouveau", ce qui est dû effectivement au processus de recherche proprement dit, ce qui a été favorisé de près ou de loin par lui et enfin ce qui de toute façon aurait pu s'effectuer.

A ce dernier titre, l'appropriation du dispositif PAQUE (Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi), impulsé par le gouvernement en février 1992, et sa mise en oeuvre par le centre s'est opérée en dehors des analyses proprement dites de la recherche. Il reste que l'équipe a su saisir au bon moment les opportunités contenues dans le projet PAQUE pour concrétiser certaines restructurations mûries dans la recherche proprement dite. Mais au-delà de cet exemple, la formule "ce qui aurait pu s'opérer normalement" peut avoir un tour vicieux, si elle conduit à refaire en quelque sorte l'histoire à coups de pronostics a posteriori portant sur des changements dits "inévitables". Quoi qu'il en soit, l'analyse ici se heurte à une double impossibilité : celle d'isoler les mutations prévisibles, les "futuribles" en quelque sorte, celle de totaliser tous les changements produits par le processus de recherche ou dans son sillage. Ces deux parois infranchissables délimitent un espace au sein duquel il est possible de répondre aux questions suivantes :

- quelle est l'offre de formation dans son état actuel ?
- quelles sont les mutations repérables introduites dans cette offre, liées formellement au processus d'opérationnalisation de projet ou non ?
- liés à l'état actuel de l'offre, quels sont les enjeux perçus par les acteurs de terrain ?

La réponse à ces questions se fera en deux étapes : l'une sera consacrée à l'offre prise dans sa globalité, l'autre sera axée sur l'offre inscrite dans les divers dispositifs.

1. L'offre de formation dans sa globalité

D'un point de vue philosophique, l'objectif global qui éclaire l'offre est le développement social, culturel et économique du bassin, par la mobilisation, la valorisation des ressources humaines, l'émergence de projets d'action et d'intervention, et l'engagement des personnes dans l'action. Complémentairement, l'objectif consiste dans la montée en qualification sociale et profession-

nelle d'une population de faible niveau en lien avec les réalités socio-économiques. D'un point de vue technique, la mise en oeuvre de ce vaste projet repose sur une articulation très forte d'un ensemble de dispositifs dont les fonctions sont complémentaires, spécifiques, interdépendantes, et concourent solidairement au développement des personnes dans leur intégralité : citoyen, acteur social, travailleur salarié ou non.

Cette formulation de l'objectif global, et de la technique articulée de dispositifs interdépendants, plus qu'une invention ou une nouveauté, est une réaffirmation et une explicitation, au-delà des enlisements, des principes anciens. Mieux, il s'agit du développement dialectique d'une action qui, d'une part s'inspire d'une "philosophie de base", ou d'un "projet politique fondamental", et d'autre part s'adapte aux contraintes et à la conjoncture politique du moment.

Le tableau qui suit, montre la répartition du public concerné par la globalisation, par statut et par sexe.

Répartition du public (année 1992)

	TOTAL	HOMMES	FEMMES
Salariés	83	60	23
Demandeurs d'emploi	615	247	368
Individuels (mère de famille, retraités)	190	87	103
	888	394	494

Le tableau ci-après présente l'offre actuelle de formation portée par l'ensemble des dispositifs de base¹⁵.

Le tableau fait apparaître le poids respectif de chaque dispositif par le relevé du nombre d'heure stagiaires et le nombre de personnes physiques. Il s'agit donc non d'une offre théorique mais bien "vivante" actuellement. Dans sa globalité, l'offre vivante intègre également quatre dispositifs transversaux qui concourent à l'alimentation, au développement, et à la qualité de fonctionnement des dispositifs de base : un dispositif d'accueil et d'information, un

15 Concernant les formations à projet :

"Si Versailles m'était conté" : projet de 120 heures de formation, 60 heures sont consacrées à la réalisation d'objets en couture pour réaliser le financement du voyage à Versailles. 60 heures sont réservées à des études sur le château lui-même.

"Europe costumée" : projet de découverte des costumes traditionnels en Europe. 120 heures de formation : recherche de documents, préparation des patrons, coupe des tissus, réalisation des costumes.

"Au service des municipalités" : mise à disposition des communes de l'ACF, d'un groupe de couture pour aider, par ses conseils, à exécuter des travaux de décoration.

"Formation a et par la recherche scientifique" : projet de création d'un "observatoire" des faits économiques, sociaux de Lens. Cet observatoire associerait des chercheurs à des équipes de personnes ayant développé des savoir-faire permettant la restitution des résultats de la recherche.

"Institutions en gens d'Artois" : formation de 20 heures conduisant à la réalisation d'une exposition culturelle.

Les dispositifs de base (période de référence année 1992)

140

FORMATIONS D'INCITATION	FORMATIONS GENERALES	FORMATIONS PROFESSIONNELLES	FORMATIONS - PROJETS
<p>70.000 H/stagiaires 27,77% Personnes physiques : 287</p> <ul style="list-style-type: none"> - production de vêtements - électronique - découverte sociale - culture et économie - santé - construction d'objets - découverte informatique - raisonnement logique <p>Dispositifs juridiques utilisés :</p> <p>M.A.O.C. "PAQUE" DISPOSITIF "REGION" DISPOSITIF RMI (Conseil Général)</p>	<p>50.000 H/stagiaires 19,84% Inscrits : 444</p> <p>(ESEU)*</p> <ul style="list-style-type: none"> - Français** - Maths** - Economie F.S** - Techn. de Rech. d'emploi** - Anglais - Allemand - Connaissance du monde contemporain <p>Dispositifs juridiques : programme régional, AIF (Action d'Insertion par la formation), CFI (Crédit-Formation Individualisé), CES (Contrat-Emploi Solidarité), contrats de qualification, CIF (Congé Individualisé de formation), plan de formation</p> <p>Entrées en filières Formation de base = Monde actuel Maths → CFG (Certificat d'études générales) Français Apprentissage de la langue</p> <p>Dispositifs juridiques : DAIBO (Dispositif d'Accueil, Information, Bilan, Orientation), FAS (Fonds d'Action Sociale), FSE (Fonds Social Européen)</p>	<p>108.000 H/stagiaires 42,85% Inscrits : 304 (personnes physiques : 531 personnes)</p> <p>BEP ESAC (Employé des Services Administratifs et de Comptabilité) BEP électrotechnique BEP maintenance auto</p> <p>CAP ESAC CAP électro-technique CAP maintenance auto</p> <p>Matières mises en filières</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mécanique-auto - Electricité - Electronique - Dactylo - Informatique - Comptabilité - Documents commerciaux - Environnement économique 	<p>24.000 H/stagiaires 9,54% Personnes physiques : 70</p> <ul style="list-style-type: none"> - STI (Service de Transports Individuels) - Couture-culture : <ul style="list-style-type: none"> - "Si Versailles m'était conté" - "Europe costumée" - Au service des municipalités" - Formation à la recherche scientifique - Institutions et gens d'Artois <p>Dispositifs juridiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programme régional - Contrat-Emploi Solidarité

* Localement l'ESEU (Examen Spécial d'Entrée à l'Université) est sous la responsabilité des GRETA (Groupement des Etablissements de l'Education Nationale)

** Ce bloc constitue le tronc commun des trois CAP

dispositif de formation de formateurs, un dispositif de recherche et de production pédagogique, et un centre de ressources. Les trois premiers préexistaient. A ce jour, ils n'ont pas été réinterrogés au regard des exigences de la globalisation. Le centre de ressources a été longtemps le serpent de mer de l'A.C.F. Régulièrement présent dans les discussions, matériellement bien équipé, il ne voyait jamais le jour au point qu'il devenait ridicule d'en parler. Depuis que le problème du recrutement et de l'embauche d'une responsable qualifiée a été résolu, il fonctionne tout en étant loin d'être au maximum de rendement. Il y a un décalage important entre les fonctions attendues et les fonctions exercées. L'équipe a décidé d'être modeste et ne viser provisoirement que quelques fonctions, tels le soutien ou le renforcement.

Ce tableau ne rend pas compte de toute la consistance de l'offre. L'approche par contenus risque d'occulter les objectifs poursuivis, notamment dans l'incitation et les formations à projet. Le jeu de colonnes ne fait pas apparaître les articulations fondamentales. Les changements observables aujourd'hui par les acteurs impliqués ne sont pas formalisés pour le lecteur, et rien n'est dit des enjeux actuellement perçus. Pour toutes ces raisons, il est nécessaire, dans un deuxième temps, d'analyser l'offre par dispositifs.

2. *L'offre de formation par dispositifs*

L'analyse portera successivement sur le dispositif d'incitation, puis sur les formations générales et professionnelles, et enfin sur le dispositif "formations à projet".

a) *Le dispositif d'incitation*

Le dispositif d'incitation est capital puisqu'il constitue la base de la pyramide de l'A.C.F. où les publics devraient être accrochés à la formation et se mobiliser sur un projet personnel et/ou collectif. L'offre présente une diversification puisqu'elle ne comporte pas moins de huit lieux d'incitation-redynamisation. Au-delà des contenus affichés, l'objectif reste identique : rendre les stagiaires capables de s'approprier une offre de formation, de construire un projet et de s'engager dans un parcours de formation. Il s'agit de transformer les représentations, et de positiver le rapport à la formation à travers des activités de production de vêtements, "d'objets divers", de découverte, et d'entraînement mental.

Avant la restructuration, il existait deux lieux traditionnels d'incitation : la coupe-couture et la mécanique-auto, devenus au fil des ans des lieux de sédentarisation. Le changement est donc important. Des quatre projets liés à l'incitation, seule l'activité rénovée "production de vêtements" a trouvé sa

place dans l'offre actuelle¹⁶. Les autres n'ont pu être opérationnalisés à ce moment-là. Il ressort donc que la plupart des lieux d'incitation présentés ici sont totalement neufs. Ils ont été mis en place à la faveur du dispositif PAQUE, en dehors du processus formalisé de recherche, mais dans son sillage.

Est-ce à dire que cette créativité soudaine, en conformité avec un modèle de base, a été favorisée par un état d'esprit, généré par le travail antérieur ? Peut-être. Il s'agit en définitive d'une dynamique d'enrichissement par rapport au processus de recherche, elle constitue un prolongement plus ou moins informel, plutôt qu'une voie parallèle.

Le public actuel, utilisateur de cette offre représente 287 personnes physiques. Quatre dispositifs juridiques sont mobilisés : le MAO, le Projet PAQUE, le dispositif Région, enfin le dispositif RMI (Conseil Général).

La difficulté rencontrée et formalisée par les responsables est le décloisonnement des lieux d'incitation pour arriver à une gestion coordonnée. Celle-ci ne se décrète pas. Les freins proviennent prosaïquement des impératifs de planning, stratégiquement de la difficulté de "mélanger les pratiques" et de la nécessité "d'avoir du monde", d'atteindre "le seuil critique" pour faire vivre ce dispositif particulier tout comme les autres ¹⁷.

Puisqu'il s'agit d'une offre vivante, la question des enjeux actuels est à examiner.

L'enjeu perçu et formalisé actuellement par les acteurs est de mettre les différents lieux de redynamisation en synergie sous forme d'ateliers permanents, constituant un pôle d'incitation.

La réaction à cet enjeu est naturellement la mise sur pied d'une équipe de formateurs qui "pensent incitation" et la proposition d'une formation de formateurs qui s'y rapporte.

A quelles conditions ce pôle jouera le rôle attendu de force d'attraction et de plaque tournante ?

D'une part s'il y a appropriation de la dynamique incitative par l'ensemble des acteurs : stagiaires, formateurs, responsables, et partenaires extérieurs, et cela par la mobilisation du dispositif d'information-accueil, et de formation de formateurs.

D'autre part s'il y a émergence d'un discours et d'une pratique commune rendant le dispositif lisible, crédible et opératoire au sein de l'offre globale.

16 Rappel des projets analysés :

- "Projet rénové de coupe-couture"
- "Projet d'incitation dans le secteur secondaire"
- "Projet d'incitation dans des familles de métier"
- "Projet de rattachement de l'incitation du public RMI aux autres lieux d'incitation".

17 Nous reprenons les expressions des participants.

Un des signes de l'appropriation effective et de la crédibilité du dispositif est la propulsion de flux de stagiaires dans le dispositif qualifiant qui va être étudié présentement.

b) Formations générales et professionnelles

90 personnes physiques préparent un CAP/BEP tertiaire et se forment donc dans les matières générales et professionnelles. 127 personnes préparent un CAP/BEP secondaire, soit au total 217 personnes physiques.

Mais par ailleurs, un ensemble de personnes (227 personnes physiques se forment dans les matières générales, en dehors du CAP. Il en est de même pour les formations professionnelles qui accueillent 87 personnes physiques hors CAP.

Après avoir présenté les clés de lecture permettant de comprendre la logique de l'offre, nous en dégagerons d'une part les aspects novateurs, d'autre part les difficultés et les enjeux actuellement perçus par les acteurs.

- Les clés de lecture de l'offre

Quatre clés de lecture sont utilisables : l'organisation de filières complètes assorties d'un dispositif de validation ; les modes d'entrée des stagiaires ; l'organisation de groupes de niveau ; les dispositifs juridiques mobilisés.

Les filières complètes et validantes :

L'ensemble des contenus, dans le domaine général et professionnel, se trouve, dans l'état actuel, organisé en modules hiérarchisés et articulés les uns aux autres. Ils correspondent à des niveaux de formation, et composent ensemble des parcours de formation qualifiante. La mise en place de la filière "anglais" a nécessité un difficile travail de réorganisation et de collaboration entre les deux centres CUEEP de Lens et de Sallaumines. Actuellement, la filière est gérée conjointement par les deux centres : les faibles niveaux à Sallaumines, et le reste de la filière à Lens.

Par ailleurs, la recherche de validation des acquis de la formation à chaque niveau a conduit à façonner ces modules sur le modèle "d'unités capitalisables", susceptibles d'être validées par le partenaire "GRETA". Il en résulte que trois filières complètes sont ouvertes conduisant à trois CAP : ESAC, électrotechnique et maintenance automobile. Ils sont prolongés en trois BEP correspondants. La préparation de chaque CAP est construite sur la base d'une vingtaine de modules (huit en formation générale, et douze en formation professionnelle), d'une durée de 60 heures chacun. L'offre de formation est donc constituée de 60 modules auxquels il convient d'ajouter les unités requises pour les BEP. Le parcours est prévu sur quatre sessions, c'est-à-dire deux ans : trois sessions pour le CAP, la quatrième étant réservée au BEP à raison d'un rythme de 20 à 32 heures/semaine.

Mais l'efficacité de ce dispositif est conditionnée par les modes d'entrée des stagiaires dans les filières. Qu'en est-il ?

Les modes d'entrée des stagiaires

Le processus d'accès aux filières se différencie en trois formules possibles et complémentaires.

Les stagiaires peuvent rentrer directement, dans la mesure où ils sont déterminés sur un projet et ont le niveau requis pour s'appropriier les premières unités de contenu.

Ils peuvent y accéder au terme de la démarche "incitation-redynamisation" présentée plus haut. C'est du reste une des fonctions vitales et naturelles de ce dispositif "plaque-tournante".

Enfin, les stagiaires peuvent s'engager dans une des filières dans le prolongement d'un premier parcours dit "formation de base".

En effet, ce dispositif d'action trouve sa place en deçà de l'entrée en filière à laquelle il conduit normalement. Il intègre de façon cohérente trois dynamiques complémentaires : des formations axées sur l'apprentissage de la langue (trois niveaux) ; des formations validantes conduisant au Certificat de Formation Générale (CFG), enfin, un Dispositif permanent d'Accueil, d'Informations, de Bilan et d'Orientation (DAIBO).

Mais l'entrée en filière ne se résume pas à ces aspects techniques si importants soient-ils. Elle revêt aussi un caractère stratégique, dans la mesure où elle est assortie d'un dispositif qualitatif qui n'est pas neutre. Priorité est donnée par un système de places réservées aux stagiaires des plus bas niveaux et particulièrement à ceux qui ont fait un effort de formation préalable : formation de base, obtention du CFG. C'est une formule d'intéressement à la participation dont la vertu pourrait être de lever au moins partiellement l'hypothèque qui pèse sur le public dit "captif", à la condition qu'elle soit étendue ailleurs selon des techniques qu'il reste à trouver. Le projet PAQUE a lancé une "formule d'intéressement", mais en direction des organismes de formation, avec le risque d'effets pervers sur les modes de recrutement et de traitement des stagiaires. Ici, la formule d'intéressement est renversée puisque le centre de gravité est le stagiaire lui-même.

Conditionnée par les modes d'entrée des stagiaires, l'efficacité des filières l'est également par les modes de traitement des groupes.

La logique de groupes de niveau :

Tous les stagiaires sont désormais répartis en groupes homogènes de niveau, sur la base des résultats de l'évaluation opérée dans chaque domaine, à l'entrée en formation.

Cette pratique de l'évaluation généralisée de départ, par delà ses exigences, voire ses lourdeurs, contribue normalement à optimiser les parcours des

personnes au sein des filières, en termes de rythmes, de durée, de développement des compétences, de validation voire d'insertion professionnelle.

Le public actuel, utilisateur de cette offre, inscrite dans les filières représente 531 personnes physiques.

Les dispositifs juridiques utilisés sont les suivants : AIF, CFI, CES, programme régional, CIF, plan de formation des entreprises. Certes, le Crédit Formation Individualisé "jeunes et adultes demandeurs d'emploi" constitue un élément fédérateur entre les mesures financées par l'Etat. C'est du reste sa fonction. Mais il convient de ne pas majorer dans les faits le pouvoir de cette "clef". En vérité, c'est l'intervention massive de la Région, avec son programme de financement pluriannuel qui permet la mise en oeuvre continue de ce jeu de filières reconstruites.

Il reste maintenant à apprécier cette offre du double point de vue du projet de restructuration des difficultés rencontrées et des enjeux perçus par les acteurs.

- Novations et enjeux de l'offre

D'un point de vue théorique, cette organisation peut être considérée comme allant de soi, et donc dépourvue de toute originalité. C'est vrai. D'un point de vue praxéologique, l'originalité est de taille. Il s'agit d'un changement radical dans la logique de l'action : le passage d'une utilisation atomisée des dispositifs, favorisé du reste par les prescripteurs extérieurs, conduisant à une juxtaposition administrative et financière de groupes, à un projet global porté dans une offre cohérente axée sur des parcours au sein de filières complètes. Dans ce renversement, l'appareillage juridique est revenu à sa place. Il n'est plus une fin en soi, c'est-à-dire un ensemble de dispositifs à faire vivre à travers un double flux, le flux des stagiaires mal contrôlé, et le flux financier un peu mieux maîtrisé. Le droit retrouve sa fonction, même s'il est irréductible à elle, d'instrumentalisation des politiques de formation.

Dans son état actuel, l'offre, indivisible de l'incitation et de la formation de base, est la traduction du projet que se sont donnés les acteurs. Elle est la concrétisation réussie des quatre principes de base rappelés plus haut ; l'ouverture de filières complètes, l'évaluation des stagiaires à l'entrée, l'impulsion d'une logique de groupes de niveau, l'utilisation coordonnée des dispositifs juridiques susceptibles d'alimenter les filières.

Les difficultés perçues et formulées par les responsables sont de trois ordres : les unes sont liées à la constitution "de groupes de niveau", certaines dépendent du jeu des filières qui peuvent produire des effets pervers, d'autres sont à rattacher à la mobilité nécessaire des formateurs, enfin les dernières proviennent de la non-lecture de l'offre.

La pratique de "mise en place de groupes de niveau" a été suffisamment justifiée par l'idée de prise en compte des acquis de chaque personne dans l'élaboration des parcours de formation. Dans les faits, le mélange des publics pour les matières générales, transversalement aux différents CAP, génère en fait des phénomènes de rejet de la part des stagiaires. Ceux-ci, et ce point a été minimisé par l'équipe, sont porteurs de représentations à forte connotation discriminante concernant les secteurs dits "secondaire" ou "tertiaire" ; ces représentations agissent à la manière de mécanismes sinon d'exclusion, du moins d'auto-défense.

D'un autre côté, une des fonctions des filières est bien de conduire à une validation par un CAP/BEP. Cette finalisation par la qualification professionnelle génère chez les formateurs et les stagiaires parfois des comportements à rapprocher d'une forme de raideur. "Tout le contenu, rien que le contenu"... On reconnaît là le surdéterminisme du diplôme. La question est la suivante : comment faire évoluer les formateurs d'une logique de contenus à une logique d'objectifs en rusant avec les contraintes ? Comment jouer avec le référentiel, donnée incontournable, pour se préserver une marge de manoeuvre nécessaire pour tous ?

Par ailleurs, les formateurs ont des rapports différents à la mobilité au sein du dispositif global. La majorité des intervenants en incitation sont aussi formateurs dans les filières. Mais la plupart des formateurs en filières n'opèrent que dans ce dispositif. La mise en oeuvre durable du projet global articulé en dispositifs particuliers permettant des déplacements contrôlés des stagiaires sur la base de projets identifiés, l'appropriation de la logique globale par l'ensemble des acteurs, sont conditionnées par la mobilité même des formateurs au sein de l'ensemble. Ceux-ci, "captifs", par exemple des filières qualifiantes, constitueraient un frein au développement de l'action restructurée. La résolution de la sédentarisation des stagiaires serait remplacée par la sédentarisation des formateurs, tout aussi pesante.

Enfin, se pose le problème de la lecture de l'offre de formation. L'opérationnalisation a produit ses effets : le projet global est devenu lisible. Mais il n'est pas lu par l'ensemble des acteurs. Ou bien les responsables n'ont pas trouvé les moyens pour populariser l'offre, ou bien elle n'attire pas encore suffisamment l'attention parce que trop éloignée des discours et des préoccupations des décideurs extérieurs, ou bien les acteurs ne veulent pas la comprendre parce qu'elle heurte certains pouvoirs et intérêts...

La question des enjeux perçus actuellement par ces acteurs est importante dans la mesure où elle redonne de la perspective et donc un supplément de sens à ce qui a été fait et constaté. Le premier enjeu défendu est la "souplesse" ou une utilisation différenciée de l'offre par le divers publics, contrastant peut-être avec le caractère contraignant des filières elles-mêmes. Un par-

cours de formation qualifiant conduisant le plus rapidement possible à une validation dans les meilleures conditions possibles, et à l'obtention d'un CAP ou BEP complet est une utilisation possible, très connectée à la recherche d'emploi et à la mobilité professionnelle. C'est un chemin, mais non le seul. Il y a place pour une utilisation autre, ouverte sur le développement personnel, culturel, sur la modernisation des compétences.

La formation peut-être faite alors "pour le plaisir", pour la réalisation de tâches ponctuelles, ou l'exercice de responsabilités familiales ou sociales.

Il est logique qu'un public différencié, porteur de besoins distincts, puisse, dans une logique de projet, stimulée du reste par le dispositif d'incitation-redynamisation, s'approprier de différentes manières le contenu de l'offre de formation inscrite dans le jeu des filières.

Pourquoi les acteurs tiennent-ils fort à cette souplesse ? L'enjeu perçu est la valeur "d'intégralité" liée à la formation : intégralité de la personne humaine en formation, intégralité des fonctions possibles de la formation irréductible à la seule production de compétences professionnelles dans un marché de l'emploi en crise ¹⁸.

Néanmoins, si la formation ne se résume pas à l'accès à l'emploi, elle constitue néanmoins un des éléments stratégiques. Il ne suffit pas que l'offre de formation soit *lisible* ; encore faut-il qu'elle soit *crédible* au regard des compétences professionnelles actuellement recherchées sur le marché de l'emploi : c'est le deuxième enjeu.

La question se pose différemment pour le secteur secondaire et le tertiaire. Il serait exagéré de dire que l'impulsion d'une offre en "maintenance automobile" et en électrotechnique s'appuie sur une étude permanente de l'état du marché, mais ceci n'exclut pas une observation attentive des données de base produites par les différentes institutions : ANPE, DDTE, ASSEDIC, INSEE et les branches professionnelles. La position des acteurs reste réaliste et critique : aucun CAP actuellement ne suffit à l'embauche à un moment où les employeurs globalement utilisent des stratégies de surqualification. Néanmoins, quelques entreprises embauchent ponctuellement sur la base de CAP. De plus, un CAP considéré comme acquisition de compétences validées, même s'il ne suffit pas, est l'élément qui pèse positivement sur la dynamique d'adaptabilité que recherchent les employeurs.

18 Parmi bien d'autres, le rapport CONDORCET posait le principe étonnamment moderne d'une formation intégrale, s'adressant à tous, sur toute la vie, comprenant une formation théorique, pratique et civique. Pour une analyse de ce rapport, voir B. Carceres, *Histoire de l'éducation populaire*, Edit. du Seuil, Coll. Peuple et culture, Paris, 1964, p.15 ; N. Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Edit. Edilio., Coll. Théories et pratiques de l'éducation permanente, Paris, 1983, p 29 ; G. Thuillier, *La promotion sociale*, PUF, coll. Que sais-je ? n° 1218, Paris 1966, p 11 ; E. et R. Badinter, *Condorcet, un intellectuel en politique*, Edit. Fayard, Poche n° 6775, Paris 1988, p 445 - 450.

Le tertiaire au niveau V est également une occasion de première qualification professionnelle pour un public féminin du bassin (jeunes et adultes en reconversion). le système modulaire permet au-delà du BEP notamment d'acquérir un niveau de formation générale proche ou égal au niveau IV requis pour l'obtention de l'ESEU.

Ceci est d'autant plus important que le tertiaire, on s'en doute, pose également un problème d'employabilité. En effet, en ce domaine, les perspectives de carrière se situent surtout au niveau IV. L'employabilité est plus aisée dans les métropoles où la tertiarisation des emplois est plus réelle. Aussi, la nécessité est ressentie de travailler encore avec les partenaires emploi-formation aux questions de la diversification des orientations du public féminin, des qualifications complémentaires, des perfectionnements professionnels.

Mais dire cela, c'est s'enfermer à nouveau dans le discours idéologique de la formation subordonnée aux exigences de l'emploi et de l'employabilité. Certains responsables posent la question d'un contre-discours, ou d'un discours alternatif préconisant des formations faisant globalement le lien entre éducation-critique du social et de l'économie-changement des modes de production... Une question qui renvoie d'une certaine manière aux enjeux des formations à projet tout en les débordant largement.

c) *Les formations à projet*

La présentation de l'offre dans le domaine des "formations à projet" appelle au moins deux précautions préalables.

- En premier lieu, il est difficile de parler d'une offre stable. En effet, les projets se succèdent les uns aux autres ; certains, à peine exprimés puis analysés, disparaissent en raison des difficultés liées à l'opérationnalisation. D'autres trouvent une réalisation par nature éphémère, ou au contraire durable. Du reste, la démarche de restructuration dans ses différentes phases, définition du projet global, opérationnalisation, constatation des résultats, manifeste sur ce point au moins deux décalages importants. D'une part les formations à "projet" analysées dans la phase opérationnalisation en 1992 ne coïncident pas avec celles qui étaient annoncées dans les perspectives de travail 1991. D'autre part, les formations à projet effectivement offertes ne coïncident pas non plus avec celles qui ont été soumises à opérationnalisation¹⁹.

19 Le projet dit "collectif fête de l'ACF. 20 ans" annoncé dans les perspectives de travail 1991 ne figure plus dans les projets à opérationnaliser en 1992. "La simple raison est qu'il a trouvé une concrétisation au moment du vingtième anniversaire. Le projet "insertion par l'économie", en raison du poids des contraintes immédiatement constatables, n'est plus revenu à l'étude lors de l'opérationnalisation. Il en est de même du projet "groupe de lecture" annoncé en 1991. Par contre, le projet dit STI, non prévu dans les premières perspectives de travail, a émergé lors du travail d'opérationnalisation. Sur le contenu des perspectives de travail prévues pour 1991, se reporter au premier rapport remis au Conseil Régional. Voir André Tarby, "Globalisation des moyens et mise en synergie des dispositifs de formation", *Actualité de la formation permanente*, n°112, Mai-Juin 1991, p. 17 suiv.

- En second lieu, le contenu du tableau présenté plus haut peut conduire à une représentation atomisante de l'offre due à une multiplicité de projets apparemment juxtaposés les uns aux autres et mobilisant la formation "au coup par coup".

En fait, la multiplicité des "thèmes annoncés" recouvre un "continuum", c'est-à-dire une dynamique porteuse de projets aboutissant à des réalisations concrètes, lesquelles, par ricochet, génèrent à nouveau d'autres projets. Ceci est vérifiable aussi bien pour le projet "association de coupe-couture" que pour le projet "Services de Transports Individualisés".

Conformément aux prévisions, et à l'étude d'opérationnalisation, les stagiaires ont effectivement créé eux-mêmes deux associations de création de vêtements. Elles jouent actuellement le rôle de structure d'accueil ouverte aux personnes qui au-delà de 120 heures de coupe-couture, réalisées dans le cadre de l'incitation, souhaitent approfondir par elles-mêmes cette technique. Le projet a été producteur de formation puisque une demande/offre a été mise en oeuvre dans le domaine du "droit des associations" et de la "comptabilité". Le projet étant devenu réalité pour les personnes concernées, l'offre est provisoirement éteinte. Mais les associations sont devenues génératrices de nouveaux projets eux-mêmes porteurs de besoins de formation dans le domaine culturel et technique. A travers la diversité des contenus ou démarches annoncées dans l'offre actuelle, s'exprime une dynamique timide certes, mais non moins réelle de communication, de socialisation, d'auto-organisation, de développement personnel et collectif.

De la même manière, le projet "STI" a effectivement trouvé une réalisation. En effet, le service de location de vélos a été ouvert et fonctionne actuellement ; huit ateliers d'entretien et de réparation ont été créés dans le tissu association. Onze stagiaires ont été embauchés, après leur formation, sur la base de contrat-emploi-solidarité. Là encore, le projet porteur de formation est devenu réalité porteuse de nouveaux projets pour les mois à venir. En effet, la mise en place d'un service permanent de location de VTT pour les besoins des centres de loisirs dépendant des municipalités est en cours de réalisation. L'objectif recherché est d'atteindre un taux d'autofinancement permettant de développer des emplois.

Contrairement aux dispositifs précédents, celui-ci, dans son état actuel, n'est pas une restructuration mais une création pure. L'offre de formation est donc totalement nouvelle. Elle représente le produit direct de la recherche et de l'opérationnalisation.

Les stagiaires accèdent à cette dynamique par trois voies : la voie directe, l'incitation, ou à l'issue d'une formation qualifiante. L'offre est actuellement utilisés par 70 personnes physiques.

Les dispositifs juridiques utilisés pour cette offre sont les CES et le programme régional.

Suffisamment justifiées plus haut comme dynamique d'organisation et d'intervention collective sur l'environnement social, économique et culturel, les formations à projet logiquement peuvent normalement aspirer un flux continu de nouvelles personnes à travers la diversité des opérations qui se renouvellent. La difficulté perçue et formalisée par les responsables est précisément une démultiplication apparente seulement, et le non renouvellement des cohortes qui apparemment se mettent en route. Dans les faits, il est constaté que ce sont les mêmes personnes qui passent d'un projet à l'autre et se retrouvent ensemble dans un même lieu, même s'il est mobile. La déviation est évidente : les formations à projet risquent de masquer subrepticement de façon feutrée, l'émergence de nouveaux lieux de sédentarisation pour un même public : l'effet de démultiplication et de transformation serait ainsi neutralisé.

Quels sont les enjeux ?

Cette gestion de projet conduit quelques personnes à s'engager dans des actions ponctuelles sur leur environnement et leur cadre de vie.

A court terme, l'enjeu perçu plus ou moins clair mené par les acteurs est la synergie de ces actions ponctuelles entre elles, et leur rattachement aux autres dynamiques locales de type social, culturel, économique voire politique.

A long terme, l'enjeu est le greffage de cette synergie d'actions sur un projet beaucoup plus ambitieux, celui de la lutte sociale contre les inégalités, les exclusions, projet de transformation des conditions de vie de la collectivité par la collectivité elle-même. Ceci pose toute la question de développement de l'action politique, à travers la dynamique de projets ²⁰.

Au-delà de l'érosion actuelle de l'action politique et des discours qui la concernent, surgit une question fondamentale : l'ACF est-elle porteuse d'un projet politique de formation ? Quel peut être son rapport à un projet politique global ?

La question reste ouverte aux analyses et décisions ultérieures de l'ensemble des acteurs concernés : non seulement ceux qui se sont engagés dans le processus de restructuration de l'offre, mais aussi ceux qui ont la responsabilité politique de l'action elle-même.

20 Sur ce point, voir P. Demunter, C. Verniers, *Le district socio-éducatif et culturel*, Edit. Contradictions, n° 1, 1981, p 40 suiv. Ce rôle attendu des formations à projet va au-delà de la constatation fondamentale et maintes fois répétées selon laquelle tout projet éducatif est projet politique. A ce propos, voir entre autres B. Schwartz, *L'éducation demain*, Aubier-Montaigne, Paris 1973, p 48 ; J.Vaudiaux, *La formation permanente, enjeu politique*, coll. Prisme, Edit. A. Colin, Paris 1974, J. Ardoino, *Education et politique, Propos actuels sur l'éducation II*, coll. Hommes et organisations, Edit. Gauthier-Villars, Paris 1977, p 236 suiv ; B. Charlot, *La mystification pédagogique*, Edit. P.B.P., Paris 1980.

Cette partie d'analyse a permis de répondre aux trois questions posées en liminaire : l'état actuel de l'offre de formation, ses innovations significatives, ses enjeux. Il en résulte trois éléments :

- Dans son état actuel, l'offre est faite d'une articulation très forte entre les trois dispositifs de base qui viennent d'être analysés un à un.

- Les mutations introduites dans l'offre sont au nombre de trois :

. un réaménagement important de la dynamique incitative par une diversification des supports et des stratégies d'accrochage du non-public de la formation. La fédération de ces lieux multiples en un pôle unique reste à entreprendre ;

. une réorganisation quasi-complète des formations générales et professionnelles en logiques de filières, et le prolongement de celles-ci du CAP vers le BEP ;

. La création d'un pôle de formations à projets dont nous avons souligné tout à la fois, l'importance et l'inachèvement. Les dispositifs transversaux existent. Leur fonction devrait être d'optimiser et d'alimenter le fonctionnement de la logique inscrite dans les dispositifs de base. La question de leur restructuration ou de leur organisation et articulation n'a pas encore été abordé dans l'étude. La recherche, sur ce point, reste encore inachevée.

- L'offre vivante comporte un double défi :

Le premier consiste à saisir "les non publics" de la formation et surtout à l'ouvrir à la prise de conscience des besoins objectifs de formation, le dynamiser sur des projets d'action ou des itinéraires de formation.

Dans des travaux déjà anciens, Jacques Hédoux a montré l'existence, au sein de l'A.C.F. de Sallaumines, de quatre non-publics : les inactifs âgés ; les "femmes sous influence", pour lesquelles joue l'absence d'autonomie sociale et spatiale ; les actifs non qualifiés, subissant le poids des conditions de travail ; les velléitaires et volontaires de l'A.C.F. pour lesquels jouent les incertitudes du rapport au savoir²¹. Compte-tenu de l'évolution économique et sociale, des changements de la population, du développement du dispositif de traitement social du chômage, cette typologie paraît à requestionner. Les acteurs de terrain continuent à parler des "non-publics", mais dans un autre sens. Il s'agit des "publics captifs", présents dans l'absence. "Présents" dans l'organisme, mais absents d'une dynamique de projet. Les personnes sont là. Le fait "d'être là" dans une institution de formation et devenu la contrepartie d'un revenu, l'allocation de formation-reclassement.

Le second défi tient à diversifier et à entretenir les fonctions attendues de la formation, irréductible à la seule production des qualifications professionnelles dont les entreprises auraient besoin. Certes, en développant l'employabilité et l'adaptabilité, la formation est un atout stratégique pour l'accès à l'emploi. Mais voir uniquement l'emploi à travers la formation, ou ne voir

21 Voir J. Hédoux, Les non-publics de la formation collective", *Education Permanente*, n° 61, pp. 89-105.

l'emploi qu'à travers la formation, risque de charger celle-ci d'une mission impossible. L'emploi est d'abord un problème d'emploi. Comme tel, il relève de plusieurs instances : l'organisation du travail dans l'entreprise, la capacité de celle-ci à faire éclater au grand jour des gisements d'emploi virtuels, l'organisation de la production dans le système économique actuel, comme aussi les choix inscrits dans les politiques économiques.

Le défi consiste ici à s'adresser à l'intégralité de la personne humaine, à dialectiser une problématique de stricte utilité économique et organisationnelle, par une problématique socioculturelle et politique de lutte contre les inégalités et leurs causes ²².

CONCLUSION

Cette analyse, née de la recherche, de l'action et de leurs articulations mutuelles, a permis d'identifier un processus d'opérationnalisation de projet dans ses implications significatives.

L'examen de chacune des phases a conduit à mettre en lumière progressivement les dynamiques qui ont joué positivement ou négativement dans la restructuration de l'offre de formation.

L'étude antérieure consacrée à l'élaboration du projet lui-même concluait sur les possibilités de transfert . Il a été montré alors comment les propositions mises en avant, c'est-à-dire l'utilisation coordonnée des mesures sous formes de synergies, au service d'itinéraires de formation trouvant leur place dans une politique globale de formation ouverte à toute la population d'une zone, étaient transposables d'un organisme à l'autre, d'un territoire à l'autre. Qu'en est-il ici ?

La démarche analysée n'a pas le statut de modèle. Néanmoins, elle est transposable, dans une problématique de restructuration, en plusieurs de ses composantes : l'émergence d'une culture ou d'un langage commun comme outil de communication entre les acteurs impliqués. L'analyse des pratiques, par les acteurs eux-mêmes qui en ont la responsabilité, en confrontation avec un modèle de référence. L'élaboration de projets sectoriels, comme outil de restructuration et d'innovation ; l'étude de faisabilité ou l'analyse des conditions d'intégration des projets sectoriels dans un projet global fédérateur ; la définition, pour chaque projet sectoriel, de critères de réussite, pour permettre l'opérationnalisation mais aussi l'évaluation des résultats et donc les réaménagements nécessaires.

22 Dans un tout autre contexte, et parlant des enjeux inscrits initialement dans la loi de 1971, le GOFF s'exprime ainsi : "...à une problématique de stricte utilité économique et sociale, organisationnelle, se substitue, ou plus précisément s'adjoint une problématique socioculturelle et politique de lutte contre les inégalités engendrées par les dysfonctionnements du système de formation initiale" voir J. Le Goff, *Du silence à la parole, Droit du travail, Société, Etat (1830 - 1985)*, Edit. Calligrammes - la Digitale, Quimper, 1985, p. 214 suiv.

L'analyse a fait apparaître également à chaque étape des limites, voire des insuffisances : élucidation des concepts fondamentaux, questionnement des pratiques existantes, énonciation des critères de réussite pour les nouveaux projets, gestion des contraintes.

Il reste au moins trois zones d'obscurité couvrant des questions aussi différentes que le silence observé autour du partenariat, la mesure des changements introduits, et le statut même du discours produit au long de ces pages.

- Le partenariat extérieur, comme exigence politique, n'a pas été absent de la réflexion ; néanmoins, il n'a pas été associé directement à la démarche. Ce comportement n'est ni oublié, ni effet de dérive, ni avancée "au radar". Il a sa logique : pour qu'un organisme de formation dit de grande taille puisse peser efficacement sur des politiques de formation, dans un jeu d'acteurs institutionnels, ne convient-il pas qu'il définisse pour lui-même son projet politique global en lien avec les besoins constatés et ses possibilités de production ? C'est en se présentant aux autres partenaires, avec une offre de formation lisible et crédible à court et moyen terme qu'il peut se poser en pôle de partenariat, non pour le seul partage d'une enveloppe financière, mais d'abord pour la mise en oeuvre d'un projet politique.

Il reste que la démarche de restructuration interne d'une offre aussi vaste que celle qui a été présentée n'a été possible pour cet organisme qu'en raison de sa masse critique de stagiaire et son potentiel d'intervention.

Est-ce à dire que le marché de la formation se structurerait définitivement autour d'une fracture décisive ? D'un côté les gros producteurs de formation privés ou publics, de l'autre une nébuleuse de petits organismes en mal de partenariat ?

Ce n'est certainement pas la voie tracée par le projet dit PAQUE qui est en cours de réalisation. Le partenariat, comme exigence politique et pédagogique, est au coeur du dispositif. Cette logique, dont il convient de peser les avantages et les inconvénients, voire les lourdeurs, traversera-t-elle les changements politiques qui se préparent ? Quelle sera la destinée de cette logique partenariale impulsée par les pouvoirs publics dans un contexte politique marqué tout à la fois par l'agitation, le changement, le poids d'enjeux beaucoup plus globaux que ceux de la formation, la question reste totalement ouverte...

- La mesure du changement y reste une interrogation. L'offre de formation a bougé dans le sens souhaité ; sa mise en oeuvre également. Les différents acteurs, responsables, formateurs, personnel de secrétariat et personnel technique, ont-ils transformé leurs représentations de l'action et de leurs engagements ? Les modes de travail ont-ils évolué ? Dans cette évolution, quelle a été le poids spécifique de la recherche elle-même ? Quels pourraient être les autres facteurs d'influence extérieurs à la démarche analysée ? Ce travail d'évaluation reste totalement à faire.

- Enfin, quels qu'en soient les mérites, les limites, les insuffisances, cette analyse pose le problème même de son statut. Il y a eu césure entre la démarche d'implication collective dans la recherche et l'action, et la démarche de production d'écriture individuelle. Comment gérer le rapport entre recherche collective et écriture collective ? Quelles sont les conditions d'émergence de celle-ci ?

Cette question rebondit immédiatement sur la diversité des statuts des personnes et le jeu des rapports à l'action et à la recherche, à la production de "savoirs" et à leur diffusion. Plus fondamentalement, cette interrogation se dirige sur la question de "l'acteur collectif" posé en point de mire, et considéré par les tenants de la recherche-action comme "l'élément constitutif" de la démarche²³.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J., *Education et politique. Propos actuels sur l'éducation. II*, Coll. Hommes et Organisations, éd. Gauthier-Villars, Paris, 1970, 270 p.
- Ardoino, J., "Conditions et limites de la recherche-action", *Pour*, n° 90, juin-juillet 1983, pp. 22-26; "Polysémie de l'Implication", *Pour*, n° 88, mars-avril 1988, pp. 19-22.
- Badinter E. et R., *Condorcet, un intellectuel en politique*, éd. Fayard, Poche, n° 6775, Paris, 1988, 750 p.
- Bataille, M., "Implication et explication", *Pour*, n° 88, 1983, pp. 28 et ss.
- Carceres, B., *Histoire de l'Education Populaire*, éd. du Seuil, Coll. Peuple et Culture, Paris, 1964, 251 p.
- Centre INFFO, *Les fiches pratiques de la formation continue*, 1993.
- Charlot, B., *La mystification pédagogique*, éd. P.B.P., Paris, 1980, 285 p.
- Coudray, L., *Lexique des Sciences de l'Education*, éd. ESF, Paris, 1973, 142 p.
- Danvers, F., *700 mots-clés pour l'éducation*, PUL, Lille, 1992, 328 p.
- De Landsheere, G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris, 1979, 338 p.
- Demunter, P., "Introduction générale", *Evaluation du Programme régional à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés*, vol. 2, "Le dispositif régional et son fonctionnement", Trigone, Lille, octobre 1992.
- Demunter, P., *L'Action Collective de Sallaumines*, Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, Lille, USTL, n° 15, février 1990, 127 p.

23 A ce sujet, voir M.R. Verspieren, *Recherche-Action de type stratégique et Science(s) de l'Education*, Co-édition Contradictions/l'Harmattan, Paris, 1990, p. 309 - 319.

- Demunter, P. et Verniers, C., *Le district socio-éducatif et culturel*, éd. Contradictions, n° 1, Bruxelles, 1981, 138 p.
- Hédoux, J., "Les non-publics de la formation collective", *Education Permanente*, n° 51, Paris, pp. 89-105.
- Le Goff, J., *Du silence à la parole, Droit du travail. Société. Etat*, éd. Calligrammes, Quimper, 1985, 374 p.
- Leif, J., *Philosophie de l'éducation. Vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des Sciences de l'Education*, éd. Delagrave, 1979, 312 p.
- Mialaret, G., *Lexique de l'éducation*, PUF, Paris, 1984, 176 p.
- Reboul, O., *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris, 1984, 176 p.
- Richardot, B., "1971-1991, Vingt ans d'action collective de formation à Sallaumines", dans *Actualité de la Formation Permanente*, n° 112, mai-juin 1991, pp. 18-19.
- Schwartz, B., *L'éducation demain*, Aubier-Montaigne, Paris, 1972, 33 p.
- Tarby, A., "Globalisation des moyens et mise en synergie des dispositifs de formation", *Actualité de la Formation Permanente*, n° 112, mai-juin 1991, pp. 6-25.
- Tarby, A., *Rapport du Centre CUEEP de Sallaumines sur la restructuration de son offre de formation. Exécution du contrat d'objectifs dans le cadre de la pluriannualisation, 1990-1993*, Trigone, Lille, octobre 1993, 170 p.
- Terrot, N., *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Coll. Théories et pratiques de l'éducation permanente, Paris, 1983, 307 p.
- Vaudiaux, J.A., *La formation permanente enjeu politique*, A. Collin, Paris, 1974, 239 p.
- Verspieren, M.R., *Recherche-action de type stratégique et Science(s) de l'Education*, éd. Contradictions, L'Harmattan, Paris, 1990, 396 p.

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"/>
24. Ça y est, je sais lire !, décembre 1993	70	<input type="text"/>
Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	300	<input type="text"/>

Veuillez préciser :

- votre nom et adresse complète
- le numéro à partir duquel vous souhaitez voir prendre cours votre abonnement.

Veuillez 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 de Lille III

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'Etudes du C.U.E.E.P.
9 et 11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex - Tél. : 20 58 11 11**